

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



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

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

Volume 3

ENCONTROS ENTRE HISTÓRIA E A MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Volume 3

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>Luciano Manfroi</i> <i>Minéia Frezza</i> <i>Maria Cristina Caminha de Castilhos França</i> <i>Deloize Lorenzet</i> <i>Erik Schuler</i>
<i>Marcelo Vianna</i> <i>Maria Augusta Martiarena</i> <i>Caroline Cataneo</i> <i>Fábio Krzysczak</i> <i>Cristine Stella Thomas</i>	<i>Iury de Almeida Accordi</i> <i>Marcus André Kurtz Almança</i> <i>Juliana Marcia Rogalski</i> <i>Maurício Polidoro</i> <i>Paulo Roberto Janissek</i> <i>Carine Bueira Loureiro</i> <i>Marina Wöhlke Cyrillo</i> <i>Daiane Romanzini</i> <i>Viviane Diehl</i> <i>João Vitor Gobis Verges</i> <i>Marcio Luis Vieira</i> <i>Cintia Mussi Alvim Stocchero</i> <i>Roberta Schmatz</i> <i>Marcelo Vianna</i> <i>Rafael Alfonso Brinkhues</i> <i>Gustavo Simões Teixeira</i> <i>Denise Mallmann Vallerius</i> <i>Edison Silva Lima</i>
<i>Projeto gráfico e diagramação</i>	
<i>Marcelo Vianna - NuMem/IFRS</i>	
<i>Capa</i>	
<i>Marcelo Vianna – NuMem/IFRS</i>	
<i>Ilustração capa</i>	
<i>Conjunto de Música Popular na feira da Coolmeia, Porto Alegre (1993)</i>	
<i>Repositório Digital NuMem/IFRS – (POA)_00115</i>	
<i>Atom - NuMem Campus Porto Alegre/Projeto Fatos e Fotos/Prelúdio</i>	
<i>BR RSIFRSPOA POA-NUMEM-PROJ_01-P_P-PRED-001</i>	
<i>1ª edição</i>	
<i>v.3(2024)</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.3

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.

ISBN 978-65-5950-191-5 (v.3)

[DOI 10.35819/IFRS978-65-5950-191-5](https://doi.org/10.35819/IFRS978-65-5950-191-5)

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 -

ANÁLISE DAS PROPOSTAS E PERCEPÇÕES DE TARQUINIO DE SOUZA FILHO A RESPEITO DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL IMPÉRIO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PAÍS

Érika Aparecida Corrêa
Flávio Raimundo Giarola

p.12

02 -

TRAJETÓRIA DO ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA NO BRASIL: LEGISLAÇÃO E INSTITUIÇÕES (1910-1946)

Bruno Santos Conde
Marcelo Lima

p.37

03 -

AS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS NA IMPLANTAÇÃO DA LEI Nº 5.692/1971

Tainá da Silva Bandeira
Olívia Moraes de Medeiros Neta

p.60

04 -

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA MODALIDADE SOB A APARÊNCIA DE REDE MUITO RECENTE

Graziella de Camargo da Costa et al

p.77

05 –
**NARRATIVAS MEMORIAIS DA CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS:
ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)**

Eduardo Pereira dos Santos
p.100

06 –
**ALGUNS MOMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (EPT) ATÉ A CONCEPÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Lucinda Arsego
Cristiane Backes Welter
p.123

07 –
**RELAÇÃO ENTRE ARTE E TÉCNICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: FUTUROS PAUSADOS**

Fernanda Ferreira Boschini et al
p.149

08 –
**PROJETOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
NO IFSP CAMPUS SOROCABA: CONCEPÇÕES, DISPUTAS E PERSPECTIVAS
NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA 4.0**

Fernando Silveira Melo Plentz Miranda
p.173

09 –
**HISTÓRIA E MEMÓRIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

Marilsa Aparecida Alberto et al
p.195

10 –
**DIÁLOGO ENTRE LUGARES DE MEMÓRIA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A
PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO EDUCATIVO**

Danielle Brum Ginar Telles
Geana Taisa Machado Krause
p.210

11 –

RESIDÊNCIA ESTUDANTIL NO IFRS - CAMPUS SERTÃO: UMA HISTÓRIA EM MOVIMENTO PELO ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Gabriele Albuquerque Silva et al
p.233

12 –

BIBLIOTECA CLÓVIS VERGARA : DOCUMENTO E MEMÓRIA DESVENDANDO A HISTÓRIA DE UM CENTRO DE INFORMAÇÃO

Suzinara da Rosa Feijó
p.251

13 –

UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA PARCERIA ENTRE O IFRS E O PNMO ATRAVÉS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Rosangela Leal Bjerk et al
p.276

14 –

POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DA CULTURA ALEMÃ NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA CIDADE DE TAQUARA

Renan Ziglioli de Sousa
Maria Augusta Martiarena de Oliveira
p.302

15 –

ACERVOS E FONTES NA PESQUISA EM HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PROFISSIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Alzenir Souza da Silva et al
p.323

16 –

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: EXPECTATIVAS E POSSIBILIDADES

Jordane Pereira da Silva
p.336

17 –
ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE UM BOLSISTA EM UM EVENTO SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Gabriel Ávila Bagolin et al
p.351

18 –
OS ESPAÇOS DE MEMÓRIA COMO FONTE CIENTÍFICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDAS

Amanda Vitória Santos da Silva et al
p.368

19 –
PATRIMÔNIO ESCOLAR IMATERIAL: A FESTA DE REIS DE QUEIMADAS - PB COMO RECURSO DIDÁTICO EDUCACIONAL PARA A EXPOSIÇÃO DE ASPECTOS DA HISTÓRIA LOCAL

Milena Araújo de Souza et al
p.382

20 –
TRAJETÓRIAS E EXPECTATIVAS DE FUTURO: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS

Naiara Migon
p.392

21 –
ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS SOBRE O TEMA DA QUALIFICAÇÃO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Alcir Luciany Lopes Martins et al
p.413

22 –
A HISTÓRIA ORAL: A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA

Márcia Cicci Romero
Sônia Maria dos Santos
p.432

23 –

**A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES E A
FORMAÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICA DOS TRABALHADORES RURAIS**

Aline de Jesus Peixinho

Mario Borges Netto

p.447

24 –

**A EDUCAÇÃO EM CONSTRUÇÃO NO NORDESTE: A EVOLUÇÃO DE
EDUCADORES E EDUCANDOS**

Nathan Frederico Taveira Silveira et al

p.472

APRESENTAÇÃO – ENCONTROS ENTRE HISTÓRIA E A MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (VOLUME 3)

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 de Culturas Escolares”. Entre os temas que compõem o volume, encontram-se fundamentos da história da EPT e da Educação, metodologias de pesquisa, ações educativas e as concepções do ensino profissional ao longo do tempo. Como no volume 2, 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

ANÁLISE DAS PROPOSTAS E PERCEPÇÕES DE TARQUÍNIO DE SOUZA FILHO A RESPEITO DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL IMPÉRIO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PAÍS

Érika Aparecida Corrêa (CEFET/MG- Campus de Divinópolis/MG)¹
Flávio Raimundo Giarola (CEFET/MG- Campus de Divinópolis/MG)²

Resumo: O artigo traz as considerações a respeito da educação profissional descritas por Tarquínio de Souza Filho em seu livro "O Ensino Technico no Brazil", publicado em 1887. O estudo ocorreu pelo período imperial, época em que o autor viveu e escreveu sua obra, objetivando contextualizar o trabalho do mesmo, compreendendo o pensamento de Tarquínio sobre o ensino profissional.

Palavras-chave: Tarquínio de Souza Filho. Brasil Império. Educação Profissional e Tecnológica.

Neste artigo, analisaremos a obra "*O Ensino Technico no Brazil*" de Tarquínio de Souza Filho, contextualizando sua forma de pensar e agir em relação ao ensino profissional durante o império brasileiro. Segundo Blake (1883, p. 250), Tarquínio de Souza Filho nasceu em Recife, no dia 3 de abril de 1859. Fez bacharelado na Faculdade de Direito do Recife, na qual seu pai era professor. Tarquínio escreveu as seguintes obras:

- "*O Ensino Technico no Brazil*": publicado no Rio de Janeiro, em 1887, no Livro de Propaganda da Sociedade Central de Imigração, sendo a terceira obra do autor.

¹ Pós-Graduando do Programa em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG). E-mail: erikacorrea@ufsj.edu.br.

² Licenciatura e bacharelado em História (Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ), Mestre em História (Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ) e Doutor em História (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG). E-mail: flaviogiarola@yahoo.com.br

- "*Estudos Econômicos e Sociais*": o autor desejava publicar o livro desde 1887, não tendo, no entanto, ocorrido a publicação. Ela trataria das caixas econômicas escolares, da reorganização destas, além de outros assuntos.

- "*Estações Agronômicas*": publicado em 1888, pela Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro.

- "*Estado de Sítio*": publicado na Revista Brasileira, T. III, 16 fasc., em 15 de agosto de 1895, pela Companhia de Tipografia do Rio de Janeiro.

Também publicou artigos em revistas e informativos da época, intitulados: "*O Divórcio*" (1882), "*Investigação da Paternidade na Ação de Alimentos*" (1882), "*Condição Civil do Estrangeiro*" (1882). O autor participou da conferência feita na "*Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro*", em 1888, a respeito das estações agronômicas, consideradas fatores poderosos do desenvolvimento econômico, além de ter escrito várias publicações de estudos sociais e econômicos em jornais e revistas do período.

Trabalhou no ministério da imigração (1887) e lá constatou a importância do ensino técnico para o desenvolvimento educacional e econômico do Brasil Imperial. Foi membro e diretor da "*Sociedade Central de Imigração*"³, para a qual escrevia artigos no informativo "*A Imigração*", além de membro do "*Instituto dos Advogados Brasileiros*", do "*Colégio dos Advogados de Lima*" e da "*Sociedade de Legislação Comparada*". Atuou como advogado em Recife, como capitão de fragata honorário e professor da Escola Naval.

Foi Catedrático da "*Escola Naval*" e da "*Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro*", professor do "*Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro*", lecionando o curso público "*Instrução Cívica e Direito Usual*", a partir de 1887. Atuou expressivamente, na imprensa da época, sendo redator do

³ O livro *O Ensino Technico no Brazil* foi encomendado pela Sociedade Central de Imigração

jornal "O Tempo", em 1880. Colaborou ainda nos jornais "O Cruzeiro e Brazil". Faleceu em 1908, na cidade do Rio de Janeiro.

No livro " O Ensino Technico no Brazil", Tarquínio defende a ideia da educação como base de um sistema democrático, citando que "O vento democrático sopra por toda a parte e envolve as sociedades modernas (Souza, 1887, p.14) ". Essa metáfora, diz muito a respeito dos momentos políticos e econômicos ocorridos na França e disseminados por outras nações naquela época, inclusive no Brasil. O pensamento francês pôde ser percebido em várias passagens da obra do autor. Na França, a educação pública foi objeto de debate desde as Assembleias Constituintes, que antecederam a Revolução Francesa. Segundo Ressineti; Costa (2016), as propostas estavam imbuídas de ideais iluministas que atribuíam grande importância à divulgação do conhecimento científico para a consolidação da República. Conceito este, entendido como sinônimo de educação democrática, como bem demonstra o "*Rapport de Condorcet*".

O "*Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présente à l'Assemblée Nationale, au nom du Comité d'Instruction Publique*", de Condorcet, escrito em 1792, três anos após o desencadeamento da Revolução Francesa, pode ser considerado o material histórico que contém uma primeira sistematização sobre as bases para a elaboração de outros planos de educação francesa, e para outros países, sendo reconhecido como um projeto de educação democrático. (RESSINETI; COSTA, 2016, p.50).

As diretrizes educacionais, elaboradas durante e pós-Revolução Francesa, buscavam garantir a cidadania, como, por exemplo, no exercício por parte dos franceses de seus direitos e deveres, sua participação social como exercício das funções públicas e a constituição do sentimento de nação. (RESSINETI; COSTA, 2016, p.51). É esse contexto de democracia, atrelado ao conceito de igualdade de oportunidades, que Tarquínio traz em seu livro.

No primeiro capítulo, intitulado "*O problema do ensino em nosso século*" Tarquínio de Souza Filho, abre o manuscrito citando os diversos paradoxos existentes à época: questões internas e externas, naturalismo⁴ e supernaturalismo⁵, dentre outros. Ele cita que a democracia era algo inevitável para as nações, sendo utopia acreditar que se poderia adiá-la: "*Uma grande renovação tem se operado em todas as relações de vida. A conquista da democracia é quase um fato consumado*". (p.14) ". O caminho a ser adotado, era o de preparar os povos para sua chegada.

Para escrever "*O Ensino Technico no Brazil*", Tarquínio, pesquisou a situação educacional em vários países que já possuíam um sistema democrático em curso ou já instalado. Através desse estudo, ele compreendeu os avanços do ensino profissional em países europeus, asiáticos e americanos, os tendo como referência para a propositura de soluções para o avanço do ensino técnico brasileiro. Isso fica claro, no capítulo VI do livro, totalmente dedicado ao ensino técnico no estrangeiro.

Tarquínio fez um levantamento dos modelos educacionais em curso, da história evolutiva do ensino em cada um dos países. Estudou os entraves e como a educação foi impulsionadora do desenvolvimento, alcance e manutenção do "*status*" democrático. Observou que nesses países, havia um entendimento de que a educação era algo prioritário e, portanto, merecia ser tratada como tal. Segundo o autor, "*todas as nações cultas tem considerado a instrução do povo como a questão mais urgente, a questão capital da atualidade*" (p.105).

⁴ O naturalismo frequentemente implica um compromisso epistemológico com o empirismo e contra o racionalismo, embora isto não seja sempre exclusivamente assim; em outros casos, ele pode envolver mais estritamente uma elevação de, e uma confiança em o método científico, e seu mundo objeto da natureza. (LAMBERTH, 2001, p.88).

⁵ Supernaturalismo seria o que ignora a ciência e suas realizações. O mundo moral dado na consciência moral prova que o naturalismo metodológico é falso. (SCHONECKER, 2012, p.144).

Ele teceu uma escrita de cunho científico, norteadas de informações obtidas por dados de congressos e publicações de autores estrangeiros, como aqueles utilizados por Celestin Hippeau⁶. Sua escrita, embora tenha um caráter crítico e consciente da real situação do ensino profissional brasileiro, busca demonstrar, por meio de levantamentos documentais, a situação da educação naquele momento do país, apontando o “atraso” que nos encontrávamos se comparado a nações estrangeiras.

O autor brasileiro, tem seu discurso de transformação econômica e política através do desenvolvimento educacional, consubstanciado pelo pensamento vigente, à época da escrita do livro *“O Ensino Technico no Brazil”*. Gondra; Schueler (2008, p.69) citam, que, para as elites dirigentes do Império, os ideais e os discursos em prol da civilização tornaram-se fundamento para uma série de projetos políticos e medidas administrativas que nortearam a constituição do Estado nacional. Buscava-se legitimar ações que eram tidas como formas de superação para os problemas nacionais, sendo essa, a ideologia entre os grupos que se preocupavam com a difusão de práticas de educação, como o ensino e a formação profissional. Para os intelectuais contemporâneos que compartilhavam os ideais de civilização, era urgente para o Império do Brasil, educar e instruir a população.

Enquanto produto encomendado pela Sociedade Central de Imigração - SCI, cabia a Tarquínio “entregar”, com seu livro, propostas que tornassem o ensino profissional brasileiro mais atrativo para os estrangeiros. Entre os objetivos desta sociedade, a qual Tarquínio era diretor, estava o incentivo da vinda dos imigrantes europeus, que aqui pretendessem constituir “raízes” e que

⁶ Celestin Hippeau (1803-1883) foi professor em vários colégios franceses como o Niort, Rochefort e o Chatellerault, no período de 1820 a 1837. Em 1837, fundou em Paris uma instituição privada – *“L’Ecole des Sciences Appliquées”* – precursora do ensino secundário especial, estabelecido somente 20 anos depois. Além de uma vasta obra literária, composta de livros de história, de literatura, de poesia e poetas da Idade Média, publicou inúmeros relatórios sobre a organização da instrução pública na Europa e na América. (BASTOS, 2002, p.70-73).

já tivessem um certo poder econômico suficiente para custeio da viagem. Esse perfil de “imigrante desejado” forçava o Brasil a demonstrar que era uma terra, senão de mais possibilidades, ao menos dotada do mínimo educacional que esses trabalhadores europeus já dispunham em seu país natal.

Mas a vinda dos imigrantes europeus, poderia trazer na análise do autor, um problema vivenciado por nações estrangeiras. Em alguns destes países havia ocorrido, movimentos revolucionários que contestaram o governo vigente. Pelos textos de seu livro, podemos perceber a compreensão de Tarquínio a respeito desses momentos ideológicos vivenciados à época com contradições e ideais conflitantes: *“A sociedade moderna está trabalhada pela luta dos elementos diversos, das questões múltiplas e das tendências opostas, que se agitam e se movem em seu vasto seio (Souza, 1887, p.05) ”*.

O Brasil do final do século XIX vivenciava clamores para a instalação da república e para o término da monarquia. Embora Tarquínio, não considerasse o regime monárquico vigente, como empecilho para o desenvolvimento do ensino profissional e da educação em sua totalidade, ele temia os movimentos revolucionários, e considerava que o Brasil deveria evitá-los. O autor pensava que a difusão da educação poderia evitar seu “afloramento” e a “manipulação” da população. Manipulação, aqui compreendida como uma forte adesão as propostas dos grupos insurgentes por parte do povo.

Sem educação e mal instruída, Tarquínio entendia que a população poderia facilmente aderir a propostas das quais sequer tinha conhecimento da amplitude. Além de ter na educação uma forma de controle de protestos violentos, ele a tinha como manutenção da moral. Assim como seus colegas pertencentes a SCI, ele desejava que a sucessão da pequena propriedade em detrimento das grandes, e a formação de profissionais que atendessem a insípida indústria daquele período, se dessem por uma compreensão de sua

importância pela elite governamental e não via processos revolucionários, que pudessem trazer resultados diversos.

Tarquínio de Souza Filho (1887, p. 06 - 13) cita que todos os *"temores e esperanças"*, em todos os *"assuntos que impressionam o espírito público"* estão intrínsecos a questão da educação. A instrução das novas gerações que se dedicavam as carreiras profissionais, era a grande preocupação dos governos ocidentais. A educação funcionaria como *"barreira às comoções violetas que agitam os povos"*. Investir no sistema educacional brasileiro poderia evitar a propagação de movimentos revolucionários e para o sistema imperial, a manutenção do *"status quo"*.

A ideia era a de que "educando" os brasileiros a respeito da importância do ensino profissional para o desenvolvimento industrial do país e demonstrando os avanços e as dificuldades, bem como as propostas para sua melhoria e implementação, pudesse, de certa maneira, evitar a insurgência de movimentos revolucionários, como experimentados pelos países europeus, principalmente a França.

Para Tarquínio, nos regimes livres e democráticos o ensino seria uma condição essencial de força, de progresso e estabilidade social. A concessão de liberdade política, sem o contrapeso da instrução, seria *como "lançar no espaço livre uma máquina a vapor sem aparelhos reguladores"*. Sem o ensino, o homem seria um ignorante, impossibilitado do exercício de seus direitos políticos, sem condições de intervir na gestão econômica de seu país ou assumir as responsabilidades demandadas pela coletividade. As pessoas melhores instruídas, que tomassem a ciência e a arte por auxiliares, seriam as vencedoras.

Para ele, a importância do ensino é tão grande, que caso o governo assim entendesse, gerações futuras lembrariam daquele século devido às proposições para a educação. Esse apontamento de educação como sinônimo

de progresso, de inovação e modernismo, realizado por Tarquínio para justificar a necessidade do investimento público, advém do período vivenciado por ele. Lima (2019, p.231) cita que após a Independência do nosso país e a abdicação de D. Pedro I, ocorre no Brasil a busca pela construção de uma identidade nacional, que almejava assegurar "*a unidade territorial e a preservação das riquezas e potencialidades naturais de todo território*". Essa identidade nacional, seria construída na "autoimagem do europeu".

Para Tarquínio, somente pela educação, o Brasil conseguiria caminhar na direção do progresso. Não qualquer sistema educacional, mas um que fosse público, com maior amplitude, não se restringindo as classes sociais mais favorecidas. Tarquínio segue em seu discurso, a tendência de pensamento que vinha acontecendo no século XIX, quando há uma ênfase no cientificismo, influenciado pelo Iluminismo que ocorrera no século anterior, marcadamente nos intelectuais europeus, como Celestin Hippeau. Busca-se um ensino que atendesse a vida prática e as demandas sociais, sendo o modelo francês o ideal a ser seguido.

No entanto, essa educação prática, entendida como o ensino manual ou o ensino técnico ainda enfrentava dificuldades para sua difusão. Por volta de 1860, o ensino técnico (agrícola, comercial e industrial) se restringia a ensaios e tentativas malsucedidas. As escolas de ensino profissional não obtiveram sucesso devido à escassez de recursos, a falta de organização e a presença de alunos – ainda predominava no período o conceito negativo atrelado ao trabalho manual. Por mais que esforços fossem empreendidos, havia uma resistência a consolidação do ensino profissional.

Em seu livro, Tarquínio está sempre enfatizando a importância do ensino profissional para o desenvolvimento econômico do país, além de explanar a respeito da relevância da educação para o progresso brasileiro. Esse era seu

principal argumento, na tentativa de transpor a resistência ao trabalho manual e, por conseguinte ao ensino técnico no Brasil. Por isso, ele busca associar a educação profissional a ideia de progresso e desenvolvimento do país. Seria uma nova ordem econômica global, sustentada, sobretudo, pela ciência e pela técnica. O Brasil passaria a estar em situação de desenvolvimento educacional semelhante ao já existente nos países europeus.

Esse, contudo não era um pensamento criado pela intelectualidade brasileira. Eles “importaram” essa ideologia, adaptando-a em certas situações. Portanto, quando Tarquínio, discorre que o ensino profissional alçaria o Brasil ao progresso experimentado por outros países, precisamos entender que naquele momento, essa era uma ideia, compartilhada por tantos outros pensadores estrangeiros como Celestin Hippeau e Antônio da Costa de Sousa de Macedo, e apropriada por nosso autor, com as devidas adaptações. Por acreditar nessa proposição, pela preocupação com o papel pouco relevante desempenhado pela educação profissional no Império, além de prever que o Brasil só conseguiria um papel mundial de destaque através do investimento na educação, Tarquínio propõe a criação de escolas técnicas para educar classes laboriosas, e, concomitantemente, enaltecer as carreiras profissionais.

Ressaltamos que a Sociedade Central de Imigração, ao encomendar o trabalho, não desejava ter em mãos um documento para incentivo um levante popular brasileiro. Ela, tão somente, queria demonstrar ao governo, com base em um estudo comparativo, o quanto se estava “perdendo” pela falta de investimentos no ensino, especificamente o profissional. Outro detalhe, que não podemos deixar de mencionar, é que no século XIX havia, por parte do governo e da elite local, a compreensão de que a educação serviria como uma forma de combate à “pobreza” e à “mendicância”. Difunde-se a ideia de que “a educação

das classes populares seria um poderoso instrumento de regeneração social". (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.75)

Além disso, a proposta de um ensino profissional abrangente, abarcando as massas populares, serviria de acordo com Cunha (2005, p.157) como um modo de moralizá-las e de desenvolver a produção para transformar a sociedade. Este foi o "*núcleo de todo o pensamento elaborado no Brasil imperial sobre o assunto*". (CUNHA, 2005, p.157). Segundo Tarquínio, as consequências políticas e sociais da educação popular fariam surgir um regime de igualdade e de oportunidades. Para Tarquínio, nos regimes livres e democráticos o ensino seria uma condição essencial de força, de progresso e estabilidade social. A concessão de liberdade política, sem o contrapeso da instrução, seria *como "lançar no espaço livre uma máquina a vapor sem aparelhos reguladores"*. Sem o ensino, o homem seria um ignorante, impossibilitado do exercício de seus direitos políticos, sem condições de intervir na gestão econômica de seu país ou assumir as responsabilidades demandadas pela coletividade.

As citações, referências e menções de Tarquínio ao modelo educacional europeu, eram vistas naquele período como sinônimo de civilização a ser copiada. Como um modelo de modernidade, ao qual o Brasil precisava estar inserido no século XX. Os avanços científicos e educacionais se dariam, ao cumprir etapas sucessivas, sendo que o progresso estaria ligado a ideia de processo civilizatório, como lembrado por Lima (2019, p.340): "*o conceito de civilização está posto de maneira valorativa, ligado ao progresso social, ao desenvolvimento da tecnologia e ao crescimento do conjunto de informação científicas no geral*". Para Tarquínio, somente pela educação, o Brasil conseguiria caminhar na direção do progresso. Não qualquer sistema educacional, mas um que fosse público, com maior amplitude, não se restringindo as classes sociais mais favorecidas.

Nos capítulos II, III e IV, intitulados respectivamente "*O ensino público no Brasil*", "*Reforma do ensino secundario*" e "*Necessidade de organização do ensino tecnico no Brasil*", ele discorre que a educação e o desenvolvimento econômico e político possuem uma simbiosidade. O progresso social, as transformações políticas e econômicas do país dependeriam de reformas a serem implementadas nos métodos de ensino, devendo estes serem adaptados às peculiaridades locais: "*Procuremos fazer uma feliz adaptação, imitando criteriosamente o que sobre este assumpto se tem praticado em outros paizes* (Souza, 1887, p. 37) ”.

E continua nas páginas seguintes: "*Procuremos imitar tão bellos exemplos, copiar tão perfeitos originaes, accommodando-os a nossa situação* (Souza, 1887, p. 41). Para Hall (1976) a Sociedade Central de Imigração desejava a expansão das escolas técnicas com a criação de inúmeras novas instituições dedicadas ao treinamento de indivíduos para o trabalho na agricultura, na indústria e no comércio. Os traços particulares da organização e do currículo das escolas, que estão descritos na obra de Tarquínio, "*ilustram mais que qualquer outra coisa a predileção da Sociedade de imitar formas europeias sem a mínima crítica* (Hall, 1976, p. 163) ”.

Reforçamos que Tarquínio de Souza Filho (1887), em suas proposituras de melhorias para o ensino profissional no Brasil, buscou inspirações em países como a França, citando que estes a muito compreenderam "*a necessidade de dar satisfação as exigências dos novos interesses creados pela civilização moderna*". Para o autor, havia uma grande carência quando se comparava o ensino profissional no Brasil em relação ao dos países europeus. Ele também menciona as transformações econômicas e políticas vividas no período pela sociedade imperial brasileira, que, portanto, demandariam uma reforma no sistema educacional e uma implementação do ensino profissional:

empreendimentos agrícolas, comerciais e industriais estavam se desenvolvendo prodigiosamente, tendo a oferta de crédito se multiplicado. O que determinaria o futuro do Brasil, se de sucesso ou fracasso, dependeria da solução das questões do ensino para as gerações futuras e da época. O autor cita que a ciência⁷ também experimentava um avanço com o desenvolvimento de agentes físicos e químicos, tendo as distâncias entre os povos diminuído graças a eletricidade e a máquina a vapor. Para Alonso (2002, p. 41), aquele foi um momento de profunda mudança estrutural. Os fundamentos coloniais da formação social brasileira, o patrimonialismo estatal e o regime de trabalho daquele período davam sinais de desagregação. Estava em jogo a definição do tipo de democracia que seria adotado no país e como este lidaria com o "ancient régime". Havia entre a elite o auspicioso pensamento da necessidade de reformas econômicas e políticas em contraponto ao temeroso medo do abalo das instituições políticas e de ordem social.

⁷ As últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX foram conhecidas como o período da "Ilustração Brasileira", no dizer de Roque Spencer Maciel de Barros. É um período em que o contato com a Europa, particularmente com a França, é intenso, e de lá vêm as ideias de evolução, o darwinismo biológico e social, o positivismo e o materialismo filosófico e político. Estas ideias encontram eco nas elites políticas, culturais e intelectuais do país, cada qual escolhendo os aspectos que mais lhe são próximos. O positivismo reina no meio militar, e o próprio imperador é entusiasta e propagandista das novas tecnologias. É da França e da Alemanha que chegam, muitas vezes com atraso e distorcidos, os modelos intelectuais e institucionais que são adotados no Brasil. Ainda no século XIX, Pasteur havia inaugurado a microbiologia, com profundas implicações no campo da medicina. Na última década do século, Mendel é redescoberto, e os estudos de genética adquirem um impulso cada vez mais forte a partir dos estudos de Morgan sobre a hereditariedade das drosófilas. A bioquímica começa a se desenvolver, com a utilização das enzimas na condução das reações, e mais tarde com a descoberta da fotossíntese por Wilistater; Pavlov lança a teoria dos reflexos condicionados, enquanto Sigmund Freud publica a "Interpretação dos Sonhos". Mas, na realidade, o grande modelo era a Alemanha. Era ali que havia sido criado um sistema universitário que unia o ensino a pesquisa, simbolizado pela química, como grande atividade científica, universitária e industrial daquele país. É nestes países, particularmente na França, que vão estudar nossas elites intelectuais. É destes países, particularmente da Alemanha, que vem um grande contingente de cientistas e pesquisadores assumir a liderança de muitas de nossas instituições de pesquisa. O positivismo, ao dar valor à ciência e combater a visão especulativa e contemplativa da realidade, abria o país para as novas técnicas e os novos conhecimentos que já há tanto tempo dominavam o panorama intelectual da Europa. Não há mais lugar para a indagação, para a dúvida, para a experimentação. O que existe são certezas dos que conhecem a verdade. (SCHWARTZMAN, 1982, p. 138-140).

Segundo Cunha (2005) durante o período imperial brasileiro, as elites intelectuais passaram a compreender que a abolição da escravatura serviria para maximizar o rendimento do capital investido pela elite dominante, além de prevenir as lutas de classes, como as ocorridas na Europa, via uma adequada formação da consciência dos trabalhadores e pela incorporação do maior número de indivíduos a força de trabalho explorável

Tarquínio dedica o capítulo V - "*Escolas técnicas em nosso país*" e o capítulo VII - "*Organização do ensino técnico nacional*" para proceder à uma análise profunda do ensino profissional brasileiro. O autor cita que faltava uma organização do ensino técnico, um melhor aproveitamento vocacional dos estudantes, havendo por parte do governo um abandono dos cursos profissionais. Para corroborar suas afirmações da pouca preocupação governamental com o ensino profissional, Tarquínio faz um levantamento do orçamento destinado para os variados ramos de ensino da época e do quantitativo de estabelecimentos profissionais existentes. Ele cita que, segundo dados da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, os institutos de ensino profissional eram apenas sete, em 1883, frequentados por cerca de 352 alunos. (SOUZA, p.73).

Ao mesmo tempo, Tarquínio (1887) cita exemplos de ações bem-sucedidas realizadas pelo imperador D. Pedro II, como as escolas oficinas, existentes na Imperial Quinta da Boa Vista e na Fazenda Santa Cruz, inauguradas em 17 de janeiro de 1882 e 4 de setembro de 1885 respectivamente. Para o autor, elas seriam modelos a serem seguidas. Além destas, ele também cita os institutos agrícolas criados nas províncias e na capital do Império, sendo o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura e o Imperial Instituto Baiano de Agricultura. O primeiro era responsável pela conservação e melhoramento do Jardim Botânico e da Fazenda Normal, tendo dele sido

criado, segundo nosso autor, o “modesto” Asilo Agrícola⁸, que possuía semelhanças como os existentes na Suíça. O Asilo era responsável pela instrução profissional agrícola dos “meninos desvalidos”. Para ele, o estabelecimento precisava de mais meios de ação e liberdade de movimento.

Os Asilos de Meninos Desvalidos foram criados no Brasil através da Reforma Couto Ferraz, que se inspirou na reorganização do ensino primário da província fluminense, cujo regulamento fora aprovado em 1849, também pelo então presidente Luís Pedreira do Couto Ferraz. No local foi adotado uma combinação de instrução e trabalho para a superação da indigência no país, seguindo o exemplo das “nações civilizadas” europeias. (PESSOA, 2016). Como em seu livro Tarquínio tem como modelo a ser implantado no Brasil o sistema educacional europeu, o autor tem no Asilo de Meninos Desvalidos exemplo de estabelecimento de ensino profissional que já havia adotado tal inspiração.

Segundo Venâncio (1999, p.199), no local os estudantes recebiam instrução do primeiro grau, sendo posteriormente recrutados para as companhias de aprendizes dos arsenais ou marinheiros, como uma alternativa de aprendizado profissional destinado à infância pobre. Por isso Tarquínio chama os meninos que ali se encontravam, como demonstrado na citação anterior, de “pequenos trabalhadores” onde, segundo ele, estava a “abençoada semente germinando e florescendo”. Esse era o desejo do nosso autor para o Brasil: a instalação de estabelecimentos de ensino profissional que preparasse, formasse e encaminhasse os jovens para seu ambiente de trabalho.

Tarquínio criticava a postura adotada pelos estudantes da época em denegar o ensino profissional, uma vez que ainda o viam atrelado ao ensino

⁸O Asilo Agrícola cumpria a função de escola destinada a educar a futura geração de agricultores e feitores de estabelecimentos rurais, aprendendo a ler, escrever e se profissionalizar, no que nas palavras de um sócio deveria ser “um viveiro de futuros operários rurais, feitores e administradores de estabelecimentos agrícolas, que ali se mantém, preparando ao mesmo tempo cidadãos moralizados e amantes do trabalho. PESSOA (2016).

manual executado por escravos e desvalidos sociais. E, em contrapartida, priorizar o ensino superior, notadamente dando preferência aos cursos de direito e medicina. Para tal, ele usa o pensamento do engenheiro e economista francês Michael Chevalier⁹, na obra de 1837, intitulada "*Des intérêts matériels en France*".

O filho do industrial, ou do commerciante enriquecido julga dever desertar da profissão paterna, ou de outra qualquer analoga, para atirar-se á carreira das funcções: publicas. Não é, entretanto, menos honroso dirigir uma casa commercial ou uma fabrica propondo-se um homem a realizar o bem-estar e o adiantamento moral de muitas centenas de seres semelhantes, do que envergar a toga do magistrado, a farda do funcionario administrativo ou cingir a dragona do oficial. (CHEVALIER, apud, SOUZA, 1887, p.33)

Para Tarquínio havia por parte da "*mocidade*" do Brasil, aqui descrito por ele como um "*país de fortuna medíocre e tendência letrada*", uma falsa ideia de que a opção por cursos superiores traria maior reconhecimento social. As "*vantagens moderadas*" descritas, dizem respeito ao fato de que, por pertencerem à elite econômica da época, a maioria dos formados em direito, por exemplo, se tornavam juízes ou seguiam carreiras administrativas no governo imperial.

Em comum, todos os estabelecimentos de ensino citados por Tarquínio, possuíam em seus cargos de direção intelectuais ligados provindos da elite

⁹ Nascido em Limoges, Chevalier estudou na École Polytechnique, obtendo grau da engenharia na Escola de Minas de Paris, em 1829. Durante a Revolução de 1830, aderiu às ideias do Conde de Saint-Simon, passando a editar o boletim, Le Globe, que foi proibido em 1832, e motivou sua prisão. Depois de solto, foi encarregado pelo Ministro do Interior, Adolphe Thiers, de uma missão no continente americano, visitando o México e os Estados Unidos, onde estudou os problemas financeiros daqueles dois países. Admite-se que, no relatório que produziu sobre essa viagem, foi usado, pela primeira vez, o termo "América Latina". Em 1837, escreveu o livro "*Des intérêts matériels en France*", que recebeu boa acolhida do público, e contribuiu para que ele se tornasse, aos 35 anos, professor de Economia Política, no Collège de France. (ROBINSON, p. 28-37, 1880).

imperial, recebendo subsídios públicos e privados. O objetivo das instituições era a formação profissional não só de crianças, como nos casos dos Asilos, mas também de adultos, como as escolas noturnas compreendidas na *"Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional"*. A conjuntura cultural, política e econômica do país na década de 70 do século XIX vislumbrava o advento de doutrinas científicas, fortemente influenciadas pelo pensamento iluminista advindo a Europa.

Segundo Penteado (2022), no século XIX o Brasil era uma nação permeada de atraso tecnológico em sua cadeia produtiva, com suas potencialidades naturais pouco exploradas. A *"pobreza intelectual"* era percebida entre os trabalhadores, que executavam suas tarefas com técnicas arcaicas. Havia uma despreocupação por parte do Império com cuidados em relação à produção agrícola, como preservação do solo e vegetação nativa: *"Não somente a população brasileira carecia de instrução e técnicas produtivas compassadas com os recentes avanços científicos, como também carecia de instituições científicas"* (p.62).

Na segunda metade do século XIX, cresce no país a preocupação com a criação de escolas para ensinar as artes e ofícios mecânicos para as camadas populares. Até essa década, é possível dizer que a escola elementar, aquela que pelo menos em tese era destinada para todos, não se preocupava com o ensino de ofícios, cuidando basicamente da difusão dos saberes elementares – ler, escrever e contar. Nas últimas décadas do século XIX, a aprendizagem de ofícios mecânicos começou a adentrar de maneira mais efetiva nas escolas. Em um momento de transição da mão de obra escrava para a livre, começou a ganhar adeptos no país, a preocupação em torno da necessidade de formação do trabalhador nacional, papel que, segundo alguns, deveria ser desempenhado pelas escolas profissionais, que paulatinamente começam a surgir no cenário

brasileiro. O ensino de ofícios que se realizava junto às famílias, nas oficinas dos mestres de ofícios, nos asilos para órfãos e nos arsenais militares não deixou de existir, mas passou a conviver com um processo de escolarização desses saberes.

Os trabalhos dos intelectuais da segunda metade do século XIX se constituíram em esforços para romper com a estagnação que caracterizava o panorama das técnicas de produção e animar o surto de novas culturas que marcaram o período. Eles buscavam uma política que propiciasse o desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio, diversificando as culturas e difundindo, principalmente, o ensino agrícola, buscando integrar um movimento de desenvolvimento da nação através do esforço governamental e instituições especializadas, no caso os estabelecimentos de ensino profissional.

Tarquínio, enquanto intelectual desse período, comungava dessa mesma ideologia. O autor cita, que era triste, mas necessário, efetuar uma comparação do estágio de desenvolvimento do ensino profissional brasileiro com o de outros países. No capítulo VI intitulado "*Escolas técnicas estrangeiras*" Tarquínio faz uma análise minuciosa e crítica da educação profissional desenvolvida em países como a França, Alemanha, Áustria, Estados Unidos, Inglaterra, Bélgica, Holanda, Suíça, Itália, Portugal, Espanha, Rússia.

Ele cita as diversas escolas profissionais existentes, os programas adotados nos estabelecimentos de ensino, os avanços e as dificuldades enfrentadas. Tendo suas raízes ligadas a Portugal, uma vez que seu pai viera com a corte portuguesa para o Brasil, o autor foi educado em Pernambuco, tendo realizado o curso de direito na Faculdade de Recife, estabelecimento de ensino que se inspirava na catedrática de autores europeus, especificamente a Faculdade de Coimbra. Portanto, almejava para o Brasil as mesmas proposituras dos intelectuais europeus para o ensino profissional de seus respectivos países.

Quanto aos programas de ensino das escolas profissionais, eles deveriam propiciar, além do saber técnico, o conhecimento das leis universais que regem a natureza. A fim de propiciar a vivência das práticas, deveriam ser criadas bibliotecas, exposições permanentes, museus e laboratórios. Tarquínio encerra o capítulo dizendo que as ideias expostas *"se recomendam por si mesmo, e tem, além disto, em seu favor a prática dos países cultos e a opinião dos homens mais competentes e autorizados"*. (p. 224). A educação profissional propiciaria ao operário iniciar-se no conhecimento das leis que presidem da matéria, adquirindo os meios de aumentar o valor econômico de seu trabalho e, por conseguinte, melhorando sua condição material e social. Ao comerciante, o ensino técnico proporcionaria uma maior influência nos destinos e desenvolvimentos da "riqueza pública".

As maneiras de implementação das propostas descritas no capítulo VII são descritas no oitavo e último capítulo do livro, ao qual o autor denominou *"Acção do Estado e da iniciativa privada na organização do ensino technico"*. Tarquínio (p. 228) inicia o capítulo resumindo o que considera essencial para a implementação das proposituras descritas no capítulo VII: *"Não basta formular um programa, é preciso achar os meios de realizá-lo"*. Para o autor, isso só seria possível através do trabalho conjunto do Estado e da iniciativa privada. Qualquer um destes que trabalhasse isoladamente, nas condições em que o ensino profissional se encontrava, não conseguiria atingir os objetivos propostos. Mas trabalhando juntos, *"conseguiriam remover todos os obstáculos e fundar uma obra estável e duradoura"*.

Embora considere que o ideal seria a não interferência do Estado nos estabelecimentos educacionais, Tarquínio observa que a ausência de sua participação seria a "ruína intelectual e moral" do ensino profissional. O Estado deveria dar o impulso, os meios diretos e indiretos para a implementação da

educação profissional. Sem isso, a iniciativa privada não conseguiria organizar o ensino técnico nacional. Porém, a iniciativa privada, não poderia se abster de sua responsabilidade, pois segundo o autor, todas as classes laboriosas são interessadas no ensino técnico, devendo, portanto, se empenhar seriamente para sua realização, se realmente almejassem o progresso do país.

Para Alonso (2002 p.166 -167) há uma característica comum entre os autores do final do século XIX no Brasil: suas principais obras, trazem assuntos relacionados a questões políticas e trabalhistas, cujos temas advinham de um debate político. A maioria dos autores ocupavam cargos na administração pública. As citações e referências a teorias estrangeiras obedecia a propósitos políticos, sendo que as mais recorrentes não vinham de grandes teóricos, mas de autores menores, sobretudo políticos e pensadores relacionados a reforma social do país em que viviam. O que pode ser notado na escrita de Tarquínio, que foi diretor da Sociedade Central de Imigração, tendo escrito seu livro a pedido desta, como uma forma de estudo social para incentivo da imigração no país.

Trata-se de uma literatura voltada para a política, exprimindo com densidade e clareza os valores e pontos de vista da época sobre questões específicas então em debate. Havia por parte desses autores a intenção de criticar a monarquia imperial, sem, no entanto, ter o rompimento do regime como seu objetivo central. Suas leituras de inspiração são atualizações das fontes de formação da elite imperial, as linhagens francesa, inglesa e portuguesa, além de um acréscimo: o interesse crescente pelo mundo americano.

Eles buscavam não legitimar, mas criticar a tradição e as instituições imperiais. (ALONSO 2002, p. 90). O repertório da política científica francesa deu-lhes as ferramentas intelectuais para tanto, enquanto uma nova interpretação

do processo de colonização português, ofereceu uma mediação entre os esquemas gerais e a situação brasileira. Os problemas enfrentados pelo Brasil diziam mais respeito a incompetência de certos governantes do que do processo colonizador propriamente dito.

Buscava-se uma transformação controlada da sociedade e sistema político, tudo, no entanto, na lei e na ordem. Eles eram contestadores e não revolucionários. (ALONSO 2002, p.238 e 259). São essas características descritas por Alonso (2002) como comuns aos escritores do final do século XIX que podem ser perfeitamente aplicadas a Tarquínio. Um autor que propõe uma difusão e amplitude do ensino profissional, buscando nisso uma ferramenta para modernização e progresso do país, sem a instalação de movimentos revolucionários para tanto.

As proposituras de Tarquínio para o ensino profissional tentavam se mostrar viáveis para época. Ao propor que para criação e manutenção das escolas profissionais seria necessário o estabelecimento de uma parceria entre o Estado e a iniciativa privada, Tarquínio busca alternativas para a escassez de orçamento público, reconhecendo que este não seria suficiente para esse custeio. Seguindo a tendência liberalista vigente naquele período e preocupado que as ações estatais não se tornassem concorrente para o mercado privado, ainda enfatiza a importância do envolvimento governamental se dar apenas naquilo que fosse necessário para a concretização dos objetivos propostos.

Ao propor soluções viáveis para os problemas que havia constatado no ensino profissional brasileiro, bem como a maneira de implementá-las, Tarquínio pede que os setores industriais, comerciais e agrícolas, fossem consultados antes da implantação dos cursos profissionais, sobre quais as áreas que necessitavam. Isso garantiria que os alunos formados nas escolas técnicas,

tivessem um mercado de trabalho para serem encaminhados, além de promover o desenvolvimento do país.

O levantamento de Tarquínio, não se restringiu ao ensino profissional. O autor também "apontou" as deficiências observadas no ensino secundário, para o qual este se encontrava "*em plena decadência*" (p.29). A imposição de um programa de ensino padrão e uniforme, foi criticada pelo autor. Segundo ele, os programas de ensino ministrados deveriam estar em consonância com as demandas e mudanças que ocorriam na sociedade da época, e principalmente, deveriam respeitar e estar consoante as diferentes necessidades regionais, sendo diferentes para cada uma das regiões brasileiras. Caberia ao governo uma mudança gradual, com exclusão de disciplinas como a de "*classicos-litterarios*" que Tarquínio considerava como puramente "*especulativa*" (p. 30).

Era necessário começar com pequenas mudanças, priorizando aquelas que a população estivesse "*clamando*" á época, aquelas que fossem mais comuns e urgentes (p. 184). Em sua análise, adiante, o autor propõe como solução para os problemas vislumbrados, a criação de duas modalidades de ensino secundário, sendo uma de caráter literário e filosófico, englobando disciplinas baseadas nas "*linguas mortas*" e "*litteraturas antigas*" e outra de cunho científico, com conteúdo baseado no conhecimento das ciências, ministrando conhecimento nas áreas de "*linguas vivas*" e "*litteraturas modernas*" (p.31).

Essas mudanças propiciariam o aproveitamento das aptidões dos alunos matriculados, uma vez que seriam direcionadas para os reais interesses dos mesmos e não como estava ocorrendo, sendo voltado de uma forma geral para todos os estudantes, pouco importando se estes tinham interesse em carreiras industriais, na administração pública ou magistratura. Esse pensamento ainda se

mostra atual e vivo em nossos dias, como vivenciamos a pouco com a lei federal 13415/17, que trata das propostas para o “Novo Ensino Médio”.

Ela trouxe um modelo de aprendizagem por áreas de conhecimento, que em teoria permitiria ao estudante optar por uma formação técnica e/ou profissionalizante, buscando aumentar a atratividade da etapa, no sentido de trazer currículos que dialogassem com a realidade dos jovens e com o mercado de trabalho. Exatamente o que Tarquínio almejava atingir com sua proposta para o ensino secundário de sua época.

Embora reconheça que suas propostas para o ensino profissional enfrentariam resistência, em parte devido à mentalidade preconceituosa sobre o trabalho manual, Tarquínio não deixa claro em seu livro como tentaria mudar tal pensamento. Ele reconhece a necessidade de se desmistificar tal conceito, mas não há no livro, proposições claras de ações a esse respeito. O que se observa são proposições pelo autor de cunho mais generalista, como a ampliação de museus, bibliotecas, exposições permanentes e laboratórios, buscando incentivar o ensino prático das disciplinas (p. 186).

Tarquínio menciona, que o êxito de suas propostas dependeria de duas condições: compreensão da importância do ensino compreendido nos programas a serem ministrados e a certeza por parte dos jovens de que seus estudos seriam proveitosos para o exercício da profissão que escolheram, sendo indispensável para que estes conquistassem uma situação social vantajosa. Mas não cita nos capítulos seguintes, como esses dois objetivos seriam alcançados.

Como uma obra, encomendada pela Sociedade Central de Imigração, não é perceptível a dimensão que suas proposituras possam ter tomado a época, uma vez que o estudo, fazia parte e estava inserido em projeto maior da SCI de incentivo a imigração de europeus para o Brasil. Com isso, o estudo adentrou ao debate público da sociedade imperial, em um contexto de

proposições incentivadoras ao processo imigratório e não como uma obra de singularidade ao tema do ensino profissional.

O livro "*O Ensino tecnico no Brazil*" é um estudo estrategista de Tarquínio para a SCI, de como propor ao governo imperial a expansão do ensino profissional. Quando descreve os métodos de implementação desta modalidade educacional, ele objetiva definir contra-argumentos que poderiam ser utilizados no enfrentamento das objeções que adviriam, seja por parte do governo ou da elite social. O autor acaba por formular e antecipar para a SCI respostas a serem utilizadas, frente possíveis indagações, como, por exemplo: se o governo alegasse falta de recursos para expansão e implementação da educação profissional, como resposta, Tarquínio propõe parcerias entre o setor público e privado.

Caso a questão fosse qual seria o retorno econômico que o investimento em educação profissional propiciaria para o país, o estudo de Tarquínio descreve o avanço industrial, comercial e agrícola para o Brasil perante o cenário mundial. O objetivo central do autor foi realizar um estudo da situação em que se encontrava o ensino profissional no Brasil se comparado especialmente aos países europeus, identificar os problemas e propor medidas para sua efetiva implementação. Tudo isso, para atender ao objetivo da SCI enquanto entidade promotora da imigração no Brasil.

Referências

ALONSO, Angela. **Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império**. São Paulo. Editora Paz e Terra. 2002.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883). **Revista Brasileira de História da Educação**, p.67-112, n.03. Jan. /jun.2002.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Dicionário Bibliographico Brasileiro**, v. 07. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. p. 250. Disponível

em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/221681>>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1 - 17/2/2017, Página 1
<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CUNHA, Sérgio Sérvulo. História da Advocacia no Brasil Oitocentista. In: MITTEILUNGEN DER DEUTSCH – BRASILIANISCHEN JURISTENVEREINIGUNG, 2005, Potsdam. **Mitteilungen der Deutsch**. Potsdam: Associação de juristas Alemanha-Brasil, 2005. p. 1-8. Disponível em:
<<http://www.servulo.com.br/pdf/advocacia.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FILHO, Tarquínio de Souza. O Ensino Technico no Brasil. **Livros de propaganda da Sociedade Central de Imigração**, Rio de Janeiro, v. 03, 1887. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242353>>. Acesso em: 03 jul. 2022.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

HALL, M. M. Reformadores de classe média no Império brasileiro: a sociedade central de imigração. **Revista de História**, [S. l.], v. 53, n. 105, p. 147-171, 1976. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1976.209666. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/209666>. Acesso em: 16 out. 2023.

LIMA, Gizeli da Conceição. A construção do ideário de Brasil no século XIX: reflexões em torno das concepções de memória, civilização e identidade nacional. **Contraponto - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI**. Teresina, p. 327-346, v. 8, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em:
<<https://revistas.ufpi.br/index.php/contraponto/article/download/9929/5704>>. Acesso em: 30 out. 2023.

PENTEADO, David Francisco de Moura. Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional: a ambiguidade de uma associação civil a serviço do Estado brasileiro (1825-1904). **Revista Brasileira de História da Ciência**. v. 15, n. 1, p.61-86, jan | jun 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53727/rbhc.v15i1.728>. Acesso em 07 nov. 2023.

PESSOA, Gláucia Tomaz de Aquino. Arquivo Nacional MAPA – Memória da Administração Pública Brasileira. **Asilo dos Meninos Desvalidos**. Publicado em 11 de novembro de 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/256-asilo-dos-meninos-desvalidos>. Acesso em: 05 nov. 2023.

RESSINETI, Telma Renata; COSTA, Áurea de Carvalho. Heranças da Revolução Francesa: A política educacional das primeiras letras no Brasil. **Revista Teoria e Prática da Educação**. V. 19, n.3, p. 47-59. Setembro/Dezembro 2016.

Disponível:

<<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/download/36620/pdf/>> Acesso em: 23 out. 2023.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 192-209.

TRAJETÓRIA DO ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA NO BRASIL: LEGISLAÇÃO E INSTITUIÇÕES (1910-1946)

Bruno Santos Conde (UFES/IFES)¹

Marcelo Lima (UFES)²

Resumo: Os esforços para a elaboração deste trabalho derivam da investigação da história do campus Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo, fundado em 1940 como Escola Prática de Agricultura. Na esteira das ações desenvolvidas nos últimos anos visando a organização do acervo da instituição, impôs-se a necessidade de compreender sua inserção no âmbito da trajetória do ensino profissional agrícola no Brasil. Nesse sentido, optamos aqui pelo exame dos principais debates e marcos normativos em torno da organização dessa modalidade de ensino. Considerando que a existência de uma instituição escolar é atravessada por dinâmicas que transcendem suas delimitações mais visíveis, de modo que o delineamento de sua identidade requer o bom trânsito da pesquisa entre os níveis micro e macro, cremos que a análise desses elementos contribui para a identificação de afastamentos, aproximações e ajustes entre a escola e a teia política, econômica e social que a abrange. Grosso modo, as bases legais do ensino agrícola ao longo do século XX foram o Decreto do Ensino Agrônômico (1910) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946). Os estabelecimentos mais recorrentes, por sua vez, foram os Aprendizados, os Patronatos e as Escolas Agrícolas ou Agrotécnicas, com as devidas especificidades espaciais e temporais. Com base em documentos normativos e em bibliografia pertinente, a presente investigação trata dos parâmetros que subsidiaram a organização dos estabelecimentos de ensino agrícola brasileiros ao longo da primeira metade do século XX. Justifica-se tal iniciativa pelo grande número de lacunas acerca de um tema que não figura como escolha habitual daqueles que se dedicam à história da educação. Estudar o ensino agrícola é reconhecer sua centralidade para o entendimento dos planos gestados para organização do espaço rural brasileiro, opondo interesses de setores historicamente hegemônicos aos anseios e dificuldades dos trabalhadores do campo.

Palavras-chave: Ensino agrícola; Legislação; Instituições escolares.

¹ Doutorando em Educação (PPGE-UFES). Professor da Educação básica, técnica e tecnológica (IFES). E-mail: bruno.conde@ifes.edu.br.

² Doutor e pós-doutor em Educação (UFF). Professor Associado II do DEPS-UFES, Membro do PPGE-UFES. E-mail: marcelo.lima@ufes.br.

Introdução

Neste trabalho discutiremos a trajetória normativa e institucional do ensino agrícola no Brasil durante a primeira metade do século XX, esmiuçando aspectos como definições, normas, organização etc. Para tanto, direcionaremos a análise inicialmente para o ensino profissional de modo mais abrangente, apontando para as principais noções que permeavam essa modalidade no país. A seguir, passamos para as questões específicas da área agrícola no recorte estipulado. As fontes principais para o cumprimento dessas tarefas correspondem à legislação, à imprensa da época e aos escritos de autores que se ocupam de tais discussões. Considerando que o presente estudo deriva do projeto que envolve a análise de uma instituição fundada em 1940, faz-se necessário recuar no tempo para o entendimento das bases institucionais e legais que subsidiaram sua organização, materializando uma empreitada que pode ser útil também a outros pesquisadores.

Se, como bem observou Cunha (2000), a educação profissional não está entre os temas mais recorrentes da história da educação, também é verdade que, entre aqueles estudos desenvolvidos, predominam as análises do ensino industrial frente a outros ramos da formação profissional, provavelmente por seu papel paradigmático no processo histórico brasileiro. De qualquer modo, as leituras realizadas até o momento têm demonstrado que a oferta da formação profissional destinada ao trabalho agrícola apresentou ao longo do processo histórico brasileiro uma série de dinâmicas que lhe são próprias, mesmo com um número de estabelecimentos menor. No geral, é notável a relação entre o ensino agrícola e processos bastantes caros à realidade brasileira entre os séculos XIX e XX.

Consideramos a formação profissional como um conjunto de processos educativos que, no âmbito da escola ou do próprio local de trabalho, visam o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e operacionais relacionados à

produção. Nesse sentido, o saber profissional amalgama conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo ele próprio o resultado de um processo em constante transformação (MILITÃO, 2000).

No Brasil, durante séculos a formação do trabalhador esteve associada ao próprio processo de trabalho, inerente à violência da escravidão. Para Fonseca (1961), isso habituou a população a enxergar certos ofícios e, conseqüentemente, seu aprendizado como destinados aos extratos mais pobres da população. De acordo com Santos (2000, p. 205), a existência da escravidão influenciou de maneira central a formação da nossa força de trabalho, de modo que a própria sociedade passou a classificar os ofícios a partir do critério cativos versus livres. É elucidante notar, assim, que “[...] a gênese do preconceito contra o trabalho manual vai estar centrada muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre), e muito menos na natureza da atividade em si.”

Abolida a escravidão, as isoladas iniciativas visando a formação profissional continuaram demarcando enormes diferenças sociais, numa estrutura educacional precária, descoordenada e dualista (Cf. FONSECA, 1961). Como afirma Kuenzer (2009, p. 26), entre reformas e alterações, a dualidade estrutural foi uma marca constante, disponibilizando duas redes: uma de educação geral; e outra profissional, ofertando “alguma modalidade de preparação para o trabalho”. Assim, pautava-se uma dupla responsabilidade: contribuir para o desenvolvimento das forças produtivas e para a formação do cidadão “ideal” frente às demandas das regras da ordem social e estatal (MACHADO, 1989).

Na primeira metade do século XX, a formação da força de trabalho se materializou em iniciativas do Estado e de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), envolvendo “[...] o trabalho e a aprendizagem compulsória,

ensinando ofícios aos menores e jovens dos setores mais pobres e marginalizados: os órfãos e desvalidos.” (NÓBREGA; SOUZA, 2015, p. 269). A aprendizagem compulsória consistia em ensinar ofícios a crianças e jovens encaminhados a fim de serem internados e postos a trabalhar (SANTOS, 2000). A qualidade do ensino ofertado por esses espaços dotados de estruturas precárias acabava em segundo plano frente à perspectiva “[...] de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes.” (MOURA, 2007, p. 6)

Em termos de instituições, a gênese do regime republicano trouxe importantes novidades para a educação profissional, com a criação de estabelecimentos como as Escolas de aprendizes artífices, os Aprendizados Agrícolas e os Patronatos. Para Kuenzer (1999, p. 122), antes de cumprir o propósito de atender à demanda de trabalhadores treinados, tais instituições obedeciam “[...] a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua [e almejando] a formação do caráter pelo trabalho”.

O ensino agrícola: definição, legislação e instituições

Grosso modo, a expressão ensino agrícola pode ser compreendida como uma categoria histórica associada ao caráter profissional, mesmo não estando obrigatoriamente ligada a determinado nível de escolaridade, podendo “ser um ensino primário-elementar [...], médio ou técnico, formando agrônomos de nível médio ou técnicos agrícolas; ou ainda ser ministrado em escolas superiores de agricultura.” (VERSIEUX, 2012, p. 143).

Em busca de uma definição atual, vemos no “Catálogo nacional de cursos técnicos” traz, em seu eixo “Recursos naturais”, uma série de cursos na área técnica agrícola, tais como agropecuária, agroecologia, aquicultura, zootecnia etc. Em comum entre eles está o fato de versar sobre “avaliação técnica e econômica,

planejamento, extração, cultivo e produção de recursos naturais e utilização de tecnologias de máquinas e implementos.” Nesse sentido, espera-se de seus egressos a atuação em espaços como propriedades rurais; empresas de consultoria; instituições de assistência técnica, extensão rural e pesquisa; comércios de agronegócio; indústrias de insumos; cooperativas etc. (BRASIL, 2016, p. 225).

Em documento elaborado pelo Ministério da Educação nos anos 2000, sugestivamente denominado como “(Re)significação do Ensino Agrícola...” postula-se que tal ramo de ensino

deve permitir ao educando o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir da prática interativa com a realidade de seu meio, e também extrair e problematizar o conhecido e investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu “lócus”. Nessa perspectiva, as instituições de ensino agrícola devem atentar para os arranjos produtivos e culturais locais, territoriais e regionais, que buscam impulsionar o crescimento econômico com destaque para a elevação das oportunidades e das condições de vida no espaço geográfico, não prescindindo da sustentabilidade sócio-ambiental. Ao mesmo tempo, devem priorizar o segmento da Agricultura Familiar e, como um dos elementos de referência para a dinâmica produtiva, a Agroecologia (BRASIL, 2009, p. 35-36).

O trecho acima revela a preocupação em propiciar a integração entre o estudante da área agrícola e seu meio, visando contribuir para os arranjos produtivos regionais. Ainda que trate também de questões como desenvolvimento humano, agricultura familiar, diminuição de diferenças sociais e superação da desigualdade de gênero, tais elementos aparecem sempre dependentes de um pretenso sucesso econômico. É importante atentar, porém, que há todo um percurso em torno da concepção de ensino agrícola no país, a

qual foi se moldando a partir de noções que remontam a séculos remotos e que foram sendo influenciadas pelas vicissitudes do processo histórico.

Num país assentado economicamente na produção agropecuária desde primórdios da colonização, foi constante a busca pelo aprimoramento dessa atividade econômica. Mas foi a partir da segunda metade do século XIX que o ensino agrônômico se desenvolveu no Brasil, resultando de diversas dinâmicas caras ao mundo rural e à economia do país. Mendonça (2010, p. 127) ressalta que,

[...] apesar de inaugurado no país desde a segunda metade dos oitocentos, o ensino agrônômico somente adquiriu destaque no decorrer da chamada República Velha, em decorrência das transformações ocorridas nas relações de trabalho no campo desde a abolição da escravidão e que sobredeterminaram uma dupla redefinição na ordem social vigente. Por um lado, a redefinição das formas de controle sobre o trabalhador rural de modo a impedir sua evasão do circuito do mercado. Por outro, a redefinição do projeto identificatório de segmentos de grandes proprietários rurais de extração regional diversa, buscando afirmar-se como “modernos” e “progressistas” [...].

Após a abolição da escravatura, ocorrida em 1888, pela primeira vez os proprietários precisaram se preocupar estruturalmente com a questão de mão de obra, outrora farta e sob controle legal. Além do fim do cativo, aspectos como o esgotamento das terras cultiváveis em algumas regiões do país e o discurso de crise constante da agricultura propalado pelo setor agrário impuseram a necessidade de se organizar o setor produtivo e debater-se a agricultura nacional (HENRIQUES, 2010).

Para além dos proprietários, a criação de instituições de ensino agrícola atendia aos anseios de diferentes grupos. Aos agrônomos, tratava-se fortalecer-se por meio da difusão de uma matriz de pensamento sobre a agricultura brasileira. Aos distintos extratos urbanos, tais escolas representavam a possibilidade de atender a problemáticas como a mendicância e a orfandade. Mais do que isso, o anseio modernizador, marca do discurso republicano

brasileiro, passava por elementos como urbanização, industrialização, mas também pela regeneração do campo. Era necessária a modernização da agricultura, algo ligado a fatores como mecanização, diversificação agrícola, fixação do homem nas regiões rurais etc. (MENDONÇA, 1997).

Diante dessas nuances, em lugar de uma escola agrícola de caráter único, tem-se, na verdade, uma grande variedade de experiências regionais, que se materializavam em distintas nomenclaturas e legislações. Essa coexistência de projetos e expectativas resulta em ações muitas vezes conflitantes por parte do próprio Estado, seja frustrando ou atendendo esse leque de expectativas.

Se a criação das Escolas de aprendizes artífices, em 1909, representou um grande marco para o ensino industrial na Primeira República, para o ensino agrícola esse papel foi desempenhado pelo Decreto n. 8.319, de 1910, também no governo de Nilo Peçanha. Num instrumento legal bastante dilatado, o governo regulamentou, por meio Ministério da Agricultura, Industria e Commercio, “[...] a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às industrias correlativas, e compreende o ensino agrícola, de medicina veterinária, zootecnia e industrias rurais.” (BRASIL, 1910, Art. 1º). Em seus quase 600 artigos, o Decreto detalha aspectos como composição do magistério, regime escolar e até mesmo grades curriculares.

É interessante notar que muitos dos aspectos presentes no Decreto não têm caráter inaugural, representando, em lugar disso, o anseio do governo federal por participar de modo ativo de iniciativas dispersas existentes nos estados, dando novo fôlego à expansão do ensino agrícola pelo país. Não se trata, portanto, meramente de um ponto de partida, mas sim da sistematização de distintas experiências regionais. O próprio Espírito Santo, tal como outras unidades da federação, antecipou-se ao Decreto ao inaugurar sua fazenda experimental em 1909 (CONDE, 2023).

O grande número de subdivisões elencadas pelo Decreto revela um duplo sentido. Por um lado, realça a diversidade de projetos regionais existentes e, por outro, demonstra o aprofundamento das discussões sobre o assunto, fruto da já duradoura associação entre ciência e agricultura Brasil e do papel do Ministério como agregador e sistematizador desse conhecimento produzido. Elaboramos o Quadro a seguir para organizar melhor essa proposta governamental em prol da organização de um ensino agrícola pragmático, que servisse ao desenvolvimento das atividades econômicas do país:

SUBDIVISÕES	OBJETIVOS	PÚBLICO ALVO
Ensino superior	Formar engenheiros agrônomos e médicos veterinários por meio da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, instalada na capital federal.	Sexo masculino, com idade mínima de 17 anos.
Ensino médio ou teórico-prático	Educação profissional aplicada à agricultura, zootecnia, veterinária e às indústrias rurais, visando a difusão de conhecimentos científicos e práticos racionais necessários à exploração econômica da propriedade agrícola.	Sexo masculino, com idade mínima de 17 anos e máxima de 21.
Ensino prático	Formar chefes de cultura, administradores de propriedades rurais e instruir filhos de agricultores e aqueles que se queiram dedicar à vida agrícola.	Sexo masculino, com curso primário concluído e idade entre 14 e 18 anos; com boa constituição física e ausência de moléstia contagiosa ou infectocontagiosa.
Aprendizados agrícolas	Ensino exclusivamente prático, prioritariamente destinado aos filhos de pequenos cultivadores e trabalhadores rurais.	Sexo masculino, com idade entre 14 e 18 anos; com boa conduta e constituição física, estar vacinado e ausência de moléstia contagiosa ou infectocontagiosa.
Ensino primário agrícola	Integrar o programa das escolas primárias que venham a ser estabelecidas em escolas de agricultura, não constituindo um curso sistemático de agricultura, cabendo-lhe apenas a função de despertar a atenção dos alunos para a vida do campo.	Ambos os sexos; alunos de cursos primários.

Escolas especiais de agricultura	Estudo detalhado de certos ramos de agricultura, com organização similar à das escolas práticas.	Sexo masculino, com curso primário concluído e idade entre 14 e 18 anos; com boa constituição física e ausência de moléstia contagiosa ou infectocontagiosa.
Escolas domésticas agrícolas	Preparar as filhas dos cultivadores para a vida agrícola, com educação apropriada ao sexo e aos serviços rurais que lhes são adequados. O programa do curso atenderá ensino elementar de economia doméstica, economia social, noções de higiene geral, comércio e contabilidade agrícola etc.	Sexo feminino; filhas de cultivadores.
Cursos ambulantes	Instrução profissional a agricultores privados de recorrer aos cursos regulares.	Agricultores.
Consultas e Conferências agrícolas	Atendimento, por inspetores ou instituições agrícolas, de consultas que lhes forem dirigidas, bem como a realização de conferencias.	Agricultores, criadores ou profissionais de indústria rural.

Quadro 1: Principais características do Decreto do Ensino Agrícola de 1910. Fonte: BRASIL, 1910.

O mais elucidativo deste quadro é observar as concepções que permeavam a organização do ensino agrícola naquele contexto. As instituições de ensino superior, médio, prático e os aprendizados agrícolas eram exclusivamente destinadas ao gênero masculino, em distintas faixas etárias. Mas enquanto o ensino superior e o médio tinham um claro caráter intelectual/científico, o ensino prático e os aprendizados agrícolas tinham como alvo ofertar um ensino eminentemente prático, exigindo critérios inexistentes nas anteriores, como boa conduta e condição física, além da ausência de doenças contagiosas.

Tais pressupostos indicam uma determinada visão acerca das classes trabalhadoras e um lugar destinado a elas, de modo que as escolas deveriam confirmar essa ocupação de espaços. Às filhas de agricultores, por exemplo, caberia o papel de assimilar noções básicas da vida do campo desde o ensino

primário e receber “[...] educação apropriada ao sexo e aos serviços rurais que lhes são adequados.” Entre os serviços considerados adequados às mulheres do campo estavam noções de higiene, economia do lar, contabilidade agrícola etc. (BRASIL, 1910, Art. 354-357).

Entre os espaços que serviriam como componentes desses estabelecimentos educativos, estavam: estações experimentais; fazendas experimentais; campos de experiência e demonstração; estação de ensaio de máquinas agrícolas; postos zootécnicos; e postos meteorológicos. (BRASIL, 1910, Art. 3º). À exceção da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária e do Museu Nacional, já existentes, não houve a organização de uma rede federal de escolas agrícolas. Persistiram as iniciativas estaduais, mas a partir de então, reguladas e, eventualmente, apoiadas pela instância federal.

Em minucioso levantamento, Nery (2009) aponta que, na prática, os Aprendizados foram as instituições mais comumente criadas no bojo do Decreto de 1910. Houve uma oscilação muito grande em termos quantitativos e em sua forma, que poderia ser de internato ou externato. Se em 1912 havia apenas 8 Aprendizados no país, em 1927 esse número estava reduzido a 3 em funcionamento. Os Aprendizados tinham atividades de teor marcadamente prático, voltadas para jovens entre 14 e 18 anos, dispensando o pré-requisito do ensino primário. Algumas daquelas outras possibilidades definidas pelo Decreto (ensino para agricultores adultos, formação em economia doméstica para mulheres, conferências etc.) poderiam se valer da estrutura dos Aprendizados e seus anexos para se efetivarem.

Outro tipo de estabelecimento marcante para o ensino agrícola brasileiro em princípios do século não está presente na norma de 1910: os Patronatos Agrícolas. Eles foram criados apenas em 1918, por meio do Decreto n. 12.893 daquele ano, sendo definidos como instituições destinadas a “ministrar, além da

instrução primária e cívica, noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária a menores desvalidos.” (BRASIL, 1918, Art. 1º) A agricultura faz parte da definição dos Patronatos, mas de modo diferente, tanto em termos de conteúdo quanto de público. Em lugar de um ensino agrícola “puro” são acrescentadas a instrução primária e cívica. Em lugar dos agricultores e seus filhos, os menores desvalidos. Isso ficou ainda mais evidente no ano seguinte, em 1919, com o Decreto n. 13.706, regulamentando o funcionamento dos patronatos nos moldes que veremos a seguir.

Os termos da regulamentação são bem claros quanto às finalidades daqueles estabelecimentos “[...] exclusivamente, destinados às classes pobres, e visam a educação moral, cívica, física e profissional de menores desvalidos [...]”. Ademais, os patronatos agrícolas constituem um instituto de “assistência, proteção e tutela moral [...], recorrendo para esse efeito ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua ação educativa e regeneradora, com o fim de os dirigir e orientar, até incorporá-los no meio rural.” (BRASIL, 1919, Art. 1º, 2º) Como se nota, trata-se uma configuração que dota os Patronatos, expressamente, de uma função social, sendo o trabalho agrícola o meio escolhido para a resolução de uma demanda muito mais voltada ao meio urbano do que propriamente à modernização da agricultura.

O processo de admissão dos menores incluía entre os documentos e ações necessárias: atestado de indigência e de boa conduta, passado por autoridade competente; atestado de óbito de pai, mãe ou de ambos; documento que ateste incapacidade, restrição ou destituição de pátrio poder de pais, tutores, parentes ou protetores; requisição de autoridade judiciária ou policial competente etc. Os alunos eram internados e estavam sujeitos a um grande conjunto de regras disciplinares, prevendo-se, por exemplo, a possibilidade de fuga: “verificada a fuga de um menor, será o facto, imediatamente, comunicado à autoridade policial, à imprensa local e ao diretor do serviço [...]” (BRASIL, 1919, Art. 97).

Milton Ramon Oliveira (2004) ressalta que a violência foi um dos instrumentos utilizados para recrutamento de público para os Patronatos. Tal recrutamento, realizado pela força policial, era voltado à assistência da infância e da adolescência, servindo ao atendimento de uma demanda urbana. Além disso, era comum que os internos fossem utilizados na lida diária, sob o pretexto do treinamento. Foi o que aconteceu em várias partes do Brasil, com essas instituições servindo como viveiros de mão de obra para fazendeiros recrutarem trabalhadores (MENDONÇA, 1999). A estadia desses órfãos na fazenda permitia-lhes gerar a própria subsistência com seu trabalho. Ademais, retirava-os do meio urbano, das ruas, auxiliando no processo de reordenamento, na busca de uma imagem moderna para as cidades, algo almejado desde o alvorecer do regime republicano.

Embora se dedique ao século XIX, a obra de Adriana Maria P. da Silva (2000), ao tratar da educação de meninos pretos e pardos na Corte, traz algumas constatações pertinentes, sobretudo no que tange à oferta de um tipo de instrução pragmática a essas crianças. Além de uma formação básica que possibilitasse ler, escrever e contar, ensinavam-se ofícios como jardineiro, cozinheiro ou cocheiro, que lhe preparavam para o trabalho, mantendo-os num determinado lugar social. A escolarização surge, portanto, como espaço para instrumentalizar sujeitos já diferenciados pela desigual sociedade brasileira.

A análise do texto do Decreto permite encarar a criação dos Patronatos como tentativa de diferenciar-se da normatização anterior, de 1910. Enquanto essa última representou um instrumento grandioso, criando diversas tipologias e reunindo o anseio de consolidar o saber agrônomo e a ciência associada à agricultura, os Patronatos propunham-se, antes, ao atendimento de demandas sociais urbanas, partindo do pressuposto do trabalho agrícola como ação educativa e regeneradora. É o que Kuenzer (1999, p. 122) chama de “[...] educar,

pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua [e almejando] a formação do caráter pelo trabalho”.

Ocorre que os debates sobre o ensino agrícola, permeados por interesses de diferentes grupos desde sua origem, tornam-se ainda mais complexos com o desenrolar do processo histórico. Entre 1920 e 1930, essas discussões são incrementadas pela entrada de novos sujeitos, que “[...] das mais distintas posições, polarizariam a disputa pelas políticas educacionais agrícolas em torno a duas propostas: a escola rural enquanto instrumento de alfabetização ou a escola rural como instrumento de qualificação para o trabalho” (Mendonça, 2005, p. 1).

Os intensos debates sobre a educação brasileira entre as décadas de 1920 e 1930 influenciaram no pensamento sobre a educação agrícola, de modo que cresceu a tese de que o ensino destinado às populações rurais deveria convergir também para o projeto de construção de uma identidade brasileira. As discussões nas Conferências nacionais de educação, a partir de 1927, são sintomas desse quadro. Nessas reuniões, mesmo com a defesa de que não bastava “ensinar a trabalhar”, persistiu a noção de que as escolas do campo deveriam diferenciar-se das urbanas, oferecendo um ensino pragmaticamente voltado à realidade rural, até mesmo como estratégia para fixação daqueles sujeitos (ALMEIDA, 2011).

A realidade brasileira persistiu abrigando escolas especiais, administradas pelo Ministério da Agricultura, apartadas daquelas propedêuticas e voltadas à formação para o trabalho. A Era Vargas (1930-1945) foi um tempo de reorganização do ensino agrícola para atender necessidades do projeto de Estado Nacional então vigente. Tratava-se de fixar o homem ao campo, atingir os objetivos políticos e econômicos do regime e ocupar regiões rurais pouco populosas. Ao lançar o olhar para o período, sobretudo a partir de Estado Novo (1937-1945), Adônia Antunes Prado (1995) aponta para a existência do ruralismo

pedagógico, tendência intelectual que defendia a moldagem de uma escola adaptada às especificidades rurais, mas sempre a partir dos interesses e conveniências de grupos economicamente hegemônicos.

Entre os esforços para essa reorganização administrativo-organizacional, cita-se a criação da Diretoria do Ensino Agrícola em 1933, transformada em Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), em 1940. O Decreto nº 24.115, de 1934, por sua vez, organizou os estabelecimentos de ensino elementar de agricultura subordinados ao governo federal, transformando os Patronatos Agrícolas em Aprendizados Agrícolas, por considerar que os patronatos “escapam à finalidade daquele ramo da administração pública”. (BRASIL, 1934) Persistiu, de qualquer maneira, a vitória da vertente ruralizadora do ensino básico agrícola, centrada no binômio educação-treinamento, sob a batuta do Ministério da Agricultura.

Para Gomes (1982, p. 109), o Estado Novo se autodefine como líder do projeto de inaugurar uma experiência única na história do Brasil, procurando “[...] articular uma política ideológica que assinale toda a grandeza de sua inovação e que legitime seu formato político-institucional perante todos os atores relevantes do sistema.” A educação se enquadra como instrumento desse intento, com sua organização, sua arquitetura, seus ritos. A constituição de 1937 dá o tom da inserção da educação profissional nessas dinâmicas, definindo o ensino pré-vocacional profissional como destinado “às classes menos favorecidas”, mantendo um desenho moldado desde longa data no Brasil (BRASIL, 1937, Art. 129). Se permanece a ideia de educar pelo trabalho os mais pobres e a organização curricular consagrada pela lei de 1910, tais propósitos se revestem a partir de então dos planos de um governo e um regime preocupado em erigir uma ordem diferenciada dos traços republicanos precedentes.

Fernando Azevedo (1944), intelectual importante para a compreensão do período, descreve os planos do então ministro da agricultura, Fernando Costa, para o ensino em 1941. Entre as medidas estavam a construção da Escola Nacional de Agronomia, no Rio de Janeiro, para servir como modelo à estrutura distribuída pelo país; um plano de reorganização do ensino agrícola, compreendendo escolas de diversos graus e tipos; e oferta de ensino a indivíduos analfabetos ou com instrução primária incompleta, bem como a menores de 18 anos com instrução primária, sempre com aulas ministradas por agrônomos, administradores rurais e técnicos agrícolas. Como se nota, trata-se de um desenho que abrange diferentes públicos e níveis de ensino.

O ensino profissional foi alvo de diferentes iniciativas normativas no âmbito das leis orgânicas do ensino, a partir de 1942. Destacamos aqui a Lei orgânica do ensino agrícola, de 1946 (BRASIL, 1946), que dividiu esse ramo de ensino agrícola em ciclos, cursos e tipos de instituições, conforme Quadro a seguir:

CICLO	CURSOS E SUBDIVISÕES	DURAÇÃO	REQUISITOS/PÚBLICO ALVO	CONCEPÇÃO /OBJETIVO	INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS
1º Ciclo	Curso de iniciação agrícola	2 anos	- Idade mínima de 12 anos; - Ensino primário completo; - Capacidade física e mental; - Ser aprovado em exame vestibular.	Preparação profissional para o trabalho de operário agrícola.	- Escolas de iniciação agrícola; - Escolas agrícolas; - Escolas agrotécnicas.
	Curso de mestria agrícola	2 anos	- Curso de iniciação agrícola completo; - Capacidade física; - Ser aprovado em exame vestibular.	Preparação profissional para o trabalho de mestre agrícola.	- Escolas agrícolas; - Escolas agrotécnicas.
	Cursos de continuação ou cursos práticos de agricultura	-	- Jovens e adultos não diplomados.	Sumária preparação para os mais simples e correntes	- Escolas de iniciação agrícola; - Escolas agrícolas; - Escolas agrotécnicas.

				trabalhos da vida agrícola.		
2º ciclo	Cursos agrícolas técnicos	Agricultura	3 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Ter concluído um dos seguintes cursos: mestria agrícola ou primeiro ciclo de ensino secundário ou ensino normal; - Capacidade física; - Ser aprovado em exame vestibular. 	Ensino de técnicos próprios ao exercício de funções de caráter especial na agricultura.	- Escolas agrotécnicas.
		Horticultura				
		Zootecnia				
Práticas veterinárias						
Indústrias agrícolas						
Lactícínios						
Mecânica agrícola						
2º ciclo	Cursos agrícolas pedagógicos	Magistério de economia rural doméstica	2 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Ter concluído um dos seguintes cursos: mestria agrícola ou primeiro ciclo de ensino secundário ou ensino normal; - Capacidade física; - Ser aprovado em exame vestibular. 	Formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas do ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola.	- Escolas agrotécnicas.
		Didática de ensino agrícola	1 ano	<ul style="list-style-type: none"> - Ter concluído qualquer um dos cursos agrícolas técnicos; - Ser aprovado em exames vestibulares. 		
		Administração de ensino agrícola.				
1º ou 2º ciclo	Cursos de aperfeiçoamento	-	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhadores diplomados; - Professores de disciplinas de cultura técnica; - Administradores de serviços relativos ao ensino agrícola. 	Ampliação ou elevação dos conhecimentos e capacidades técnicas	<ul style="list-style-type: none"> - Escolas de iniciação agrícola; - Escolas agrícolas; - Escolas agrotécnicas. 	

Quadro 2: Principais características da Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946. Fonte: BRASIL, 1946.

Como se nota, o 1º ciclo inclui os cursos de iniciação, maestria agrícola e também cursos práticos de agricultura. Esperava-se contemplar o público com curso primário completo a partir dos 12 anos, mas também jovens e adultos não diplomados. O ensino ofertado almejava preparar trabalhadores para as funções

de operário e mestre agrícola, além da preparação para os mais simples trabalhos da vida agrícola. Já o segundo ciclo abrangia os cursos técnicos agrícolas e os cursos agrícolas pedagógicos, voltados, respectivamente, à formação de técnicos para o exercício de funções de caráter especial na agricultura e/ou à formação de pessoal docente e administrativo para o ensino agrícola.

Nos dois ciclos os exames vestibulares eram obrigatórios, à exceção dos cursos práticos ou de aperfeiçoamento. Considerando as tipologias institucionais, as Escolas de iniciação agrícola eram aquelas destinadas ao curso de iniciação agrícola. Já as Escolas agrícolas ofertavam a iniciação e o curso de maestria. As mais completas eram as Escolas agrotécnicas, que poderiam ofertar qualquer um dos cursos previstos no Decreto-Lei de 1946. Outro aspecto interessante, ligado às carências educacionais de então é a possibilidade dessas escolas ofertarem ensino primário “[...] a adolescentes analfabetos ou que ainda não tenham recebido aquele ensino de modo satisfatório, e que sejam candidatos ao curso de iniciação agrícola” (BRASIL, 1946, Art. 65).

Diferente da organização de 1910, não há a prescrição de um programa de disciplinas para cada curso, apenas estabelecendo como princípio a coexistência entre o conteúdo técnico e estudos de cultura geral, visando “[...] acentuar e elevar o valor humano do trabalhador agrícola.” (BRASIL, 1946, Art. 5º). Sobre a presença feminina, o Decreto aponta que “o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.” Mas condições limitadoras também estão contidas na própria lei, ao definir ser “recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.” Mais do que isso, persiste a reprodução de conceitos arraigados sobre a posição da mulher naquela sociedade: “na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.” (BRASIL, 1946, Art. 51).

Mais tarde, outros instrumentos legais e mudanças administrativas afetaram a organização do ensino agrícola. Franco (1985) indica que, após a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (4.024/1961), aqueles três tipos de instituições descritas no Quadro 2.2 foram renomeadas. As Escolas de Iniciação Agrícola e as Escolas Agrícolas foram agrupadas sob a denominação de Ginásios Agrícolas. Já as Escolas Agrotécnicas passaram a se chamar Colégios Agrícolas, ministrando as três séries do chamado ensino colegial. Grosso modo, mantinha-se a estrutura desenhada em 1946.

A pressão por parte do Ministério da Educação no sentido de assumir a gestão do ensino agrícola, que já se arrastava por décadas, teve uma importante vitória em 1967, com a transferência da Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário para a pasta de Educação, sendo renomeada como Diretoria de Ensino Agrícola (BRASIL, 1967). Mais tarde, também integrando o MEC, foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) (BRASIL, 1973). O Ministério da agricultura e seus representantes, notadamente na figura dos agrônomos, sempre resistiram à perda dessa prerrogativa por entender que o ensino agrícola deveria constituir um ramo especial, atrelado precipuamente às demandas do setor produtivo e configurando instituições escolares distintas daquelas preconizadas pelos educadores profissionais. Considerações finais

A trajetória do ensino profissional agrícola ao longo do século XX tem como principais referências legislativas o Decreto do ensino agrônômico, de 1910, e a Lei Orgânica do ensino agrícola, de 1946, embora não se limitem a elas. A primeira resulta de dinâmicas em voga desde o século XIX, sobretudo em termos da necessidade de aprimorar a produção agrícola e fornecer uma alternativa à abolição da escravatura, criando novas formas de submissão dos trabalhadores rurais. A Lei orgânica, por seu turno, agrega discussões e transformações vivenciadas pela sociedade e pelo Estado brasileiro, mas persiste com a concepção de educar pelo trabalho, formando um trabalhador afeito às

necessidades de quem emprega, ambicionando ordenar o campo e fixar seu público àquela realidade.

Predomina a visão pejorativa sobre os trabalhadores do campo, com os problemas da agricultura muitas vezes lhes sendo imputados. A educação seria um meio para criar uma nova mentalidade. Desde os primórdios da república, portanto, os projetos governamentais relativos ao ensino agrícola foram pautados por uma visão de desenvolvimento que não insere no debate as graves desigualdades componentes da realidade do país. Longe disso, o que se viu foi o avanço da perspectiva da modernização da grande propriedade agrícola sem alteração da estrutura fundiária.

Em que pese essas grandes marcas, não é correto enxergar o ensino agrícola como algo monolítico. Os agrônomos reunidos no Ministério da Agricultura largaram na frente na concepção de um tipo ideal de escola agrícola, mas não sem serem pressionados por outras forças em torno do Estado. A criação dos Patronatos Agrícolas, com seus fins correcional-assistencialista, a partir de 1918, representou um projeto alternativo. Mais tarde, em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola reafirma o protagonismo da intelectualidade ligada ao Ministério da Agricultura frente aos estabelecimentos assistencialistas e correcionais. As décadas seguintes, entretanto, com suas alterações de ordem legal e administrativa, foram palco da transição do controle do ensino agrícola para as mãos da pasta educacional, o que ensejou mudanças curriculares e um grande crescimento quantitativo de instituições dedicadas ao ensino agrícola.

O arcabouço legal que descrevemos aqui se concretiza de modo distinto em razão das especificidades regionais. Se há lutas em torno do governo federal, o mesmo ocorre com as dinâmicas locais e seus interesses e realidades diversas. Instituições importantes para o ensino agrícola se relacionam com esse aparato, mas apresentam temporalidades e vicissitudes próprias. Esse foi o caso da Escola

Agrícola em Santa Teresa, fundada em 1940 pelo governo estadual do Espírito Santo e federalizada alguns anos mais tarde. Distante do Decreto de 1910, mas precoce em relação à Lei Orgânica de 1946, a instituição apresentou em sua gênese e trajetória algumas marcas que lhe são peculiares, o que o prosseguimento da pesquisa pretende alcançar.

Referências

Livros

AZEVEDO Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Companhia editora nacional, 1944.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2000.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Agronomia e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **O ruralismo brasileiro (1888 - 1931)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SILVA, Adriana Maria P. da. **Aprender com perfeição e sem coação**. Uma escola para meninos pretos e pardos na Corte. Brasília: Plano, 2000.

Capítulos de livros

ALMEIDA, Doris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – século XX. Petrópolis: Vozes, 2011. p.278-295.

GOMES, Ângela Maria Castro. O redescobrimiento do Brasil. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Velloso; GOMES, Ângela Maria Castro. **Estado Novo: ideologia e poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 109-150.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** 1. ed. Campinas, SP: Xamã, 1999. p. 127-140.

MILITÃO, Maria Nadir. Educação profissional. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-224.

Artigos de periódicos

CONDE, Bruno Santos. A fazenda modelo Sapucaia e o ensino agrícola no Espírito Santo da Primeira República. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, n. 00, p. e023006, 2023. Disponível em: <<https://tinyurl.com/4en538dr>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Ensino agrícola a nível de 2º grau: do discurso oficial à necessidade de conhecer a realidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 3-9, maio. 1985. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3me4wvhs>>. Acesso em 15 ago. 2023.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Agronomia, agrônomos e política no Brasil (1930-1961). **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 126-141, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://tinyurl.com/4vp33hju>>. Acesso em 22 mai. 2022.

MOURA, Dante H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>>. Acesso em 07 ago. 2023.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. Aprendizados e patronatos: um cotejo entre dois modelos de ensino agrícola das primeiras décadas do século XX

(1911-1934). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão/SE, v. 2, p. 25-35, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8639502>>. Acesso em 10 ago. 2023.

NÓBREGA. E. F; SOUZA. F. C. S. Educação Profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 1, n. 03, p. 266-276, 2015. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/738>>. Acesso em 07 ago. 2023.

OLIVEIRA, Milton R. Pires de. Civilizar e modernizar: o ensino agrícola no Brasil republicano (1889-1930). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, vol. 8, n. 15, 129-142, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2hyws88n>>. Acesso em 01 fev. 2023.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, jul. 1995. Disponível em: <<https://tinyurl.com/4yap8kkh>>. Acesso em 15 ago. 2022.

VERSIEUX, Daniela. P. A fazenda Escola de Florestal: apontamentos sobre a inserção de Minas Gerais na modernidade capitalista. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 141-160, 2012.

Legislação

BRASIL. **Autoriza o Ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas**, Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918. Rio de Janeiro, 1918. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3ness6fx>>. Acesso em 10 ago. 2023.

BRASIL. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2ux4j2sb>>. Acesso em 03 ago. 2023.

BRASIL. **Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI – no Ministério da Educação e Cultura**, Decreto n. 72.434, de 9 de julho de 1973. Brasília, 1973. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yc7zeuud>>. Acesso em 15 ago. 2023.

BRASIL. **Cria o Ensino agrônômico e aprova o respectivo regulamento**, Decreto n. 8.319, de 20 de outubro de 1910. Rio de Janeiro, 1910. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3ttvb99k>>. Acesso em 03 out. 2021.

BRASIL. **Dá nova organização aos patronatos agrícolas**, Decreto n. 13.706, de 25 de julho de 1919. Rio de Janeiro, 1919. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2y8dh7t2>>. Acesso em 10 ago. 2023.

BRASIL. **Lei orgânica do ensino agrícola**, n. 9.613, 20 de agosto de 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<https://tinyurl.com/5x5xcxh8>>. Acesso em 07 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: UFSM, 2009. Disponível em: <<https://tinyurl.com/23hvj2z3>>. Acesso em 26 mai. 2023.

BRASIL. **Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências**, Decreto n. 60.731, de 19 de maio de 1967. Brasília, 1967. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yc26enf2>>. Acesso em 15 ago. 2023.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2czt487b>>. Acesso em 15 ago. 2023.

Dissertação de mestrado

HENRIQUES, A. B. **A cultura rotineira e a lavoura racional**: proposições na revista agrícola (São Paulo, 1895-1907). 2010. 283f. Dissertação. (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, Assis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93367>>. Acesso em 04 fev. 2021.

Trabalho apresentado em evento

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado e ensino rural no Brasil**: uma discussão historiográfica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA ANPUH, 23., 2005, Londrina. Anais... Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <<https://tinyurl.com/4pw8cdvw>>. Acesso em: 18 mai. 2023.

AS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS NA IMPLANTAÇÃO DA LEI Nº 5.692/1971

Tainá da Silva Bandeira (SME/Natal)¹

Olívia Morais de Medeiros Neta (PPGED/UFRN; PPGEPI/IFRN)²

Resumo: A Lei no 5.692/1971 foi um aparelho educacional que reformulou a organização da educação brasileira no período ditatorial, transformando o que se entendia por ensino Primário, Ginásial e Secundário em 1º e 2º graus. Concomitante ao 2º grau, a instituição escolar deveria ofertar habilitações profissionais. Contudo, essa reforma foi implantada sem qualquer preparo por parte das escolas e, como forma de facilitar a materialização dessa legislação, a lei previa o movimento de intercomplementariedade entre as instituições, isto é, uma escola que possuísse estrutura para a oferta de ensino técnico poderia dar suporte às escolas que ainda estavam em processo de construção de espaços próprios às habilitações profissionais. A rede de ETF (Escolas Técnicas Federais) é o exemplo mais significativo desses acordos de intercomplementariedade, dando suporte a escolas públicas e privadas de ensino do 2º grau. Diante dessa realidade, questiona-se em que medida as ETF possibilitaram a materialização de tal legislação a partir da perspectiva da intercomplementariedade. As análises têm por base os estudos de Ciavatta (2007) acerca do método dialético no campo da História da Educação e serão realizadas a partir da investigação dos jornais digitalizados no site da Hemeroteca Digital e documentos oficiais. Os resultados apresentam a rede das ETF enfrentando um sistema de implantação da lei com precários financiamentos e, em variados momentos, vivenciando discrepância entre o que foi posto e o implementado. Além disso, em poucos anos de vigência, a lei se encontrava em fracasso sendo as ETF o principal suporte que ainda mantinha a reforma em andamento. Entretanto, quando comparado o financiamento direcionado à rede ETF percebe-se a discrepância com demais instituições públicas, como as estaduais, apresentando uma fragmentação dentro do âmbito da educação.

Palavras-chave: História da Educação Profissional; Lei no 5.691/1971; Intercomplementariedade; Escolas Técnicas Federais.

¹ Licenciada em História (UFRN), Mestra em Educação (PPGED/UFRN) e Doutora em Educação (PPGED/UFRN). E-mail profatainabandeira@gmail.com

² Licenciada em História (UFRN), Mestra em História (PPGED/UFRN) e Doutora em Educação (PPGED/UFRN). E-mail olivianeta@gmail.com

Introdução

O ensino para o trabalho esteve presente na sociedade brasileira em todas as suas nuances históricas. Mesmo que seu percurso histórico quanto a institucionalização desse ensino tenha se alongado (em comparação ao ensino propedêutico), permeou a concretização de intencionalidades nos diferentes espaços sociais.

O ensino para o trabalho esteve presente em variados períodos históricos: nas vivências dos povos originários de repassar a compreensão cotidiana; nos ensinamentos nos espaços rurais durante o processo colonização; nas ações violentas dos brancos com os escravizados; nos espaços de trabalhadores artífices; na formação dos professores; nos ensinamentos mecanizados dentro das fábricas e cursos aligeirados; nas escolas de 2º grau, que encontramos a concretização do ensino para o trabalho nas suas mais diferentes características.

Apesar de ser um ensino inerente à formação socioeconômica brasileira, a sua institucionalização foi lenta e gradual dialogando com os interesses dos poderes hegemônicos. Os espaços escolares de ensino técnico se consolidaram a partir do processo de industrialização no Brasil, a partir da década de 1920. Nesse momento, o ensino profissional vai perdendo seu caráter assistencialista (quando atendia aos marginalizados da sociedade como forma de assistir e controlar aqueles que não estavam inseridos em outros espaços de controle social) e incorporando a consciência de especializar os trabalhadores para as novas demandas laborais.

Gradativamente, o âmbito educacional brasileiro abriu campo para as instituições educativas de ensino profissional. Somado às razões apresentadas anteriormente, o período pós Segunda Guerra Mundial é permeado pela busca de controle dos Estados Unidos e da União Soviética. A América Latina viu a maior influência dos Estados Unidos em seus mais variados espaços. No Brasil, essa

influência se deu com maior ênfase a partir da década de 1950 e processo de industrialização.

A industrialização brasileira exigiu uma maior formação dos trabalhadores. Então, o objetivo do ensino pontual aos que viviam às margens da sociedade, que predominava nas primeiras décadas do regime republicano, foi deixando de ser prioritário abrindo espaço para a necessidade de operários com qualificação para atuar em um Brasil que buscava se desenvolver à exemplo dos países capitalistas, sendo os Estados Unidos entendida com a nação de maior exemplo a ser seguido.

A relação entre Brasil e Estados Unidos se viu fortalecida com o programa denominado Aliança para o Progresso, assinado em 1961 e sob a liderança do então presidente Kennedy. Em seu primeiro ano de execução, foi injetado, nos países favorecidos, cerca de um bilhão de dólares (PEREIRA, 2005). Esse programa permitiu que os Estados Unidos tivessem poder de influência nos âmbitos sociais. No Brasil, agora sob o governo de João Goulart, o programa foi negociado diretamente com os governadores dos estados, como aconteceu no Rio Grande do Norte, governado por Aluízio Alves, e com o estado da Guanabara, sob governo de Carlos Lacerda.

Os Estados Unidos também conseguiram estabelecer estreitas relações com as forças armadas brasileiras que vinham se mostrando contrárias à política de João Goulart. É importante compreender que o poder exercido pelos Estados Unidos não pode ser considerado algo superficial e pontual. Sua influência, muitas vezes decisiva, era complexa e se conectava aos diferentes espaços sociais, sujeitos e instituições. Fosse através de programas, a exemplo o citado anteriormente, seja através diálogos com os poderes hegemônicos, seja minando e silenciando os contrários à sua política capitalista. O fato é que, no Brasil, os

Estados Unidos conseguiram eficácia na instalação e permanência do seu poder econômico e ideológico.

Maior exemplo do dito anteriormente foi o apoio dado às articulações militares que culminaram no golpe de 1964, no qual João Goulart foi retirado do Poder Executivo sendo assumido por militares de alta patente. Com os militares no poder e o início do governo ditatorial, a abertura aos Estados Unidos foi sem precedente. O Brasil se viu diante de larga expansão da ideologia do capital humano e a busca por efetivar o capitalismo internacional. Sobre essa estrutura social brasileira, Paulo Netto (2014) explica que:

[...] na entrada dos anos 1960, o sistema capitalista experimentava transformações importantes; uma das causas decisivas dessas transformações residia na superacumulação de capitais nos países centrais, que levava à internacionalização do processo produtivo pelas empresas imperialistas, a fim de operar a valorização do capital diretamente nos países dependentes (fora das suas fronteiras nacionais). Assim, países como o Brasil, que já contavam com uma estrutura urbano-industrial mínima, grandes recursos naturais e força de trabalho abundante, constituíam espaços ideais para a recepção de unidades produtivas daquelas empresas, podendo inserir-se de um modo novo, desde que se submetendo às exigências imperialistas, na dinâmica do capitalismo internacional. (p. 78)

Com base nessa perspectiva, a educação brasileira foi reestruturada. Ainda na década de 1960, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) estabeleceu acordos com a USAID (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional) criando uma série de diretrizes e financiamentos para toda a estrutura educacional, popularmente conhecido por acordos MEC-USAID. De uma forma geral, a divisão de responsabilidades tinha, de um lado, os Estados Unidos disponibilizando assistência e consultoria técnica ofertadas pelos Estados Unidos; e, por outro lado, o MEC ficou responsável pela escolha e custeio dos profissionais e instituições que iriam receber treinamentos. Tais acordos foram firmados nos primeiros anos do período ditatorial (1966 – 1968).³

Com base na perspectiva econômica, a educação brasileira passou a ser pensada com base na ideologia do capital humano, com o ensino direcionado ao trabalho. As reformas educacionais brasileiras tiveram quanto princípios a “racionalidade, eficiência e produtividade” (Saviani, 2013, p. 365). Com isso, a educação foi toda pensada como canal para formar trabalhadores que atendessem o desenvolvimento do mercado econômico, aos moldes dos ideais estadunidenses para países em desenvolvimento, Bandeira (2020) esclarece que:

Associada às demandas a nível global, a educação, com base no capital humano, passou a ser apontada como elemento fundamental para fomentar uma sociedade desenvolvida economicamente. Com isso, o período vai priorizar políticas educacionais que qualifiquem o trabalhador, por isso, os projetos educacionais vão visar a alfabetização, formação e qualificação. (p. 113)

Diante dessa perspectiva, o ensino destinado ao trabalhador se expandiu e ganhou caráter formal, sendo institucionalizado na lei nº 5.692/1971 que modificou o que entendia-se por educação Primária, Ginásial e Secundária para 1º e 2º grau. Compulsório ao 2º grau a oferta de habilitações profissionais. Isto é, a partir de então era obrigatório a oferta de um curso técnico junto ao último grau citado o que formaria um sujeito no ensino básico, mas, também, um técnico com habilidades para ser inserido ao mercado de trabalho.

A reforma educacional citada ainda trazia uma série de diretrizes quanto a formação dos profissionais que atuariam nos espaços destinados ao ensino, a organização das instituições educativas e ao currículo. Precisamente sobre o segundo ponto apresentado, organização escolar, as instituições de 2º grau deveriam ter espaços próprios para o exercício dos cursos técnicos. No caso de necessidade, a legislação abria margem para a colaboração entre instituições, isto é, se a escola não pudesse, de forma imediata, ofertar as aulas práticas dos cursos técnicos, poderia usufruir dos espaços de outra instituição educativa, chamando essa prática de intercomplementariedade.

Nesse processo de diálogo entre as instituições educativas, emerge a atuação das Escolas Técnicas Federais (atuais Institutos Federais) como essencial na implementação da lei nº 5.692/1971, dando suporte para o exercício dos cursos técnicos em escolas estaduais e privadas. Eram escolas que já possuíam laboratórios e demais espaços próprios para o ensino profissional. Falar sobre a intercomplementariedade nesse momento é compreender que as Escolas Técnicas Federais foram essenciais nesse processo.

Dessa construção histórica-educacional apresentada, questiona-se em que medida as Escolas Técnicas Federais possibilitaram a materialização de tal legislação a partir da perspectiva da intercomplementariedade. Com isso, objetiva-se refletir a dimensão educacional dessas instituições educativas diante do processo de implantação imposta pelo regime ditatorial aos lugares de ensino do 2º grau.

A partir de uma análise dialética, com base nos estudos de Ciavatta (2007), as fontes analisadas foram jornais digitalizados e dispostos na Hemeroteca Digital, pertencente à Biblioteca Nacional. Foram investigados jornais de diferentes lugares do país no recorte temporal de 1971 – ano que foi promulgada a Lei nº 5.692/1971 – a 1982 – quando foi retirada a obrigatoriedade de oferta das habilitações profissionais compulsórias ao 2º grau. Além dos jornais, as legislações também serviram de fontes para uma melhor análise da lei citada (compreensão de continuidades ou rupturas). Assim, as discussões realizadas no presente texto foram realizadas a partir de investigação de documentos oficiais (legislações) e não oficiais o que permite a reflexão de variados ângulos.

Contudo, é importante lembrar que era período de regime ditatorial e os processos coercitivos estavam latentes o que não abria espaço para críticas contrárias ao imposto pelo Poder Executivo, com isso, notícias não elogiosas eram realizadas de forma sutil e/ou indireta.

Como melhor forma de analisar as Escolas Técnicas Federais materializando a Lei nº 5.692/1971 a partir da prática de intercomplementariedade, faz-se necessária o conhecimento acerca das diretrizes de tal legislação, o que será realizado a seguir.

Lei nº 5.692/1971 e o processo de intercomplementariedade

A ideologia do capital humano, que embasava o que se pensava por educação no período analisado, tem por pressuposto que do indivíduo deveria trabalhar pelo seu crescimento sendo o próprio responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Era entendido quanto crescimento a ascensão econômica e profissional. Nessa perspectiva, a nível coletivo, a educação também deveria ser moldada para atender o desenvolvimento do país. Portanto, a economia regeu as diretrizes educacionais do momento.

Esse objetivo econômico para o âmbito educacional fica evidente quando o Ministério da Educação e Cultura (1975), na figura do Departamento de Ensino Médio (DEM) apresentou no Parecer 76/1975 duas finalidades para a educação do 2º grau:

1º) mudar o curso de uma das tendências da Educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo de escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade.

2º) beneficiar a economia nacional, dotando-a de fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o país precisa. (p.285)

Ademais, a finalidade econômica não só fomentava a busca por ascensão individual e coletiva de um pretenso crescimento, mas também era um discurso que envolvia uma forma de aproximar e ludibriar a população quanto aos

interesses de controle que o poder vigente possuía. É preciso entender que mesmo em um governo ditatorial, o processo de alienação era essencial. Aos inimigos direto do governo, violência física, ao restante da população, controle de interesses e destinos. Era necessário que a sociedade acreditasse em quem a governava (PAULO NETTO, 2014).

A sociedade almejava crescer ou, ao menos, sobreviver diante das demandas laborais. Se ao trabalhador era cobrado qualificação, este sujeito exigia essa formação do Estado. A ideologia do capital humano estava presente dentro da sociedade, os elementos que formavam o capitalismo não se encontravam apenas no âmbito econômico, mas sim, na própria cultura da sociedade ocidental. O Brasil se via às voltas com um consumismo exacerbado e uma maior exploração do trabalhador que agora tinha de ser multi, qualificado.

Portanto, o discurso de benefícios econômicos ali, tão às claras, nos objetivos dos pareceres do grupo que elaborou a Lei nº 5.692/1971, era muito mais que imposição de um poder hegemônico, mas era uma resposta às exigências da própria população que vivia na efervescência dessa cultura do capital humano. E o poder hegemônico, por mais que usasse a força física contra inimigos políticos, teve que responder às demandas sociais, mesmo que ludibriando.

Aqui encontramos a lei nº 5.692/1971. O processo de discussão e implantação da lei foi curto. As atividades do grupo que ficou responsável pela construção da lei começaram em 15 de junho de 1970. Dois meses depois foi entregue ao MEC o anteprojeto para discussão, 11 de agosto de 1971 foi promulgada. Em um paralelo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (cujas discussões se estenderam por 13 anos), a reforma analisada teve um curto tempo de análise. De acordo com Saviani (2015), diferente dos processos de aprovação de outras legislações educacionais (em outros momentos da história

da educação), para a Lei nº 5.692/1971 houve ausência de vetos, diferente até mesmo da reforma universitária (ocorrida em 1968), também aprovada pelo regime ditatorial.

Uma vez implantada, já no primeiro artigo da lei nº 5.692/1971 é esclarecido que o objetivo é a autorrealização àqueles que buscavam crescimento (como já discutido). Apresenta a organização que entraria em vigência, 1º e 2º graus, e a finalização do ensino Primário, Ginásial e Secundário. Em seguida, no segundo artigo, a reforma atribuía a obrigatoriedade do ensino ser ministrado “em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos” (BRASIL, 1971, p.1). Ainda, essas instituições deveriam buscar a união, no mesmo espaço, de todos os ensinos possíveis, isto é, o 1º e 2º graus ofertados na mesma escola, como posto no terceiro artigo.

Assim, foram implantados alguns equipamentos nesse sentido, no qual o estudante iniciaria no primeiro grau e realizaria seu ensino até a saída formado em alguma habilitação profissional. No Rio Grande do Norte, o caminho foi a implantação de três escolas modelos nos três extremos do estado: uma na região oeste (Mossoró), outra no Seridó (Caicó) e outra no agreste (capital do estado, Natal). Com isso, atenderia aos possíveis estudantes da cidade e dos municípios ao redor (BANDEIRA, 2020).

Seguindo na perspectiva dos estabelecimentos, o aparato de cada escola deveria atender ao sentido de formação laboral que a própria lei apresentava. Então, ainda no 1º grau, cujo ensino era formado por disciplinas gerais, os estudantes já teriam contato com o mundo do trabalho através de disciplinas e/ou laboratórios, no 2º grau, a formação estritamente profissional (deixando de lado o ensino propedêutico).

Contudo, prevendo a demora da adequação dos estabelecimentos às necessidades das habilitações profissionais compulsórias ao 2º grau, como a construção de laboratórios e salas especializadas para o ensino laboral, a lei abriu margem para a interlocução entre instituições. então, a escola que ofertasse habilitações profissionais, mas, ainda estivesse em processo de adequação à realidade imposta pela reforma, poderia, em comum acordo, utilizar de espaços próprios da formação de outra instituição.

Pode-se trazer o exemplo do CEIPEV (Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana), escola considerada modelo na região oeste do estado do Rio Grande do Norte, localizada no município de Mossoró. Essa instituição, mesmo sendo o primeiro exemplar na região sob as diretrizes da reforma educacional, não possuía a estrutura adequada. Então, em processo de diálogo, utilizou de espaços como a Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM, atual Universidade Federal Rural do Semi-Árido) que atendeu à escola de 2º grau no curso técnico de agricultura. Os alunos tinham as aulas práticas na instituição de ensino superior e as teóricas no CEIPEV.

Esse movimento, denominado de intercomplementariedade, foi previsto na legislação ainda no terceiro artigo, do Capítulo I: "b) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros" (BRASIL, 1971).

Essa abertura possuía justificativa na disposição de tempo para que as instituições educativas pudessem se adequar à reforma. Contudo, o que se esperava ser uma prática pontual e existente em um curto tempo, uma vez que a medida que as escolas fossem equipadas se tornariam suficientes, consolidou-se por maior duração. A mesma escola citada anteriormente, CEIPEV, não há indícios nas fontes de que tenha interrompido a intercomplementariedade com outras

instituições locais (BANDEIRA, 2020). Nesse fluxo, as Escolas Técnicas Federais abrangeram sua atuação educacional de uma instituição técnica para escola facilitadora da implantação da reforma.

As Escolas Técnicas Federais e a Lei nº 5.692/1971

O cenário de ensino profissional brasileiro encontra nos Institutos Federais o exemplo integral de tal educação, atendendo às demandas do cenário laboral na realidade atual. Sua existência se efetivou em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Nesse percurso histórico educação, sua existência no regime militar possuía a nomenclatura de Escolas Técnicas Federais.

Quando a Lei nº 5.692/1971 foi promulgada, as Escolas Técnicas Federais formavam uma rede de ensino estritamente técnico e, devido a essa condição, não poderia implementar o 2º grau. Mas, sua estrutura possibilitou que as escolas de 2º grau pudessem usufruir de suas estruturas para as aulas práticas de suas habilitações. Na década de 1970, as Escolas Técnicas Federais predominavam nas capitais do país e formava trabalhadores que logo eram absorvidos nos espaços laborais.

Por serem lugares de eficácia qualificação, as Escolas Técnicas Federais dialogaram com o objetivo educacional do momento: desenvolvimento econômico. com a nova estrutura do ensino brasileiro imposto pela Lei nº 5.692/1971, as Escolas Técnicas Federais atenderam às escolas privadas e públicas ao permitir o usufruto de seus lugares de formação profissional.

No Rio Grande do Norte, pode ser percebido esse movimento através da investigação dos jornais da época. Nesse período, existia apenas uma Escola Técnica Federal no estado, localizada na capital, cidade de Natal (a segunda foi inaugurada em 1994, como unidade descentralizada, no município de Mossoró). Então, o suporte dado era direcionado às escolas do mesmo local.

Em 1979, o jornal Diário do Natal traz nota sobre a cobrança de taxas dos cursos profissionalizantes por algumas escolas particulares em Natal. Nessa mesma nota foi esclarecido como essas instituições estavam se organizando quanto a formação profissionalizante compulsória. O Colégio Nossa Senhora das Neves e o Colégio Maria Auxiliadora, passaram a cobrar dos alunos taxa além das mensalidades o que provocou protesto dos estudantes. Nisso, a reportagem deixa claro que essas instituições possuíam acordo com a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) e justificam essa cobrança como necessário para ser repassado à escola federal citada.

O acordo que a ETFRN possuía com as escolas de cunho privado tradicionais do estado apontam os indícios do porte que a instituição já tinha quanto espaço que contribuía para a implementação da Lei nº 5.692/1971. O processo de intercomplementariedade possibilitou que os variados meios de financiamento enxergassem nas Escolas Técnicas Federais como uma frutífera base de efetivação da reforma. Diante disso, cresceram os investimentos direcionados a esses estabelecimentos.

As Escolas Técnicas Federais tiveram como principais fontes de financiamento as verbas federais e impulsionamentos de ordem privada. Entretanto, a medida que essas instituições atendiam à reforma através do processo de intercomplementariedade, programas e projetos educacionais injetavam atributos financeiros com intuito de beneficiar o ensino profissional. De uma forma geral, as principais fontes de investimentos foram: acordos com empresas (Volkswagen e Fundação Ford); investimento do Ministério do Trabalho através do Programa Especial de Bolsas de Estudo (PEBE); e bolsas cedidas pelo BIRD e BNDE.

Em contraponto, essa mesma intensidade quanto ao financiamento não foi percebida em escolas estaduais. Novamente utilizando o exemplo do Centro

de Educação Integral Professor Eliseu Viana (Mossoró, RN), consegue-se perceber a ineficácia quanto ao financiamento quando, em reportagens de jornais, visualiza-se laboratórios em processo de construção na década de 1980, anos depois de sua criação, em 1972 (BANDEIRA, 2020).

Essa ineficácia quanto aos necessários financiamento fizeram com que as Escolas Técnicas Federais fortalecessem sua dimensão como espaço de materialização da Lei nº 5.692/1971, principalmente no processo de intercomplementariedade. Diante disso, foi implementada lei que transformava as Escolas Técnicas Federais em estabelecimentos de 2º grau: Decreto nº 72.538/1973.

A partir de então, todas as Escolas Técnicas Federais abrangeriam a oferta de ensino profissional, podendo o aluno estudar o curso técnico associado ao 2º grau e não mais apenas o ensino laboral. Ainda no primeiro artigo do Decreto nº 72.538/1973, são impostos:

- a) como estabelecimentos de ensino de 2º grau, proporcionando a seus alunos educação geral e formação especial, sem prejuízo da realização de outros compatíveis com sua estrutura, permitidos em lei ou regulamento;
- b) como estabelecimentos destinados a ministrar habitações profissionais a alunos de outras escolas da mesma área em regime de intercomplementariedade⁴, mediante convênio, e titulares de diplomas ou certificados de ensino de 2º grau ou equivalente. (BRASIL, 1973)

Além da rede de escolas a partir de então ser instituições que também ofertavam o ensino de 2º grau com cursos técnicos compulsórios, a legislação ainda reafirmava a prática da intercomplementariedade, o que apresenta o indício de como essa atuação das Escolas Técnicas Federais estava beneficiando ao processo de materialização da Lei nº 5.692/1971.

Contudo, para a concretização de uma lei é preciso mais do que o diálogo entre instituições, como o processo de intercomplementariedade. O financiamento para a integral estruturação das escolas era primordial ainda mais sob uma reforma educacional que exigia variadas mudanças nos espaços físicos e curriculares dos estabelecimentos.

Contudo, o que pode ser percebido é a gradual escassez desses financiamentos nas escolas estaduais. A lei nº 5.692/1971 foi uma reforma implantada sem qualquer análise de realidade educacional do país (BANDEIRA, 2020). Somado a essa situação, temos o apoio financeiro em empréstimos com base em programas acordados entre Brasil e Estados Unidos, como os acordos MEC-USAID e, a medida que esse suporte financeiro diminuiu, o suporte econômico às reformas educacionais implantadas também se esvaíram.

Quem mais sofreu com essa escassez foram as escolas públicas. Enquanto isso, as escolas privadas de 2º grau primavam pelo ensino que preparava para o ensino superior e as habilitações profissionais eram disponibilizadas de forma pontual e com o suporte de outras escolas, como as Escolas Técnicas Federais. Enquanto isso, a rede federal apresentou outra realidade.

A escassez quanto ao financiamento percebido no preparo das escolas estaduais não se reproduziu nas Escolas Técnicas Federais. Estas tiveram crescimento no suporte econômico, melhoria nos seus espaços e até criação de ensino superior relacionado. Os mais variados jornais nos apresentam uma série de reportagens acerca de financiamentos que se estenderam para além dos anos iniciais de implantação da legislação.

No Diário de Pernambuco (Recife/PE), de 06 de julho de 1974, foram destinadas bolsas de estudo direcionadas as Escolas Técnicas Federais sob a responsabilidade do PEBE (Programa Especial de Bolsas de Estudo). No Diário de Notícias, jornal do Rio de Janeiro/RJ, de 26 de julho de 1973, é informado que a

empresa Volkswagen do Brasil entregou 78 bolsas-prêmio à estudantes das Escolas Técnicas Federais de SP, PA, BA, PI, CE, RN e PE.

Ainda no Jornal do Brasil (RJ), 28 de abril de 1978, foi anunciado a ampliação dos prédios das Escolas Técnicas Federais do campus dos municípios de Campos, Recife e Salvador, a partir do financiamento do BIRD e MEC. Mais um exemplo sobre as reportagens que nos apresentam as atenções recebidas pelas Escolas Técnicas Federais, temos o veículo de informação Diário do Paraná, de 30 de março de 1975, que noticiou um levantamento realizado sobre a gestão do então Ministro da Educação, Ney Braga, nos últimos 12 meses, que informa o aumento de 17% para o 2º grau nas Escolas Técnicas Federais.

Tais reportagens é um recorte sobre as possibilidades de reportagens que existem sobre a visibilidade que as Escolas Técnicas Federais possuíram quanto investimento educacional. Esse desequilíbrio de atenção fez com que as escolas estaduais não alcançassem uma integral implementação da reforma. Com isso, ao invés de ser refletidas as reais razões desse insucesso, a reforma passou a ser vista como reforma apenas para as Escolas Técnicas Federais o que culminou na Lei nº 7.044/1982, que flexibilizou o ensino técnico compulsório ao 2º grau.

Obviamente, que o insucesso da reforma educacional possui razões nas complexas relações econômicas, sociais e educacionais. O que está sendo discutido é relação das Escolas Técnicas Federais no processo de implantação da lei. A partir da flexibilização da Lei nº 5.692/1971, o processo de intercomplementariedade ao qual a rede federal dava suporte se tornou sem sentido. Ademais, as Escolas Técnicas Federais já haviam conquistado espaço significativo no âmbito educacional reconhecido pelo MEC, empresas e, principalmente, sociedade.

Considerações Finais

As Escolas Técnicas Federais compuseram uma rede de ensino que mudou sua perspectiva de existência ao dialogar com a sociedade ao longo da História da Educação Profissional. Iniciou como uma instituição de assistência aos desvalidos. Depois, com a industrialização brasileira, o ensino passou a se dedicar quanto ensino de qualificação do trabalhador. Na década de 1970, a rede federal, com a nomenclatura de Escola Técnica Federal, passou a atender à perspectiva do capital humano.

Com a Lei nº 5.692/1971 e o processo de intercomplementariedade fomentou a visibilidade dada às Escolas Técnicas de Federais. Atendeu às escolas com seus espaços próprios para o ensino técnico, ajudou no processo de implementação da lei na medida que foi possível. Entretanto, foi no fortalecimento das próprias Escolas Técnicas Federais que as práticas fortaleceram. Essas escolas receberam mais investimentos, melhorias em suas estruturas, ampliação de seus cursos e aumento no quantitativo de estudantes. Sem questionamento, a dimensão educacional dessas instituições foi significativa para a Educação Profissional.

Essa dimensão educacional foi constituída pelo esforço de toda a comunidade muito antes da reforma. Os financiamentos que a rede recebeu durante o período ditatorial fomentou o desenvolvimento das instituições, sem sombra de dúvida, contudo, os órgãos responsáveis pelo financiamento da reforma encontraram nas Escolas Técnicas Federais solo fértil arado pelos profissionais da educação que ali atuavam (sob as violências próprias de um regime autoritário).

Referências

BRASIL. **Decreto 72.538 (1973)**. Altera a redação do Decreto número 65.070 de 27 de agosto de 1996. Brasília: Presidência da República, [1973]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D72538imprensa.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. Lei 5.692 (1971). **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1971]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692imprensa.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. Lei 7.044 (1982). **Altera dispositivos da Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: Presidência da República, [1982]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044imprensa.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

BANDEIRA, Tainá da Silva. **A formação profissionalizante no centro de Educação integrada professor Eliseu Viana sob as diretrizes da Lei nº 5.692/1971, Mossoró/RN**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. 213p.

ClAVATTA, Maria (coord). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.

PAULO NETTO, José. **Pequena história da ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

PEREIRA, Henrique Alonso de A. R. **Criar ilhas de sanidade: os Estados Unidos e a Aliança para o Progresso no Brasil (1961-1966)**. 2005. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013. Coleção Memória da Educação.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA MODALIDADE SOB A APARÊNCIA DE REDE MUITO RECENTE

Graziella de Camargo da Costa (Universidade Federal de Santa Maria)¹

Silvia de Siqueira (Universidade Federal de Santa Maria)²

Gabriel Ávila Bagolin (Universidade Federal de Santa Maria)³

Liliana Soares Ferreira (Universidade Federal de Santa Maria)⁴

Resumo: O objetivo deste texto reside na defesa de que a Educação Profissional e Tecnológica – EPT configurou-se como Rede Federal de Educação a partir da Lei n. 11.892/2008. Metodologicamente, para a produção e análise dos dados, optou-se pela Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS) como fundamento teórico-metodológico e que se trata de fundamento teórico-metodológico nas pesquisas em educação. Buscou-se evidenciar os sentidos no Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, e na Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Defende-se que com o Decreto nº 7566/1909 ocorreu a criação de um sistema e não de uma rede de Educação, com base nos aspectos supracitados. Diante do exposto, justifica-se optar pela historicidade da Rede de EPT a partir da “Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ou seja, uma rede jovem, em processo de implementação e estabilização. A EPT, como modalidade de ensino, nunca teve um lugar de protagonista na Educação. Entre muitas idas e vindas, percebe-se que as políticas públicas da e para a EPT geralmente foram medidas paliativas, de caráter assistencialista, com ações imediatistas,

¹ Licencianda em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2020 - em andamento). E-mail: graziella.camargo@acad.ufsm.br

² Doutoranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSM (2020), Universidade Federal de Santa Maria; Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - PPGEPT - CTISM/UFSM (2020). Especialista em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à EJA, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN (2020). Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Júlio de Castilhos/RS - IFFar (2017). E-mail: silvia.siqueira@acad.ufsm.br

³ Graduando em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2022 - em andamento). E-mail: gabriel.avila@acad.ufsm.br

⁴ Licenciada em Pedagogia (1985), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); licenciada em Letras (1992), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); Especialização em literaturas em língua portuguesa (1988), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); Mestre em Educação nas Ciências (1999), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); Doutora em Educação (2006), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: liliana.ferreira@ufsm.br

ora continuadas, ora descontinuadas, a serviço de demandas políticas, sociais e econômicas.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Rede; Análise dos Movimentos de Sentidos.

Introdução

Este artigo sistematiza aspectos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na perspectiva da legislação. Este estudo parte da seguinte problematização: A EPT se constitui como um sistema ou como uma rede de ensino? Como a legislação da EPT direciona a educação para o trabalho?

O estudo busca pôr em relevo a relação Trabalho e Educação, na perspectiva histórica dos dispositivos legais destinados a educação da classe trabalhadora, em que “[...] as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade” (KUENZER, 2005, p. 92). Destaca-se, ainda, que trabalho e Educação estão intrinsecamente relacionados, sendo estas relações especificamente humanas, “o trabalho consiste em uma atividade especificamente humana adequada a um fim, que tem a potencialidade de humanizar os sujeitos” (SANTOS; PAIXÃO, 2014, p. 69). Educação, para Saviani (2012, p. 11), é, “uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria um processo de trabalho”.

Nas últimas décadas vivenciaram-se diversas mudanças na legislação brasileira, que perpassam a Reforma da Educação, Resoluções, Medidas Provisórias, Leis, Decretos, uma gama bastante diversificada com a finalidade de normatizar e padronizar os objetivos e finalidades da Educação como modalidade de ensino, em especial a EPT. Cabe destacar, a falta de investimentos e cortes orçamentários recorrentes, que aumentam a precarização e desvalorização na área da Educação.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito não só de fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "institucionalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉZÁROS, 2008, p. 35).

Ao recorrer à historicidade da Educação brasileira, observa-se que no país sobram documentos regulamentadores e "faltam" projetos de Educação de fato. Assim, nunca faltaram documentos para normatizar a educação, as ações efetivas são ausentes, comprometidas com a educação dos trabalhadores, e não medidas de caráter dual, com uma única finalidade de atender uma demanda do capital. Nesse sentido, a EPT na sua gênese é marcada por textos e contextos políticos, econômicos e sociais. Por sua vez, na sua centralidade a Educação Profissional foi sombreada pela qualificação profissional, e/ou formação de "mão de obra" subordinada às demandas necessárias à manutenção do capital.

A partir disso, os objetivos que orientam este texto encontram-se centralmente na defesa de que a EPT ocupa o *status* de Rede de Educação Federal, a partir da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Objetiva-se, do mesmo modo, analisar como se institui a educação para o trabalho, nos dispositivos legais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Como metodologia para desenvolver este estudo optou-se pela Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS)⁵, como fundamento teórico-metodológico para produção e análise dos dados: "Isto porque, como fundamento teórico-

⁵ Trata-se de fundamento teórico-metodológico desenvolvido pelo Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas/UFSM, para ser aplicado, em especial, nas pesquisas em educação (FERREIRA; CORRÊA; ANDRIGHETTO, 2021, p. 03).

metodológico, a AMS lança mão de técnicas de seleção, cotejamento e análise dos sentidos nos discursos analisados” (FERREIRA; CORRÊA; ANDRIGHETTO, 2021, p. 04).

O texto está sistematizado em duas seções, as quais buscam apresentar argumentos que atendam a temática do estudo, a primeira seção *“Educação Profissional e Tecnológica: sistema ou rede qual lugar que ocupa”*, trata da historicidade da EPT consubstanciada como uma rede de Educação Profissional. Põe-se em relevo a discussão sobre a terminologia “rede”, partindo da trajetória e de seu marco inicial, com intuito de caracterizar o fenômeno estudado. A segunda seção *“Educação Profissional e Tecnológica: como se institui a Educação para o trabalho na legislação brasileira”*, aborda a relação trabalho e educação a partir da LDB de 1961 até a Resolução CNE/CEB n. 06/2012. Este período de análise justifica-se pela instabilidade de políticas públicas para EPT, em específico na última década, em que há uma incerteza nos dispositivos legais, quanto a instaurar uma reforma ou uma contrarreforma, o que fortalece um dualismo estrutural entre uma educação para a classe dominante e uma para a classe trabalhadora.

Educação Profissional e Tecnológica: sistema ou rede?

Nem toda história narrada em livros consegue registrar, por meio das palavras, a dimensão do que a mesma realmente são os fatos. Mesmo assim, os fatos históricos podem ser representados por diferentes barras de tempo, na tentativa de articular palavras, datas a fim de organizar a compreensão de fatos, dados, acontecimentos e localizá-los no tempo/espaço, de modo que a história não fique esquecida. Nesse sentido, se considerar-se a temática desse artigo, a historicidade da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é permeada por memórias de lutas pela igualdade de direitos educacionais, não se tratando

somente de uma educação voltada para atender às especificidades do “mercado de trabalho” ou de uma educação assistencialista.

Assim, na elaboração desta seção, “Historicidade da Educação Profissional e Tecnológica”, pretende-se ancorar argumentos visando a uma narrativa sustentada pelo livro *Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul*, de Liliana Soares Ferreira. A escolha da autora deve-se a dois critérios. Primeiro, por ser uma pesquisadora gaúcha, e pela condução de uma pesquisa sobre a EPT no RS, apontando elementos com uma perspectiva histórica, não se restringindo somente a datar cronologicamente os acontecimentos. O segundo critério deve-se à autora tecer um olhar para o acontecimento por trás do discurso historiográfico, fundamental para compreender os meandros da História da Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul. A essa obra, somar-se-ão outras obras e autores, no esforço de configurar essa historicidade para fins desse texto dissertativo.

(Re)significar ou recontar a história da EPT não é algo tão simples, por ser uma temática abordada por diferentes autores, também por ter especificidades inerentes ao modo como é conduzida pelos historiadores:

Fazer História é uma prática, a partir de um lugar social, que termina com a produção de um discurso. Este discurso, a própria escrita, será responsável por distorções, alterações, pois jamais dará conta de atingir e cobrir não só o que quer o historiador, mas aquilo que sua pesquisa lhe revelou (LOPES; FILHO; VEIGA, 2003, p. 16).

Ao olhar a trajetória da EPT, consubstanciada como uma rede de Educação Profissional, faz-se necessário compreender o conceito do termo “rede”. No campo discursivo, há uma apropriação e uso de termos e terminologias, em diferentes textos e contextos, os quais se tornam um recurso utilitário para definir e/ou descrever algo. O que se propõe neste momento é partir do antecedente conceitual de rede, proveniente do latim *retis*, ou seja, “[...] entrelaçamento de fios

com aberturas regulares que formam uma espécie de tecido” (PRETTO; ASSIS, 2008, p.76). No tempo histórico o termo foi sendo (re)significado em diferentes contextos. Por exemplo, nas décadas de 1920 e 1930, na Biologia, os ecologistas iniciaram estudos referentes aos ciclos de vida e teias alimentares, e perceberam que o que há em comum na organização dos sistemas vivos é a rede. Como afirma Capra (1996, p.76), "Sempre que olhamos para a vida, olhamos para rede". Na perspectiva da Biologia "a rede é uma organização que tem como característica um conjunto de pontos ou nós na qual, cada um desses pontos vai formando ligações com outros pontos; estes vão se interligando, formando uma malha" (MACEDO, 2018, p. 02). Esta caracterização coincide com a defesa que se faz de rede ser uma integralização por meio de intercâmbios, relações, similaridades, os quais permitem uma unicidade entre instituições descrita nas normativas legais, nas ações e nos processos que estabelecem relações entre os diferentes contextos.

Nesse sentido, constata-se que a literatura consolidou o trajeto histórico da EPT como Rede de Educação Profissional, relacionado ao Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909. Recentemente, ocorreu a comemoração dos "111 anos" da Rede Federal de Educação Profissional, o atual presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), Jadir José Pela, conforme fragmento a seguir, afirmou:

Hoje (23 de setembro de 2020), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está em festa. Há 111 anos o Brasil era apresentado às escolas de aprendizes artífices e agrotécnicas, que viriam a revolucionar o ensino brasileiro. Essas instituições já nasceram com a proposta de reestruturar os arranjos produtivos dos locais onde elas foram inseridas. Isso tudo em concomitância com a gratuidade e inclusão, algo que foi preconizado desde o Decreto nº 7566 de 23 de setembro de 1909 (PELA, 2020, s/p).

Na Biblioteca do CONIF, é possível acessar o Histórico, nele consta uma linha do tempo, no período de 1909 a 2008. Como marco inicial, as Escolas de Aprendizes Artífices que foram “Criadas escolas nos 19 Estados brasileiros; Objetivo: Educar e ensinar um ofício a meninos de 10 a 13 anos em situação de vulnerabilidade social, inclusive índios e escravos; Instituições subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio” (CONIF). A esse respeito, Macedo (2017, p. 96, grifo nosso) destaca que “As Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas aos pobres e humildes, expandiu-se em todo o território nacional, sendo **a primeira rede de educação profissional do Brasil**”. Portanto, conforme os dispositivos legais, deduz-se ser o ano de 1909 como marco inicial da rede da EPT no Brasil.

Um elemento importante em recuperar a noção de rede diz respeito a entender o ponto de partida, principalmente considerando que “nem tudo o que apresenta esses três aspectos: **quantidade, dispersão geográfica e interligação**, pode ser denominado rede” (MARTINHO, 2003, p. 08, grifo nosso). Em consonância a esse argumento e abordando o sentido de rede, Ferreira (2020) esclarece que,

[...] se, por Rede, se entender, a) tendo por inspiração os documentos da primeira década deste século, uma inter-relação entre projetos pedagógicos, sujeitos, instituições, que se articulam em torno de noção de educação e trabalho, evidenciando-se síntese; b) se Rede de Educação Profissional e Tecnológica é a articulação com vistas a aliar esforços do Estado, do governo, dos trabalhadores, dos donos dos meios de produção; c) se o objetivo final de uma Rede de Educação Profissional e Tecnológica é integrar os trabalhadores no mundo do trabalho; então, o que se observa hoje no Brasil é a síntese do que se vive desde a colônia [...] (FERREIRA, 2020, p. 226).

Santos (2003, p. 212) faz referência à implementação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices,

[...] pela iniciativa de Nilo Peçanha, que baixou o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando 19 escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada capital de estado, **com exceção** do Rio de Janeiro, cuja unidade foi construída na cidade de Campos, e do Rio Grande do Sul, onde Porto Alegre funcionava o Instituto Técnico Profissional, o qual recebeu posteriormente o nome de Instituto Parobé (SANTOS, 2003, p. 212).

O autor, no seu estudo, coloca em relevo uma importante contribuição que apoia a perspectiva de que a Rede Federal de Educação Profissional não foi inaugurada em 1909, Santos (2003, p. 212, grifo nosso) afirma, "**Esse novo sistema de Educação Profissional** passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinha como finalidade ofertar a população o ensino profissional primário e gratuito". Evidencia-se no recorte discursivo que ocorreu a criação de um "sistema de educação" e não uma rede, tendo em vista os três aspectos já citados, "quantidade, dispersão geográfica e interligação", o que com esse decreto não acontece, do ponto de vista, da dispersão são elementos, "dispersos espacialmente e que mantêm alguma ligação entre si" (MARTINHO, 2003, p. 08). Outro aspecto a destacar é relativo ao RS. O mesmo já contava com este sistema de EP, "Aparentemente contraditório, no projeto de criação de Escolas de Nilo Peçanha, Porto Alegre não estava incluída, pois o Instituto Parobé, já consagrado, destinava-se à instrução gratuita de jovens pobres e operários" (FERREIRA, 2020, p. 134). Assim sendo, não há uma ligação entre si, não havendo dinâmica no sistema produzido,

[...] há uma justificativa para o fato de o Rio Grande do Sul não ter sido contemplado com uma Escola de Aprendizes e Artífices. Mencionava uma determinação de não haver mais de uma escola por Estado da Federação, mantida pelo próprio Estado, similar ao caso gaúcho (FERREIRA, 2020, p. 135).

Diante do exposto, justifica-se optar pela historicidade da Rede de EPT a partir da "Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências" (BRASIL, 2008, grifo

meu). Nessa perspectiva, Costa (2018, p. 151), "Ao se remeter às instituições de EPT, com grande frequência, atribuía-se a estas o pertencimento a uma rede federal de educação profissional e tecnológica. No entanto, só em 2008 acontece a institucionalização formal-legal de uma nova rede". Com a publicação desta Lei, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino, 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 Escolas Vinculadas às Universidades passam ao *status* de Institutos Federais.

A seguir, apresentam-se dados, à semelhança de uma barra de tempo quanto às políticas educacionais que culminaram na criação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

2004	A Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio
2008	A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio. A Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional".
2008	Lei 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".
2012	Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.
2014	Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação prevê "oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional". E, prevê "triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público".
2017	Lei nº 13.415/2017, que introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere-

se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”.

Quadro 1 – Políticas para a EPT 2004/2017. Fonte: Adaptado de SETEC/MEC, 2020.

Nesse período destacam-se medidas nos dispositivos legais com a finalidade de “reconhecer” e efetivar a EPT, como modalidade de ensino, passou por inúmeras mudanças, a partir da consolidação das políticas de expansão no âmbito educacional.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: como se institui a Educação para o trabalho na legislação brasileira

Para esta seção, propõe-se analisar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no período de 1961 até a Resolução CNE/CEB n. 06/2012. Este recorte justifica-se pela atual instabilidade nas políticas públicas no cenário educacional, que a cada instante novos instrumentos legais em forma de decretos, portarias e leis, são instituídas e destituídas. Por ora, tal polarização política compromete uma análise criteriosa sobre o que está vigente ou não, recuperando a historicidade do processo de regulação da educação no país para compreender.

O processo histórico da educação no Brasil em termos legais pode ser considerado recente, pois, somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024/1961, se tem um dispositivo para regulamentar e padronizar as questões educacionais no país, constituindo um sistema que se interliga por conta do processo de regulação. Considerando este dispositivo legal como marco regulamentar, o Sistema Educacional brasileiro conta com 60 anos de existência. Por sua vez, a Educação Profissional e Tecnológica instituída por

meio da Lei 11.892/2008 tem 13 anos desde sua implantação. Considerando o tempo cronológico, são 47 anos de políticas públicas oficiais sistemáticas para a educação, “na primeira vez [...] que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho” (NASCIMENTO; COLLARES, 2005, p. 78). Analisando esse período, deduz ainda que a Educação Profissional foi pensada para atender a diferentes propósitos no contexto político, econômico e social.

Para compreender como se articula Educação Profissional de nível médio nos dispositivos legais, a partir da LDB, Lei 4.024/61, quando a EPT passou a ser incorporada no currículo de 2º grau, considerou o constante no capítulo III, Art. 47. O ensino técnico de grau médio, neste dispositivo legal, abrangeria os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial (BRASIL, 1961). A LDB expressa uma concepção de currículo por disciplinas obrigatórias e optativas, “uma sistemática nova para a construção curricular brasileira que representava um tímido movimento em direção à descentralização” (MELLO, 2014, p. 04). Diz aquele texto legal:

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o **ginasial**, com a duração **de quatro anos**, e o **colegial**, no mínimo de **três anos**. § 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginasial secundário, **sendo uma optativa**. § 2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, **sendo uma optativa**. § 3º As **disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento**. § 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário (BRASIL, 1961, grifo nosso).

Nesse sentido, observa-se uma proposta de currículo fragmentado por disciplinas, explícito no Art. 49, no § 2º “O 2º ciclo incluirá além das disciplinas

específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa” (BRASIL, 1961).

Em 1971, o segundo grau, atual Ensino Médio, é reformulado pela primeira vez, e, também, “reconheceu a integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico, para fins de prosseguimento nos estudos” (NASCIMENTO; COLLARES, 2005, p. 79). Nessa perspectiva, aparece em um dispositivo legal o “vocábulo” integração”, no sentido de integrar o Ensino Profissional ao Ensino Básico (propedêutico). Outro aspecto abordado pelas autoras: “Eram conhecimentos e habilidades que favoreciam assumir o trabalho como uma dimensão fundamental da vida em sociedade, ou seja, aquilo que o educando terá da escola como preparação para o trabalho” (Idem, p. 80). Nesse contexto, preparar o estudante para o mercado de trabalho, era parte das propostas educacionais para a época.

Neste momento, é preciso fazer uma parada obrigatória no ano de 1997, para revisitar as políticas públicas para a EPT. Fernando Henrique Cardoso era o Presidente do Brasil, e o Ministro da Educação era Paulo Renato Souza, responsável pela regulamentação do parágrafo 2º do art. 36, 39 a 42 da Lei n. 9.394/96. Naquele ano, foi publicado o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, apresentando como objetivos da Educação Profissional,

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, **capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas**; II - proporcionar a formação de profissionais, **aptos a exercerem atividades específicas no trabalho**, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Através do Decreto foi reordenada a oferta do Ensino Médio e o ensino técnico de forma separada, “não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 25). A oferta independente retoma o dualismo do ensino básico e profissional previsto na LDB de 1961. Aqui, talvez, uma resposta bem articulada, com frases rigorosamente escolhidas, não seja suficiente para dar conta da resposta. Talvez uma imagem? Sim! Imagens, muitas vezes, dão conta de responder a uma questão, não somente pela mão de quem escreve, também pelo olhar de quem observa (Figura 1).

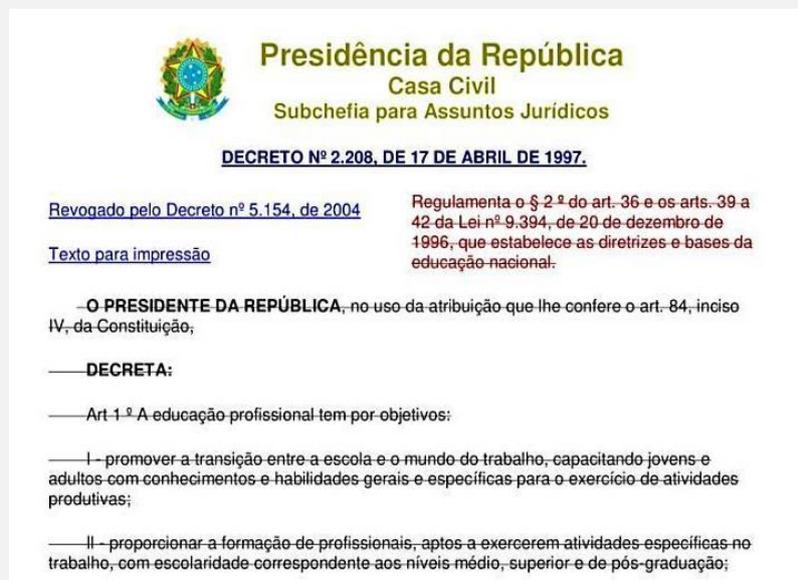


Figura 1: Decreto Federal n. 2.208/1997. Fonte: planalto.gov.br, 2021.

Esta imagem é ilustrativa e demonstra o Decreto Federal n. 2.208/1997, referente à regulamentação da Educação Profissional e seus objetivos com o texto todo taxado. O mesmo foi revogado pelo Decreto n. 5.154, de 2004, que reestabeleceu a integração do Ensino Médio e ensino profissional, expressa no Art. 4º,

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à **habilitação profissional** técnica de nível

médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

A Educação Básica e Profissional passou a integrar o mesmo curso, denominando-se Ensino Médio Integrado, e não mais como previsto no decreto n. 2.208/1997.

Quanto aos encaminhamentos para a LDB 9.394/1996, o texto da lei reafirma novamente a “[...] dualidade entre o ensino médio e a educação profissional” (MOURA, 2007, p. 15). Com a aprovação da LDB de 1996, o Ensino Médio foi separado do Ensino Profissional, as políticas públicas para a educação no país demonstram que a cada cenário político, as mesmas são pensadas para atender uma conjuntura dominante, como se observa nas leis, pareceres e decretos, ora para atender uma demanda de “mercado de trabalho” que necessita de profissionais qualificados, ora para atender um discurso das “classes dominantes”, que culturalmente compreende a Educação Profissional como uma modalidade de ensino para a “classe social” com menor poder aquisitivo. Na visão de Mota (2017, p. 03) “[...] observa-se que a educação nos moldes da sociedade de mercado é utilizada como um instrumento acessório das exigências do universo da produção, com vistas a garantir a manutenção do ciclo produtivo do capital, transformando a educação em mercadoria”. Nesse sentido, cabe indagar: o dualismo historicamente instituído entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional foi ou será superado?

A partir do Decreto n. 5.154/2004, o Ensino médio e a Educação Profissional e Tecnológica abordam a possibilidade de integração, conforme a

redação do art. 4º, inciso “§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma”:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de **modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio**, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, [...]; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Cabe destacar que, apesar deste Decreto ter sido considerado um avanço em termos de possibilidade de integração, acabou pondo em relevo o planejamento do curso, com a finalidade de instrumentalizar o estudante para as “habilidades profissionais” o que, de certa maneira, está implícito nesta legislação é atendimento às “leis de mercado”, reflexo das privatizações no Brasil na década de 1990, pelo avanço do neoliberalismo.

Há um recorte temporal na historicidade da EPT de 2004 a 2007, período em que a materialidade do Ensino Médio Integrado (EMI) não se efetivou como política pública. Tal apagamento temporal parece ter acontecido por falta de diálogo e posicionamento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), visto que a Educação Profissional na sua gênese nunca foi mediada pela sua centralidade, pois a mesma, em certa medida, é destinada a políticas fragmentadas, pontuais e descontinuadas. Destinada à qualificação profissional de trabalhadores, como previsto no art. 1º do Decreto n. 5.154/2004, “I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores” (BRASIL, 2004).

Sob o prisma da Educação Profissional e Tecnológica, as indicações são de um currículo que se volte ao mundo do trabalho. A Lei de a criação e

implementação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Lei 11.892/2008, já indicava, no artigo 2º, ao descrever como deveriam se organizar os Institutos Federais de Educação e Tecnologia para ofertar EPT: “[...] com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008).

Além disso, considerando que a educação profissional, em sua vertente formal, seja como formação inicial ou continuada, é indissociável da educação que se processa permanentemente nas situações de trabalho, em suas dimensões técnica e relacional, diferentes processos e experiências formativas podem cumprir finalidades distintas em suas configurações, mas tanto podem ser humanizadoras quanto desumanizadoras, dependendo das relações sociais em que se instauram e que podem conservar ou transformar (RAMOS, 2014, p. 116).

Um conceito de currículo é posto em relevo para a EPT: currículo integrado, assim descrito:

- a) Relacionado ao Ensino Médio, superando as “[...] dicotomias antigas do sistema educacional brasileiro” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 29);
- b) Capaz de articular teoria com a prática, “saber científico e saber tácito”, “parte e totalidade” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 29);
- c) Capaz de “superar a dualidade que opõe formação propedêutica e formação profissional e que estabelece a disciplinaridade de saberes gerais e específicos” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 29).

Tais características potencializariam o currículo para EPT e, ao mesmo tempo, o currículo integrado “se contrapõe às visões utilitaristas – pelas quais o jovem educando é reduzido à mera condição de capital humano em formação – e à educação como uma condição mercantil” (GARCIA & LIMA FILHO, 2004, p. 29). Ter-se-ia a integração entre educação profissional e Educação Básica, objetivando a formação integral e contribuindo para a inclusão do jovem “[...] na

vida adulta e no mundo do trabalho como cidadão e sujeito autônomo” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 29). E os autores finalizam: “Como elementos articuladores da organização curricular integrada temos o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 29).

A Resolução CNE/CEB n. 06/2012, que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, apesar da redação do texto tratar da formação humana, no art. 6º, “I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a **preparação para o exercício das profissões técnicas**, visando à formação integral do estudante” (BRASIL, 2012). Evidencia-se a lógica das competências⁶ para a empregabilidade.

Nesta seção do texto, foram apresentados elementos por ora necessários para compreender a trajetória por meio dos dispositivos legais, no que se refere à EPT no país, pois as discussões centrais da temática perpassam alguns pontos em comum referentes às relações estabelecidas entre diferentes teóricos, conhecimento científico, conhecimento escolar, para dar sentido à compreensão de que currículo é um artefato social, em conformidade a ideia de (GOODSON, 1997). E, também, argumenta-se em consonância com Lopes e Macedo (2005, p. 15) sobre, “[...] a necessidade de superar dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento”. Em linhas gerais, a partir da Análise dos Movimentos de Sentidos, pode-se observar nos fragmentos dos dispositivos legais supracitados uma perspectiva de “habilitação profissional” de maneira evidente, no sentido de introduzir o estudante ao mercado de trabalho. Primeiro pelo aspecto de atender uma demanda de mão de obra, e segundo aspecto, talvez o mais proeminente, a influência e recomendações de organismos

⁶ “[...] a partir de procedimentos de avaliação e de validação, passam a ser consideradas como elementos estruturantes da organização do trabalho que outrora era determinada pela profissão” (RAMOS, 2008, p. 229).

internacionais na Educação, tais como: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), UNESCO.

Ainda, nessa perspectiva, “De alguma forma, a ideia de “construção social” tem funcionado como um conceito unificador [...]” (SILVA, 2019, p. 134). Portanto, pode-se entender que o currículo está centrado em um contexto social, político e econômico. A organização do currículo, de certa maneira, regula as oportunidades educacionais, como são distribuídas e para quem são distribuídas dentro de políticas públicas instituídas. Pensa-se que se visa a um objetivo principal seja no sentido de uma educação voltada para qualificação profissional ou de uma educação para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Nessa perspectiva, a legislação atende às “recomendações” e orientações dos organismos internacionais. Ou seja, elas direcionam, entendem, defendem a educação para o trabalho. E, conseqüentemente, o currículo é influenciado por tais recomendações, o currículo acaba sendo direcionado para esse fim, e torna-se uma educação voltada para o trabalho.

Considerações Finais

A educação no Brasil é um direito de todo cidadão brasileiro, respaldado na Constituição Federal de 1988 que, no decorrer desses trinta e cinco anos de constituição, passou e passa por inúmeras transformações, o que nos leva a uma primeira constatação de que um direito expresso em lei, por si só, não garante o efetivo acesso a ele.

A EPT, no decorrer do tempo, como modalidade de ensino, nunca teve um lugar de protagonista na educação. Entre muitas idas e vindas, percebe-se que as políticas públicas para a EPT, geralmente foram propostas como medidas paliativas, de caráter assistencialista, com ações imediatistas, ora continuadas, ora descontinuadas, a serviço de interesses e demandas políticas, sociais e econômicas. Tal constatação tem a ver com o que aponta Lopes (2004, p. 117): “o

valor de troca da educação: a educação e o conhecimento importam apenas quando podem gerar vantagens econômicas”, premissa que rege os diferentes contextos históricos pelos quais atravessou e atravessa a Educação no país.

Referências

BRASIL. **Lei N° 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto N° 2.208, de 17 de Abril de 1997.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto N° 5.154 de 23 de Julho de 2004.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. **Lei N° 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Lei N° 12.772, de 28 de Dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução N° 6, de 20 de Setembro de 2012.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&al

ias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Orientador Para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2014. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 10 ed. São Paulo: Cultrix LTDA., 1996, p. 256.

COSTA, Pedro Luiz de Araujo. A educação do campo no contexto da implementação dos IFs no Estado do Rio de Janeiro. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p.

FERREIRA, Líliliana Soares; CORRÊA, Marcos Britto; ANDRIGHETTO, Marcos José. Uma análise de teses e dissertações sobre universidade no Brasil: sentidos, historicidade e contradições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021006, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664163/26623>>. Acesso em: 03 set. 2021.

FERREIRA, Líliliana Soares. **Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2020.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. "Politecnicia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional". In: **Anais da 27ª. Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2004. p. 1-34.

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Tradução: Maria João Carvalho. Lisboa: EDUCA Currículo, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICI, José Luis

(Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-95.

LOPES, Alice Casemiro.; MACEDO, Elizabeth (Orgs). Currículo: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. In: LOPES, Alice Casemiro.; MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Eliane Marta Teixeira.; FILHO, Luciano Mendes de Faria.; VEIGA, Cyntia Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, 2004. p. 109-183. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 ago.2021.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial: A Expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 2, n. 13, 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5821/pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MACEDO, Paulo André Ferreira. Redes de Educação Ambiental: uma proposta para promoção de educação, cidadania e sustentabilidade. In: **Anais... IV Circuito de Iniciação Científica do CEFET Campos**, 2018. Disponível em: <<https://silo.tips/download/redes-de-educacao-ambiental-uma-proposta-para-promoao-de-educacao-cidadania-e-sust>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MARTINHO, Cássio. **Redes: uma introdução à dinâmica da conectividade e da auto- organização**. Brasília: WWF-Brasil, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/et000023.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. 2014. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

MÉZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTA, Tatiane Eloize Furryama. Educação Profissional e Tecnológica: uma reflexão sobre a formação profissional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **Anais...** VIII Jornada Nacional de Políticas Públicas. 2017. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/educacaotecnologicapoliticaspUBLICASEASSISTENCIAESTUDANTIL.pdf>>. Acesso em 18 de ago. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. In: **Revista Holos**, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 08 out. 2019.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura.; COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. Análise da Eficiência da Lei 5692/71 na Formação dos Trabalhadores de Guarapuava Sob a Perspectiva de Consciência Para a Cidadania e Qualificação Para o Trabalho. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 76-85, dez. 2005. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4846/art08_20.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

PELA, Jadir José. A Rede Federal que queremos nos próximos anos. 2020. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/a-rede-federal-que-queremos-nos-proximos-anos/?f0bgzgsgq>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

PRETTO, Nelson De Luca.; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca.; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (Orgs). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 76-84. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/211/4/Alem%20das%20redes%20de%20colaboracao.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das Competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil.; LIMA Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478 p. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 (e-book).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SANTOS, Jailson Alves dos Santos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira.; FILHO, Luciano Mendes de Faria.; VEIGA, Cyntia Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, Thayene da Costa Campos; PAIXÃO, Thaylla Soares. A Mundialização do Capital e seus Impactos Sobre o Processo de Trabalho e a Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 59, p.68-84, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640348/7907>>. Acesso em: 02 set. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NARRATIVAS MEMORIAIS DA CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

Eduardo Pereira dos Santos (IFFar - Campus Jaguari)¹
Maria Rosângela Silveira Ramos (IFFar - Campus Jaguari)²
Adão Caron Cambraia (IFFar - Campus Jaguari)³

Resumo: Este artigo, de abordagem qualitativa, é um recorte do projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari, que apresenta a seguinte temática: “História e memórias em construção no contexto da EPT: contribuições das narrativas de servidores para a constituição do IFRS – Campus Vacaria”. Desse modo, propusemo-nos analisar dissertações sobre as narrativas memoriais que contribuem para a constituição dos Institutos Federais, com a finalidade de encontrarmos aproximações e contribuições com a nossa proposta de pesquisa, bem como os distanciamentos da mesma, para que, desse modo, elaboremos o estado do conhecimento do nosso trabalho. Iniciamos a busca das mencionadas dissertações com uma atenta leitura de todos os títulos contidos nos repositórios das 40 Instituições Associadas (IAs) que compõem o ProfEPT. Como fazem parte do maior programa de mestrado em rede do país, as IAs constituem uma relevante fonte de buscas de trabalhos referentes à EPT, especialmente, no que diz respeito aos Institutos Federais. Buscamos títulos que contivessem os seguintes descritores: “memórias”, “narrativas”, “trajetória”, “história”, “Institutos Federais”. Chegamos a sessenta dissertações. Prosseguimos analisando seus respectivos resumos e chegamos a cinco dissertações, das quais analisamos aspectos tais como: objetivo geral, pressupostos teóricos, percurso metodológico, produto educacional,

¹ Discente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), polo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) - Campus Jaguari, RS, Brasil. E-mail: eduardo.2023100083@aluno.iffar.edu.br

² Docente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), polo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) - Campus Jaguari, RS, Brasil. Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: maria.ramos@iffarroupilha.edu.br

³ Docente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), polo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) - Campus Jaguari, RS, Brasil. Mestre e Doutor em Educação nas Ciências - Informática - pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). E-mail: adão.cambraia@iffarroupilha.edu.br

considerações finais/resultados. De fato, essa atividade contribuiu com o nosso projeto de pesquisa, uma vez que nos possibilitou encontrar aproximações e distanciamentos do que pretendemos delinear para o nosso trabalho. Esperamos que este artigo auxilie pesquisadores que estão na fase de construção do estado do conhecimento de seus trabalhos, sobretudo aqueles que almejam trabalhar a temática relacionada à história e às narrativas memoriais no âmbito da EPT.

Palavras-chave: História; Narrativas Memoriais; Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais, Estado do Conhecimento.

Introdução

O presente trabalho é um recorte do projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Farroupilha – *Campus Jaguari*, que apresenta a seguinte temática: “História e memórias em construção no contexto da EPT: contribuições das narrativas de servidores para a constituição do IFRS – *Campus Vacaria*⁴”. Desse modo, propomo-nos analisar dissertações sobre as narrativas memoriais que contribuem para a constituição dos Institutos Federais com a finalidade de encontrarmos aproximações e contribuições com a nossa proposta de pesquisa, bem como os distanciamentos da mesma para, assim, elaborarmos o estado do conhecimento do nosso estudo.

Inicialmente, trataremos acerca de alguns entendimentos conceituais, como a discussão entre qual termo usar quando se pretende fazer a busca de anterioridade acerca de determinado tema de pesquisa: estado da arte ou estado do conhecimento? Ainda, trataremos sobre a relevância de proceder ao estudo do estado do conhecimento como possibilidade de direcionar o olhar para o que vem sendo produzido sobre o objeto de investigação que o pesquisador visa a empreender. Na sequência, justificaremos os motivos pelos quais optamos por realizar a pesquisa somente nos repositórios das instituições que compõem o

⁴ Tema que se encontra na linha de pesquisa 2 do ProfEPT: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, situa-se no macroprojeto 4: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT.

ProfEPT. No momento seguinte, apresentaremos, brevemente, as cinco dissertações encontradas que se relacionam com a nossa temática de pesquisa, para discutirmos sobre as perspectivas das(os) autoras(es) e encontrarmos aproximações e distanciamentos do nosso trabalho nos seguintes aspectos: objetivo geral, pressupostos teóricos, percurso metodológico, produto educacional, considerações finais/resultados. Em seguida, concluiremos o artigo evidenciando algumas contribuições que esse trabalho nos proporcionou para a nossa pesquisa de mestrado. Além disso, reforçaremos a significância da realização do estado do conhecimento quando o investigador está na iminência de iniciar um projeto de pesquisa, sobretudo, que culminará com a escrita de uma dissertação de mestrado.

O percurso metodológico, para análise das dissertações, desenvolver-se-á a partir de uma abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Minayo (2013, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Nesse sentido, André e Lüdke (1986) corroboram ao asseverar que uma pesquisa de cunho qualitativo contribui com os sentidos dados pelos participantes das pesquisas aos temas propostos pelo investigador; portanto, trata-se de uma abordagem pertinente, que vai ao encontro das pretensões do nosso trabalho por se tratar de pesquisa social na área da educação. Além disso, esse estudo do estado do conhecimento por meio da análise de dissertações classifica-se, na perspectiva de Gil (2017, p. 28), como uma pesquisa bibliográfica, uma vez que, “tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, **dissertações** e anais de eventos científicos”. (grifo nosso)

Assim sendo, pretendemos que essa escrita, além das contribuições para a nosso projeto de pesquisa, também possa contribuir no sentido de possibilitar a pesquisadores, essencialmente, àqueles que buscarão realizar seus estudos em

torno da temática das histórias e das narrativas memoriais no contexto da EPT, mais uma fonte para robustecer suas investigações.

Discussão

Busca de precedência: estado da arte ou estado do conhecimento?

No entendimento de Morosini e Fernandes (2014, p. 155), estado do conhecimento é “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. No entanto, Romanowski e Ens apud Santos (2019) problematizam o assunto ao distinguir estado da arte de estado do conhecimento, conforme podemos observar:

[...] para realizar um ‘estado da arte’ sobre ‘Formação de Professores no Brasil’, não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’

Dessa forma, ao concordar com a distinção anteriormente estabelecida pelas autoras, afirmamos que nossa busca, por ser mais restrita⁵, trata-se de uma verificação do estado do conhecimento.

A busca de dissertações que tenham alguma relação com o tema de pesquisa que se propõe é de grande importância, pois

possibilita ao pesquisador uma visão mais ampla sobre seu campo de pesquisa, com um olhar sobre o que vem sendo produzido para um determinado tema. Isso o ajuda no sentido de comprovar se aquilo que pretende pesquisar será relevante diante dos estudos que já foram produzidos, e se somará

⁵ Trata-se de uma busca apenas de dissertações do ProfEPT nos repositórios institucionais dos Institutos Federais que aderiram ao mestrado em rede.

contribuições para uma determinada área de estudo. (Santos, 2019, p. 17)

Nessa perspectiva, Morosini e Fernandes (2014, p. 155) afirmam que o estado do conhecimento “favorece tanto a leitura da realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para o desenvolvimento do percurso investigativo”. Portanto, além de lançar mão do estudo sobre o que a comunidade científica vem pesquisando e produzindo no que tange à história e narrativas memoriais no contexto da EPT, pensamos que o que se tem publicado sobre o assunto poderá contribuir para a construção do percurso metodológico e do embasamento teórico da nossa investigação.

A pesquisa nos repositórios do ProfEPT

Com o propósito de realizarmos o estudo do estado do conhecimento sobre as narrativas memoriais no contexto da EPT, com ênfase na constituição dos Institutos Federais, optamos pela pesquisa no âmbito do próprio programa de mestrado. Dessa maneira, fizemos uma busca por títulos nos repositórios das 40 IAs⁶ que compõem o ProfEPT.

Justificamos a busca por dissertações apenas nos repositórios do ProfEPT pelo fato de que o nosso projeto de pesquisa está estreitamente relacionado à EPT, sobretudo aos IFs. Ademais, o ProfEPT é considerado o maior programa de mestrado em rede do Brasil⁷. Sendo assim, esse programa de mestrado está

⁶ Cada instituição que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é denominada Instituição Associada (IA).

⁷ Santos e Silva (cf. AULA INAUGURAL NACIONAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2023) trouxeram números que confirmam a grandiosidade deste programa de mestrado. Está presente em todos os estados da federação e no Distrito Federal; em 2022, havia 2.855 discentes matriculados e 512 docentes; entre 2017 e 2022 foram 1.549 titulados, 3.208 artigos e mais de 1800 livros publicados, mais de 600 eventos organizados, mais de 2.600 trabalhos apresentados em congressos. Portanto, diante desses números expressivos, é possível constatar que, de fato, o ProfEPT é o maior programa de mestrado do país.

respaldado e tem conteúdo suficiente para constituir uma importante fonte de buscas para a elaboração da pesquisa do nosso estado do conhecimento.

Dissertações encontradas

Nos repositórios institucionais do ProfEPT, fizemos uma busca por títulos, procurando, sobretudo, encontrar temáticas de pesquisa que se aproximassem dos seguintes descritores: “memórias”, “narrativas”, “trajetória”, “história”, “Institutos Federais”. A partir da leitura dos 1.265 títulos encontrados, chegamos a sessenta títulos relacionados de alguma forma com os já citados descritores. Após uma atenta leitura dos resumos desses trabalhos, chegamos, finalmente, a cinco dissertações, das quais, na sequência, faremos uma breve apresentação (quadro 1), e sobre as quais analisaremos aspectos tais como: “objetivo geral”, “pressupostos teóricos”, “percurso metodológico”, produto educacional”, “resultados”; com o propósito de encontrarmos aproximações que contribuam com a nossa pesquisa, bem como os distanciamentos do nosso trabalho.

Título da pesquisa	Pesquisador (a)	Ano	Palavras-chave
01) Narrativas memoriais sobre os Institutos Federais: A concepção de uma nova institucionalidade	Silvia Schiedeck	2019	Educação Profissional e Tecnológica. Institutos Federais. Memória social. Documentário etnográfico. Produto educacional.
02) Entre a história e a memória: Acervo online sobre o processo histórico do Instituto Federal do Ceará	Francineuma Guedes Cândido	2019	Educação Profissional e Tecnológica. História da Educação. Memória. IFCE.
03) História e memórias dos pioneiros da Educação Profissional e Tecnológica em Goiás: Narrativas da constituição do Instituto Federal Goiano	Gustavo Oliveira Mendes	2019	Educação Profissional e Tecnológica. IF Goiano. Memórias.
04) <i>Campus</i> Eirunepé do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: Investigação narrativa de sujeitos que contam uma trajetória histórica	Renan Rocha de Holanda Sousa	2020	Narrativa histórica. Investigação narrativa. Pesquisa fenomenológica. História vista de baixo. Produto educacional.

05) Tempos de construção: A Escola Técnica da UFPR e sua expansão de cursos⁸

Vanessa Cauê Krugel

2020

ET-UFPR. História do IFPR. História da educação profissional. História da educação. ProfEPT.

Quadro 1 - Dissertações dos repositórios institucionais do ProfEPT. Fonte: elaborado pelo autor

Prosseguindo as análises das dissertações mencionadas anteriormente, focaremos, inicialmente, no objetivo geral apresentado nas pesquisas. Destacamos que o objetivo geral do nosso trabalho é analisar a trajetória histórica do IFRS – Campus Vacaria por meio das narrativas memoriais de servidores que participaram do início do percurso dessa unidade institucional. Desse modo, na sequência, faremos as apresentações.

Objetivo geral

No que diz respeito ao objetivo geral de cada trabalho que destacamos, percebemos que é possível vislumbrar, em todos eles, aproximações com o objetivo geral do nosso projeto de pesquisa, como veremos a seguir.

Schiedeck⁹ (2019) realizou o registro das **narrativas memoriais**¹⁰ dos personagens envolvidos na definição das políticas para a educação profissional entre 2004 e 2008, que culminou com a publicação da Lei 11.892/2008, a partir

⁸ Embora não seja possível identificar relação alguma dos descritores escolhidos para o estudo do estado do conhecimento com o título desse trabalho, após a leitura do resumo dessa dissertação, percebemos que tal pesquisa tem aproximações do que pretendemos desenvolver em nosso projeto. Portanto, decidimos inseri-la no rol de produções a serem analisadas no presente artigo.

⁹ Intencionalmente, separamos o objetivo geral de Schiedeck (2019) dos objetivos das(os) demais autoras(es), pois a pesquisadora investigou acerca da institucionalidade Instituto Federal como totalidade, a partir da publicação da Lei 11.892/2008. As demais pesquisas constam do parágrafo seguinte, uma vez que se trata de objetivos que envolvem instituições (IFCE e IF Goiano) e unidades institucionais (IFAM – *Campus Eirunepé* e IFPR – *Campus Curitiba*).

¹⁰ Nesse tópico referente ao objetivo geral, destacamos os termos que vão ao encontro do que estabelecemos para o objetivo geral da nossa pesquisa.

da qual emergiu uma nova institucionalidade: os **Institutos Federais**. Nosso trabalho assemelha-se ao da referida autora, uma vez que procurará registrar as narrativas memoriais dos servidores participantes dos primeiros anos da trajetória histórica do IFRS – *Campus Vacaria*.

Cândido (2019) investigou o processo de **construção histórica** da Escola Técnica Federal do Ceará a fim de compreender como a **construção narrativa de memórias** de alunos e **servidores** recompõe a experiência educacional em uma escola de EPT. Mendes (2019) aspirou a analisar as **narrativas de um resgate histórico com as memórias** dos pioneiros da EPT do IF Goiano. Sousa (2020) buscou elaborar a **trajetória histórica do IFAM – Campus Eirunepé** através da **investigação narrativa**. Krugel (2020) intencionou compreender e valorizar a **memória** do IFPR – *Campus Curitiba*, analisando o **contexto histórico** no qual a ET-UFPR se desenvolveu.

Portanto, é possível perceber, pelo fato de encontrarmos nos objetivos gerais expressões como “narrativas memoriais”, “Institutos Federais”, “construção histórica”, “contexto histórico”, entre outros termos que têm o mesmo sentido dos que destacamos acima, que o objetivo geral do nosso projeto de pesquisa aproxima-se dos objetivos das dissertações selecionadas, pois visamos a analisar a construção histórica do IFRS – *Campus Vacaria*, por meio das narrativas memoriais de servidores partícipes do início dessa trajetória.

Pressupostos teóricos

No que diz respeito aos pressupostos teóricos das dissertações, abordaremos, sucintamente, a perspectiva de cada pesquisador(a) acerca de suas escolhas teóricas e dos principais estudiosos trazidos para as suas interlocuções. Na sequência, apresentaremos alguns elementos nos quais nosso projeto se aproximará ou se distanciará dos enfoques das dissertações.

Schiedeck (2019), a fim de embasar o estudo sobre as políticas educacionais que deram origem aos IFs, trouxe para as suas discussões teóricos que são referência no que tange às bases conceituais da EPT no Brasil: Demerval Saviani, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Dante Moura e Eliezer Pacheco. Além disso, a autora percebeu a necessidade de trazer para o debate teórico autores que se dedicam a temáticas referentes à memória social, coletiva e política, esquecimento, identidade, temporalidade, narrativa histórica, tais como: Maurice Halbwachs, Paul Ricouer, Santo Agostinho, Pierre Bourdieu, Michael Pollak. Ainda, a investigação foi complementada por meio da análise documental de legislações acerca da educação profissional com promulgação entre o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei 11.892/2008.

Cândido (2019) trouxe à tona, para o diálogo com a literatura especializada que serve de base para a discussão, temas como história, memória, tempo e espaço, identidade a partir da perspectiva de autores como Jacques Le Goff, Ecléa Bosi, Michael Pollak, Pierre Nora, Jöel Candau, Maria Ciavatta. A autora também problematizou acerca da formação integrada sob o ponto de vista de teóricos como a já mencionada professora Maria Ciavatta, Marise Ramos, Dante Moura. Ainda, a pesquisadora trouxe para a discussão a reflexão acerca da fotografia “reconhecendo-a como fonte de informações históricas que guarda fortes vínculos com a memória” (Cândido, 2019, p. 20); para tanto, a autora recorreu a teóricos como Boris Kossoy e Ana Maria Mauad.

Mendes (2019), por sua vez, realizou uma análise documental de dispositivos legais que provocaram significativas alterações na política educacional brasileira nos séculos XX e XXI. Discutiu, no âmbito do ensino profissional, sobre trabalho, educação, a perspectiva da formação integrada e sobre o histórico da Educação Profissional do século XX no contexto da dualidade

estrutural da educação; trouxe para as interlocuções¹¹ autores reconhecidos no contexto da EPT, como Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Paolo Nosella, Demerval Saviani, Jaqueline Moll, Acácia Kuenzer, Dante Henrique Moura. Abordou os traços constitutivos das Escolas Agrícolas do IF Goiano por meio de seus respectivos históricos.

Sousa (2020) delineou o referencial teórico de seu trabalho discutindo sobre conceitos de narrativa, sujeito histórico, memória, oralidade. Acerca da narrativa histórica, o pesquisador abordou e elegeu as contribuições de Paul Ricouer como as principais. As interlocuções em torno do conceito de memória deram-se por meio dos aportes teóricos de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Pierre Nora. Já, os aspectos da história oral foram trabalhados a partir do ponto de vista de autores como Antônio Torres Montenegro, Maria Teresa Alves, Jim Sharpe. Percebemos que o pesquisador em nenhum momento trouxe aspectos das bases conceituais da EPT como, por exemplo, a perspectiva da educação, do trabalho, da formação integrada.

Krugel (2020), como a maioria dos pesquisadores que compõem este estudo, buscou estabelecer o embasamento teórico do seu trabalho a partir de autores que são praticamente unanimidade quando se pretende estudar sobre EPT e constituição dos IFs, entre esses, mais uma vez, destacamos: Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Dante Moura, Marise Ramos, Eliezer Pacheco. Na perspectiva da história oral, a pesquisadora trabalhou o ponto de vista de Paul Thompson. Ademais, realizou um levantamento teórico sobre as políticas públicas para ensino técnico profissional de nível médio no Brasil. Sobre a teorização dos aspectos da memória, Vanessa Krugel interagiu com autores como Jacques Le Goff e Maria Ciavatta.

¹¹ Chamou-nos a atenção o fato de que o pesquisador optou por realizar o estudo dos dados de seu trabalho, ou seja, a análise das narrativas sobre o percurso histórico do IF Goiano, no mesmo capítulo no qual trouxe os pressupostos teóricos.

Desse modo, em vista dos aspectos que nos propomos estudar acerca desse tópico, destacamos aproximações das nossas pretensões de pressupostos teóricos nos trabalhos de Schiedeck (2019), de Cândido (2019), de Mendes (2019) e de Krugel (2020), uma vez que trazem, para as suas interlocuções, investigadores que pesquisam sobre a temática da EPT e dos IFs. Além disso, percebemos que há aproximações de todos os trabalhos¹², quando discutem sobre história, memória, identidade, oralidade: em nosso projeto de pesquisa, também desejamos argumentar sobre tais questões, valendo-nos das perspectivas de, ao menos, um dos autores que destacamos em cada um dos cinco trabalhos no que se refere aos pressupostos teóricos.

Por outro lado, nossa pesquisa se distanciará da perspectiva de Sousa (2020), já que notamos, em seu trabalho, a ausência de pressupostos teóricos no que diz respeito às bases conceituais que constituem a EPT.

Proseguimos as análises, com foco no caminho metodológico apresentado pelos autores em suas pesquisas.

Percurso metodológico

No desenvolvimento deste tópico, explicitaremos uma visão geral no tocante ao percurso metodológico¹³ tomado por cada pesquisador, para que, na sequência, apresentemos aproximações e distanciamentos do nosso estudo.

¹² Mendes (2019) problematiza a dimensão da *memória* no capítulo referente ao percurso metodológico de sua pesquisa. Dessa forma, quando abordamos o seu trabalho, no tópico dos referenciais teóricos, não trouxemos o aspecto da *memória*, *diferentemente* de como o fizemos quando evidenciamos as interlocuções teóricas dos outros quatro pesquisadores que compõem o nosso estudo.

¹³ Faz-se necessário destacarmos que a maioria dos pesquisadores, em seu relato do percurso metodológico, discutiram acerca de como estabeleceram os seus referenciais teóricos. Contudo, não desenvolveremos tal ponto, tendo em vista que já trouxemos elementos referentes às interlocuções teóricas no tópico anterior.

Schiedeck (2019) definiu sua investigação como uma pesquisa social de natureza qualitativa. Conforme a autora, “a primeira fase foi caracterizada como sendo exploratória, dedicada à delimitação do campo de investigação, revisão bibliográfica e definição do referencial teórico”. (Schiedeck, 2019, p. 21). A segunda etapa consistiu no trabalho de campo, que abrangeu a produção, a análise de dados e a elaboração do produto educacional. A pesquisadora valeu-se da investigação bibliográfica e documental como instrumento de pesquisa. Além disso, utilizou a ferramenta da entrevista semiestruturada com os participantes¹⁴ do seu estudo. Para a produção e análise de dados, adotou o método etnográfico, “comportando processos de interação por meio da observação participante, entrevistas semiestruturadas, diário de campo, redes de contato e produção de áudio e vídeo”. (Schiedeck, 2019, p. 23)

Cândido (2019), para desenvolver o seu estudo, escolheu a abordagem qualitativa, utilizando o método da história oral. Além da pesquisa bibliográfica, a pesquisadora também analisou documentos acerca da história da educação profissional no Brasil e registros fotográficos da trajetória da EPT no estado do Ceará. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas com os participantes¹⁵ da pesquisa. Após a transcrição das entrevistas, procedeu à “análise dos relatos, de maneira a construir um texto interpretativo, tendo por base os questionamentos previamente estabelecidos”. (Cândido, 2019, p. 46)

O trabalho de Mendes (2019), configurou-se como um estudo de caso. Foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, fundamentou-se em revisão

¹⁴ Oito professoras(es) entrevistadas(os), que participaram das discussões teóricas e/ou políticas relativas à EPT, que culminaram com a promulgação da Lei 11.892/2008, que, entre outras providências, instituiu a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

¹⁵ Ex-alunos e servidores, dos quais foram colhidas narrativas memoriais de experiências educativas vivenciadas na antiga Escola Técnica Federal do Ceará, entre os anos de 1970 e 1990. No total, foram dez a quantidade de participantes da pesquisa: 02 ex-alunos; 07 ex-alunos, atualmente, servidores; 01 servidor.

bibliográfica, análise de documentos legais e entrevistas exploratórias de caráter espontâneo. A coleta de dados se deu através de entrevista semiestruturada com os participantes¹⁶. De acordo com Mendes (2019, p. 118), “para a apreensão dos significados das falas dos sujeitos da pesquisa foi realizada análise do conteúdo das entrevistas”.

Sousa (2020) realizou sua pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa. Recorreu ao estudo bibliográfico para fins de fundamentação teórica. A coleta de dados aconteceu através de entrevista semiestruturada, denominada de entrevista narrativa, com os sujeitos investigados¹⁷. Já, a análise dos dados do estudo foi realizada a partir do método da investigação narrativa, que, conforme destaca o autor, caracteriza-se pela autoridade interpretativa do investigador, bem como pela voz do participante da pesquisa. Ainda, destacamos que, diferentemente dos outros quatro pesquisadores que compõem o nosso estudo, Sousa (2020) é o único que questionou seus entrevistados acerca das perspectivas que eles têm em relação ao futuro da unidade institucional sobre a qual estavam trazendo suas narrativas memoriais.

Krugel (2020) desenvolveu seu trabalho por meio de uma abordagem qualitativa¹⁸. As interlocuções teóricas deram-se através de pesquisa bibliográfica e documental. A história oral foi o principal método de sua pesquisa, valendo-se de entrevistas semiestruturadas com os participantes¹⁹. Percebemos que entre as

¹⁶ Nove representantes da equipe gestora do IF Goiano, servidores na ativa ou aposentados. Participantes que “ajudaram a construir a história dos campi de Ceres, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí, instituições que deram origem ao IF Goiano”. (Mendes, 2019, p. 115)

¹⁷ Quatro servidores, que participaram do percurso histórico do IFAM – *Campus* Eirunepé. Desses, apenas um não atua mais na unidade institucional. Salientamos que, entre os participantes da pesquisa, há representantes tanto da carreira docente como da carreira de Técnico Administrativo em Educação.

¹⁸ Chegamos a essa conclusão no decorrer do estudo da dissertação, uma vez que a autora não deixou explícito através da escrita no seu trabalho.

¹⁹ Cinco docentes que fizeram parte do percurso histórico da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, que, a partir da promulgação da Lei 11.892/2008, transformou-se no Instituto

cinco dissertações que fazem parte do presente trabalho, essa foi a única na qual notamos a ausência de uma seção para discorrer acerca do percurso metodológico.

No que tange ao tipo de pesquisa, estamos estruturando a partir da abordagem qualitativa (Minayo, 2013). Nesse ponto há aproximações das cinco dissertações analisadas, uma vez que todas foram elaboradas através de uma abordagem de cunho qualitativo. Nossa investigação configurar-se-á como um estudo de caso (Yin, 2015), o que vai ao encontro do que Mendes (2019) realizou em seu trabalho.

Nossos instrumentos, tanto de busca/coleta de dados dar-se-ão a partir de investigação bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada com os participantes²⁰ da pesquisa. Nesse aspecto, também notamos que existem aproximações de todas as dissertações analisadas. Além disso, queremos saber sobre as perspectivas dos participantes da nossa pesquisa acerca do futuro do *Campus Vacaria*; nesse sentido, nossa pretensão vai ao encontro do enfoque dado por Sousa (2020).

Já, em relação à análise dos dados da pesquisa, propomo-nos fazê-la por meio da abordagem da Análise Textual Discursiva²¹ (Moraes e Galiazzi, 2016). Dessa forma, notamos que há distanciamento de todas as dissertações estudadas, uma vez que os pesquisadores, conforme explicitamos acima, utilizaram métodos

Federal de Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Entre esses, a maioria faz parte do quadro de servidores do IFPR, sendo que, uma docente atua junto ao ProfEPT dessa instituição.

²⁰ Servidores docentes e técnicos administrativos que ingressaram no IFRS – *Campus Vacaria* entre os anos de 2014 e 2016 e que permanecem atuando nessa unidade atualmente.

²¹ Conforme Moraes e Galiazzi (2016, p.13), “corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Divide-se em três fases a saber: a) desmontagem de textos, b) estabelecimento de relações, c) captação do novo emergente. Fundamenta-se por valorizar as diferentes vozes da pesquisa, essencialmente, a voz do próprio pesquisador.

diferentes desse que nós intencionamos para a análise de dados do nosso trabalho.

Produto educacional

Procurando manter a coerência com a proposta de desenvolvimento desse estudo, apresentaremos o produto educacional elaborado por cada pesquisador. No momento seguinte, apresentaremos o produto que pretendemos elaborar, trazendo as aproximações e distanciamentos das dissertações analisadas.

Schiedeck (2019) elaborou um produto educacional no formato de documentário etnográfico, com o seguinte título: “A origem de uma nova institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os Institutos Federais”. O material tem duração de quarenta e três minutos, e seus dados foram captados entre agosto de 2018 e fevereiro de 2019. Seu objetivo consistiu em, por meio das narrativas memoriais dos personagens que definiram as políticas para a EPT durante o governo Lula, apresentar as motivações, as articulações, os conflitos políticos e teóricos, que tiveram como culminância a criação dos IFs. Além disso, a pesquisadora, entre as motivações, almejou que o documentário se tornasse um significativo instrumento didático²².

O produto educacional construído por Cândido (2019) tratou-se de um sítio eletrônico com dados da trajetória histórica do Instituto Federal do Ceará, valendo-se de dados captados a partir de documentos, de arquivos e das narrativas memoriais daqueles que participaram desse percurso. A plataforma²³ tem o seguinte título: “Acervo *online*: entre a história e a memória do IFCE”. O

²² Algo que, de fato, aconteceu, pois tivemos acesso a esse produto educacional em dois componentes curriculares do ProfEPT do IFFar – *Campus Jaguarí*: Bases Conceituais para a EPT e Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da EPT.

²³ Pode ser acessada através do endereço eletrônico a seguir: <http://ifce.sanusp.org/historia>

objetivo do produto, conforme Cândido (2019, p. 115) foi o de “difundir a história da instituição, levando a sociedade a conhecer a sua gênese, seu crescimento ao longo dos anos e a sua participação e contribuição para o desenvolvimento local e inclusão social [...]”.

Mendes (2019) desenvolveu seu produto educacional em formato de um livro digital do tipo PDF. O livro, composto por 162 páginas, elaborado a partir da transcrição das narrativas dos participantes da pesquisa, tem como título: “Memórias e Narrativas dos Pioneiros da Educação Profissional Agrícola na constituição do IF Goiano”. As narrativas, de acordo com Mendes (2019, p. 119), “buscam expor as relações entre educação e trabalho no desenvolvimento, ao longo dos anos, da educação profissional ofertada pelo IF Goiano”

O produto educacional de Sousa (2020), da mesma forma que Mendes (2019), consistiu na produção de um livro digital, contendo o percurso histórico do IFAM – *Campus Eirunepé*. Conforme o autor, o objetivo do produto foi o de proporcionar acessibilidade, interatividade e materialidade ao objeto de estudo, o qual se tratou de realizar uma investigação narrativa sobre os participantes da pesquisa.

Krugel (2020), do mesmo modo que Schiedeck (2019), optou pela produção de uma mídia educacional, em forma de documentário. O trabalho foi, assim, intitulado: “Tempos de construção: a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná durante a década de 1990”. O documentário foi elaborado a partir da contribuição das narrativas memoriais dos cinco docentes que foram entrevistados pela pesquisadora. Para o desenvolvimento do produto, a investigadora contou com a colaboração de uma equipe do Curso Técnico em Áudio e Vídeo do IFPR – *Campus Curitiba*.

Nossa pretensão em relação ao produto educacional é a de elaborarmos um documentário²⁴ que permita publicizar as narrativas memoriais de servidores do IFRS – *Campus Vacaria* a fim de valorizar esse percurso até o momento e fortalecer a identidade dessa unidade institucional. Sendo assim, destacamos que essa projeção vai ao encontro das produções de Schiedeck (2019) e de Krugel (2020), visto que ambas construíram um documentário como produto educacional. Ademais, esperamos contar com o apoio técnico de estudantes do Curso Técnico em Multimídia, que é ofertado pelo *campus* desde o ano de 2017; nesse sentido, nossa pesquisa aproxima-se do trabalho de Krugel (2020), que contou com o apoio de um grupo do Curso Técnico em Áudio e Vídeo do IFPR – Campus Curitiba.

Por conseguinte, o que almejamos construir na qualidade de produto educacional distancia-se das construções de Cândido (2019), que, como vimos, produziu um sítio eletrônico. Ainda, notamos o distanciamento dos produtos de Mendes (2019) e de Sousa (2020), uma vez que suas elaborações consistiram na produção de um livro digital.

Considerações Finais/resultados

Nessa seção, apresentaremos, brevemente, considerações finais/resultados das dissertações analisadas, para, na sequência, trazermos aspectos nos quais o nosso trabalho aspira a se aproximar das referidas investigações.

Schiedeck (2019), em suas conclusões, retomou o desejo de perenizar o processo histórico na forma de um documentário, cujas narrativas complementassem a história documental, visto que, com o passar do tempo, há

²⁴ Por estarmos na fase de elaboração do nosso projeto de pesquisa, ainda não definimos o título do documentário que pretendemos elaborar.

a tendência ao esquecimento. Afirmou que o documentário etnográfico contribuiu para a construção de novos saberes sobre a história. Além disso, evidenciou a pretensão de que o produto educacional possa inspirar mais pesquisas acerca da EPT, pois se trata de uma história sobre a qual há muito para contar e que, por isso, o tema não se esgotou. Como resultado do documentário, concluiu que ele cumpriu o objetivo de ser uma forma de acesso para que essas memórias sejam revisitadas.

Cândido (2019) retomou os questionamentos que nortearam a sua pesquisa. Buscou conhecer o contexto sócio-histórico da instituição e seus precedentes históricos. Destacou que as narrativas não visavam a exaurir todos os acontecimentos, porque isso é uma tarefa impossível. Concluiu que as memórias reafirmaram que a instituição é respeitada por sua qualidade e reconhecida como uma das melhores do estado. Percebeu que os participantes da pesquisa, ao rememorar o passado, demonstraram um forte sentimento de pertencimento à instituição. Inferiu que o seu produto educacional, sítio eletrônico, proporciona acesso fácil e democrático a trechos da história institucional, tornando-se, assim, uma importante ferramenta de ensino.

Mendes (2019) revisitou aspectos históricos das instituições que deram origem ao IF Goiano até a criação dos IFs, por meio da Lei 11.982/2008. Retomou, sucintamente, os meios pelos quais foram coletados os dados da sua pesquisa. Pormenorizou os resultados da avaliação do seu produto educacional: um livro digital. Pelos resultados positivos, o pesquisador concluiu que sua produção atendeu a justificativa do estudo; portanto, sugeriu que o livro seja utilizado em estudos ou eventos que tratem de questões referentes à EPT e ao IF Goiano.

Sousa (2020), sucintamente, abordou novamente o percurso metodológico de sua investigação. Trouxe a defesa do argumento de que a instituição, IFAM – Campus Eirunepé, promova a partir do ensino, da pesquisa e

da extensão, o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais da região. Enfatizou a relevância de um processo formativo emancipador, que contribua para a formação cidadã crítica e reflexiva. Do mesmo modo que Schiedeck (2019) e Cândido (2019), o pesquisador afirmou que seu trabalho não esgota o assunto e acrescentou que deseja instigar que outras investigações referentes ao seu tema de estudo sejam desenvolvidas.

Krugel (2020) discorreu, brevemente, sobre o processo histórico da Escola Técnica (ET) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) na década de 1990. Percebeu as condições precárias de trabalho dos profissionais dessa escola, bem como o menosprezo por ser considerada uma escola inferior à universidade. Notou o espírito de luta dos trabalhadores da ET, para buscar a consolidação de um ensino com qualidade, mesmo nos momentos mais delicados. Concluiu que as sutilezas das convivências e dos acontecimentos foram estudadas de forma mais profunda a partir da história oral.

Pretendemos, como resultado do nosso estudo, responder o problema da nossa pesquisa²⁵. Visamos, nas considerações finais, a retomar o percurso da nossa pesquisa, evidenciando tanto os resultados da própria investigação quanto do produto educacional; essas nossas aspirações se aproximam das perspectivas trazidas pelas dissertações analisadas no que diz respeito às conclusões. Também nos aproximamos do ponto de vista de Schiedeck (2019), de Cândido (2019), e de Sousa (2020), quando trazem a ideia de que é impossível esgotar o assunto e que outras investigações sobre os temas em torno das narrativas memoriais são bem-vindas. Ainda, almejamos o resultado de que o nosso produto educacional possa inspirar novas pesquisas em EPT e que possa constituir mais uma

²⁵ Como se constituiu a trajetória histórica do IFRS – *Campus* Vacaria a partir das narrativas memoriais de servidores?

possibilidade de ferramenta para fins didáticos, o que se aproxima das abordagens de Schiedeck (2019), de Cândido (2019) e de Sousa (2020).

Considerações finais

Ao encerrarmos essa etapa do nosso trabalho, reiteramos a grande relevância de o pesquisador proceder ao estudo do estado do conhecimento acerca da temática que visa a investigar. Tal estudo permite, além vislumbrar aproximações e distanciamentos do que se projeta pesquisar, conforme Santos (2019), perceber se a temática é, de fato, relevante diante do que os pesquisadores vêm estudando. Ademais, trabalhos como esse pode contribuir para a constituição do embasamento teórico da pretensa nova pesquisa. Nesse sentido, destacamos que a oportunidade de encontrar diversos teóricos que escrevem sobre assuntos acerca da história, memória, oralidade, entre outros, foi uma das maiores contribuições para a nossa pesquisa. Ressaltamos que as dissertações analisadas foram encontradas nos repositórios institucionais das IAs que compõem o ProfEPT, maior programa de mestrado em rede do país.

A partir da investigação realizada, notamos que há mais aproximações do que distanciamentos da temática sobre a qual estamos construindo a nossa pesquisa, o que não é um problema, pois estamos tratando de temas relativos a narrativas memoriais de diferentes personagens, em tempos e espaços distintos. Nesse sentido, Cândido (2019, p. 153) corrobora ao afirmar que essa historicidade está permeada por “singularidade e significados próprios, visto que cada instituição possui sujeitos que vivenciaram de forma única e concreta essa experiência”.

Portanto, da mesma forma que esse estudo do estado do conhecimento contribuiu e continuará contribuindo para os próximos passos da nossa pesquisa de mestrado, esperamos que ele possa auxiliar outros pesquisadores que

pretendem imergir nessa instigante área relativa à história e à memória, que, pela grande relevância, no caso do ProfEPT, constitui uma das linhas de pesquisa desse mestrado: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Referências

AULA inaugural nacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Vídeo: 3h32min34s. Publicado pelo canal do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). 27 mar. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=06VX5PgnExY>. Acesso em: 06 jan. 2024.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: E. P.U., 1986.

BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional 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/11892.htm. Acesso em 05 jan. 2024.

CÂNDIDO, F. G. **Entre a história e a memória**: acervo online sobre o processo histórico do Instituto Federal do Ceará. 2019. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Fortaleza, CE, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8801751. Acesso em 04 jan. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

KRUGEL, V. C. **Tempos de construção**: a escola técnica da UFPR e sua expansão de cursos (1988-2000). 2020. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Curitiba, PR, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8801751

ao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9690452. Acesso em 04 jan. 2024.

MENDES, G. O. **História e memórias dos pioneiros da educação profissional em Goiás:** narrativas da constituição do Instituto Federal Goiano. 2019. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Morrinhos, GO, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7979321. Acesso em 04 jan. 2024.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2016.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SANTOS, C. B. D. G. **O ensino médio integrado e as Propostas Pedagógicas dos Cursos Técnicos nos Institutos Federais da Região Sul:** caminhos para a concretização do currículo integrado. 2019. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Jaguarí, RS, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7693745. Acesso em 03 jan. 2024.

SCHIEDECK, S. **Narrativas Memoriais sobre os Institutos Federais:** a concepção de uma nova institucionalidade para a educação profissional e tecnológica. 2019. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7669371. Acesso em 03 jan. 2024.

SOUSA, R. R. H. **Campus Eirunepé do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas**: investigação narrativa de sujeitos que contam uma trajetória histórica. 2020. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Manaus, AM, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9387514. Acesso em 04 jan. 2024.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2015.

ALGUNS MOMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) ATÉ A CONCEPÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Lucinda Arsego (UCS, IFRS)¹
Cristiane Backes Welter (UCS)²

Resumo: Este estudo é parte de uma investigação que ainda está em andamento no curso de Mestrado Acadêmico em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul – UCS e está intitulado “*Ensino Profissional e Tecnológico (EPT) e a Verticalização do Ensino no IFRS – Campus Farroupilha – RS*”. Esta etapa pretende olhar para o panorama histórico da educação profissional no Brasil e no mundo, identificando diversos estágios, desde os períodos mais remotos da história até a chegada de tecnologias no setor produtivo das últimas décadas, incluindo a concepção dos Institutos Federais. Com o propósito de encontrar respostas ao estudo deste trabalho, será realizada uma pesquisa bibliográfica e também documental, partindo da revisão de literatura sobre a evolução histórica da educação profissional; das políticas públicas direcionadas para esta modalidade de educação e, as contribuições para o desenvolvimento e a formação da sociedade através da interpretação da história. Referente ao estudo sobre a história da educação profissional no mundo e também no Brasil serão investigados estudiosos que compreendem aspectos históricos da educação, tais como: Franco Cambi (1999) Mario Alighiero Manacorda (2001) e Sílvia Maria Manfredi (2002). Em relação à EPT e a concepção dos institutos, para fundamentar as ideias que aqui estarão expostas, serão abordados autores que trazem importantes considerações sobre o tema. Dentre eles destacam-se os autores Eliezer Moreira Pacheco (2010, 2011 e 2015), Maria Ciavatta e Marise Ramos (2012), Gaudêncio Frigotto (2006), dentre outros.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Educação e Trabalho; IFRS.

Introdução

¹ Mestranda em Educação (UCS). Pós-Graduação em Gestão Educacional pela Faculdade Futura, em 2018; Graduação em Administração - Habilitação em Comércio Exterior, pela Universidade de Caxias do Sul - UCS, em 2003. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5761103926769279>. E-mail: larsego@ucs.br

² Doutora em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Mestrado em Educação e Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pela mesma instituição. Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. É Pedagoga concursada no Município de Picada Café/RS e atua como Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal de Educação Infantil Quatro Estações. Coordenou o Programa Especial de Formação Pedagógica na mesma Instituição até fevereiro de 2015. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9141169517444536>. E-mail: cbwelter@ucs.br.

Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa que ainda está em andamento, intitulado “Educação Profissional e Tecnológica - EPT e a Verticalização do Ensino no IFRS - Campus Farroupilha - RS”.³ Esta etapa tem o propósito de olhar para diversos momentos históricos desta modalidade de ensino, ao redor do mundo e também no Brasil. Mediante esse estudo pretendo analisar, situar e elucidar o ensino profissionalizante e sua trajetória até a atualidade.

Refletir sobre os trajetos históricos nos possibilita inclusive perpassar por outras ciências e, com certeza, proporciona assimilar os marcos temporais, geográficos e econômicos da sociedade, em diferentes estágios históricos da educação. Sobre isso, Cambi declara que:

A história da educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes oferece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares no passado. A história da Educação fornece aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional (CAMBI, 1999, p. 13).

Para complementar essa afirmação, Manfredi (2002, p. 51) reforça que atualmente o imaginário social tem o entendimento que as entidades de ensino têm a atribuição de capacitar os jovens para ingressarem no mercado do trabalho. Historicamente, a constituição inicial da escola não esteve apenas vinculada à capacitação voltada ao trabalho e, sim, para preparar a elite ao exercício do poder, do comando e da gestão da sociedade. Diante dessas afirmações, a seguir será apresentado o problema que foi elaborado para a pesquisa que gerou o presente artigo.

Uma pesquisa sempre terá início com alguma espécie de questionamento, que para ser solucionado necessita ser apresentado de

³ O presente artigo está sendo realizado com apoio do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS (Reitoria e Campus Farroupilha).

maneira clara e precisa. Sobre isso, Rudio (1978) citado por Marconi e Lakatos (2003), aponta que:

Formular o problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade de nos deparamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando suas características. Desta forma, o objetivo da formulação do problema da pesquisa é torná-lo individualizado, específico, inconfundível. (RUDIO, 1978, p. 78 apud MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 241).

Um problema é elaborado mediante uma pergunta e, esta pesquisa parte do seguinte problema: **Como acontece a evolução do ensino profissional e tecnológico em diversos momentos da história, no mundo e também no Brasil, até a concepção dos Institutos Federais?**

Para encontrar a solução ou a resposta para este problema, a presente pesquisa tem a proposição olhar para diversos períodos históricos, investigando como acontece a evolução do ensino profissional e tecnológico e, sua história no mundo e também no Brasil, até a concepção dos Institutos Federais.

Diante do problema apresentado, que tem o propósito de encontrar as respostas ao tema de pesquisa deste trabalho, propõe-se realizar uma pesquisa bibliográfica através de publicações em periódicos, livros e site do MEC, referindo-se ao tema ensino profissional e tecnológico no mundo e também no Brasil. Na sequência, apresento alguns dos marcos históricos da EPT ao redor do mundo.

Um olhar sobre a história da educação profissional no mundo

Para conhecer os diversos estágios históricos acerca da educação profissional, apresento algumas observações sobre momentos históricos em volta do mundo e também no Brasil, contextualizando uma modalidade de ensino, historicamente voltada à classe trabalhadora.

Saviani (2007) afirma que educar e trabalhar são tarefas essencialmente humanas. Segundo ele, os homens são seres tão bem constituídos que possuem características que lhe possibilitam trabalhar e também educar. Esses atributos exclusivos seus, pois somente eles são capazes de laborar e ainda educar. Diz ainda que se retornarmos aos procedimentos de aparecimento do homem, constata-se que ele se destaca na natureza. Diferente dos animais, que se adequam facilmente ao ambiente, os indivíduos precisam adequar a natureza a si mesmo, e para existir estão sujeitos a produzirem sua própria vida, agindo, transformando e ajustando-a às suas próprias necessidades. Ele ainda firma que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho. Isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem, não nasce sabendo produzir como homem, e necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem e, é simultaneamente, a sua capacitação, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

Nas comunidades primitivas, os homens apossavam-se coletivamente dos recursos produtivos existente na época e dessa forma é que ensinavam aos mais jovens. Não existia a divisão de classes e, predominava o meio de produção comunal, também denominado de "comunismo primitivo". Muito tempo depois, ocorre uma ruptura nesse formato de produção comunal e, passa a existir a escola. Na Grécia desenvolveu-se como a Paidéia, destinando-se à educação de homens livres e, visava formar homens de um nível mais elevado, em objeção à Duléia, que focava a instrução dos escravos, as aulas não aconteciam na escola e, as atividades eram ensinadas no mesmo local de trabalho.

Fazendo uma verificação histórica da EPT, é possível perceber as afirmações de Saviani (2007), pois mesmo depois da época da escravidão, para muitas profissões não existiam escolas. O ensino especializado era repassado

pelo próprio artesão. Os saberes técnicos que eram necessários para as renovações das diversas funções ligadas à produção estavam integrados à prática de diversos grupos sociais, que garantiam a capacitação de seus membros. Esse é o saber da experiência, constituído mediante o fazer.

A relação educativa entre o artesão e o aprendiz ocorre através do fazer, do gesto. Aprende-se vendo o mestre no seu trabalho, repetindo suas ações. Não existe nada teórico. Refere-se ao conhecimento especializado, que apenas o artesão/mestre detém, o qual é transmitido diretamente nos lugares onde ocorre a produção. Assim, é possível dizer que se inicia o ensino profissional. Cambi (1999) também reforça que:

Ao lado da educação escolar, havia a familiar (atribuída primeira à mãe, depois ao pai) e a “dos ofícios” que se fazia nas oficinas artesanais e que atingia a maioria da população. Esse aprendizado não tinha necessidade de nenhum “processo institucionalizado de instrução” e são os pais ou os parentes artesãos que ensinam a arte aos filhos através do “observar para depois reproduzir o processo observado” [...] (Cambi, 1999, p. 67).

Na figura 01, que vem a seguir há uma ilustração de um artesão e seu aprendiz desenvolvendo a profissão de padeiro, ofício este que naquela época não era ensinada em escolas. O conhecimento e os saberes eram passados no mesmo local onde as atividades ocorriam.



Figura 01 - Um Artesão e Seu Aprendiz Trabalhando à Beira de Uma Fornalha
Fonte: Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/oficinas-medievais.htm>. Acesso em: 14 abr.2023

Na figura 01, é possível ver o artesão e seu aprendiz, que geralmente era uma pessoa jovem e que disponibilizava seu serviço, em troca de alimentação, vestuário e moradia. Naquele instante, ele aprendia a profissão que, futuramente, havia a probabilidade de tornar-se artesão ou mestre adquirindo ascensão social.

No século XVIII, com a Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, difundiu-se a elaboração do “sistema de fábrica”, ocorrendo a fabricação em grande escala no mercado mundial. Essa transformação implicou em diversas e importantes mudanças sociais, explosões demográficas, redistribuição da propriedade, dentre outras. Foi uma época de grandes migrações, de mudanças ideológicas, de difíceis lutas de classe, de muitos conflitos e com alto custo de vida. Próximo ao término do século XIX, a tecnologia e a ciência passaram por avanços importantes, apresentando novas exigências relacionadas à manufatura, a tecnologia, a economia, política e ciência. Desta maneira, a educação precisou passar por processos de revisão, tomando rumos mais tecnicistas, preocupando-se mais em ensinar técnicas para realizar tarefas de

maneira mais eficiente e, com a proposição de preparar um futuro trabalhador, e não um cidadão que se tornará um sujeito crítico.

Sobre isso, Cambi (1999) afirma que no decurso deste século a chegada da sociedade industrial se difunde em toda a Europa. Embora com ritmos e intensidades diferentes, ativou-se o realinhamento dos propósitos e das ferramentas pedagógicas, estimulando-a a assumir finalidades mais laicas, tais como: formar os cidadãos, difundir valores burgueses, organizar o consenso social e uma identidade explícita de saber científico (embora desenvolvido segundo diferentes modelos: científico-técnico ou histórico-crítico).

Conseqüentemente, essa época ficou marcada por direitos de reconhecimento adquiridos pelo homem, pelo cidadão, pela mulher, pelo trabalhador, das etnias, das minorias, dos animais e da natureza. Foi uma ocasião em que ocorreram muitas manifestações, que possibilitaram a criação da democracia. Enfim, foi uma época de retomada, de atualização, de expansão. As diferentes teorias e ideias caracterizam os conceitos pedagógicos em diferentes partes do mundo. Andrade (2012) declara que a Inglaterra, a França, a Alemanha e a Itália são exemplo de países cuja atividade educativa foi implantada, evidenciado em diferentes níveis as conexões entre educação, política e sociedade. Além de esse período ser considerado o século da pedagogia, ele ficou marcado pela consolidação da sociedade industrial na Europa.

Na Alemanha, sob a influência de Pestalozzi, com Basedow e Campe, foi sistematizada uma proposição de formação básica universal, sendo tão eficiente que, em 1850, foi praticamente erradicado o analfabetismo nas maiores cidades da Alemanha. Esse sistema educacional desse país, gradualmente, foi influenciando o pensamento pedagógico europeu e depois foi sendo incorporado de maneira ampla em outras sociedades, na passagem do século XIX para o XX.

Outra grande contribuição da Alemanha foi de reformular as escolas que preparavam o aluno para ingressar nas universidades. Estas ficaram conhecidas como *Gymnasium*. Também na Alemanha, desde a segunda parte do século XIX, começou a ocorrer a aceleração da industrialização, tornando-se necessário o planejamento destinado à fundação de escolas técnicas, tais como as *Volkshochschulen*, as *Fachschulen* e outras entidades de ensino profissional. Aqui é possível perceber a dualidade estrutural, que nasce no advento de propriedade privada e da venda da força de trabalho. As escolas passaram a ofertar duas variedades de currículo, sendo um propedêutico, cuja formação era mais científica, com conteúdos das ciências, das artes, e da filosofia, sendo destinado aos descendentes da elite, que se dedicavam ao ócio, mas que futuramente e tornariam dirigentes. O outro currículo era destinado às escolas, que objetivavam a capacitação da mão de obra, ensinando a técnica e, sendo direcionada aos filhos da classe trabalhadora e, diante disso, era negada a formação científica.

No decurso do século XX, continuaram surgindo propostas educacionais objetivando renovar as práticas do ensino tradicional. A escola marxista propôs abrir as portas das oficinas e as fábricas existentes para se tornarem locais de ensino profissionalizante. A instrução e o trabalho foram introduzidos como temas centrais nas ações pedagógicas e nos projetos educativos e, a instrução afirmou-se como direito universal. Nas escolas, abriram-se espaços que ora era pedagógico, valorizando as habilidades dos estudantes, ora era produtivo, devendo ser aprendido em locais específicos ligados às escolas, tais como nas oficinas e nas fábricas. Percebe-se que esta demanda foi decorrente da evolução da industrialização, que exigia um contingente de profissionais mais especializados para as indústrias, o comércio e a prestação de serviços, reforçando mais ainda a divisão social de classes, a divisão social do trabalho e da dualidade estrutural da educação, daí advinda.

Após perpassar por períodos da história dando voltas ao redor do mundo, será necessário avançar para analisar acontecimentos da EPT no Brasil. Esse é o assunto abordado a seguir.

Momentos sobre a história da educação profissional e tecnológica no Brasil

Esta parte tem o propósito de traçar um panorama sobre a EPT no Brasil, trazendo referenciais relacionados às mudanças ocorridas, destacando-se as políticas de ampliação da educação profissional. Analisando o histórico da educação profissional no Brasil, observa-se que até o século XVIII o ensino não estava direcionado a capacitação voltada ao trabalho e, sempre estava direcionado para transmissão de conhecimentos à elite e, assim permaneceu até o século XIX.

Sobre este período da educação profissional, Escott (2020) reforça essa informação declarando que:

Os registros históricos demonstram que, até o século XIX, não havia propostas sistemáticas de ensino profissional no Brasil. Percebe-se que, nesse período, a educação brasileira caracterizava-se exclusivamente como propedêutica e direcionada à formação das elites (ESCOTT, 2020, p. 4).

Conforme Manfredi (2002) é possível dizer que os indígenas foram os pioneiros a exercerem a educação profissional no Brasil, considerando que os ofícios e as artes eram ensinados aos jovens, que observavam e repetiam as atividades desenvolvidas pelas pessoas mais velhas, efetivando, assim, a aprendizagem. Segundo a mesma autora, "Os colégios e as residências dos jesuítas sediados nos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, no decurso do período colonial, essas eram as 'escolas-oficinas' de formação para os artesãos e outros ofícios." (MANFREDI, 2002, p. 68).

No período colonial, considerou-se que era preciso aprender as profissões, e foi nesse momento que foram concebidas as Corporações de

Ofícios. Mais adiante, em 1809, foi constituído o Colégio das Fábricas, podendo ser apontado como um marco histórico desta modalidade de ensino no Brasil. No decurso do século XIX, gradualmente, surgiram várias instituições que objetivavam atender aos mais pobres e órfãos, cujo propósito era alfabetizar e ensinar ofícios. No transcorrer de 1840, visando diminuir a criminalidade nas cidades, bem como atender menores abandonados, foram concebidas as Casas de Educadores e Artífices. Entende-se que naquele instante, a educação profissional no Brasil nasce com uma perspectiva assistencialista, pois o propósito era de amparar às pessoas mais desprovidas e aos órfãos que tinham poucas condições sociais e econômicas, porém, a história mostra que a pretensão era capacitar mão de obra barata para satisfazer as necessidades sociais e econômicas da época.

Conforme Manfredi (2002), os ofícios eram ensinados aos que foram abandonados, aos órfãos, aos desvalidos e aos menores menos favorecidos. O ensino era repassado em hospitais, nos cais portuário e em arsenais da marinha e do exército, passando para as casas de aprendizes e artífices. Entre 1840 e 1856, esses locais recebiam crianças e jovens que se encontravam nas ruas como mendigos, e eram-lhes ensinadas as primeiras letras: leitura, escrita, aritmética, álgebra elementar, escultura, desenho, geometria, além de ofícios, tais como: carpintaria, tornearia, alfaiataria, tipografia, encadernação, sapataria, etc. Sobre esse período, Escott (2020) reforça esse contexto trazendo a seguinte apreciação:

Esse foi o início de um processo de constituição de muitas escolas, na maioria privadas, com a ampliação da oferta de cursos voltados ao ensino das primeiras letras e à iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, entre outros, para atender às crianças pobres e órfãs. Nessa perspectiva, a educação profissional brasileira se desenvolve com um caráter assistencialista, tendo como propósito atender aos pobres e aos órfãos desprovidos da sorte, em condições sociais e econômicas não favoráveis (ESCOTT, 2020, p. 04).

Anos depois, mais precisamente em 1857, foram criados os Liceus das Artes e Ofícios e, objetivavam propagar e desenvolver uma instrução artística e técnica das artes e dos ofícios industriais. Os cursos eram disponibilizados de forma gratuita e, somente para os cidadãos livres. Nas últimas décadas do século XIX, surgiram novas ideias e propostas de mudanças que, simultaneamente, foram acompanhando as modificações econômicas e sociais no Brasil. Nesse momento ocorre a finalização do escravismo, ocorrendo um surto industrial, o crescimento urbano e a transformação destinada ao trabalho livre e assalariado. As ideias liberais, com tendências democráticas, encontraram um terreno fértil para a evolução e essa realidade acabou por influenciar as transformações no campo educacional.

Em 1909, o então Presidente da República Nilo Peçanha, através do Decreto N.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, inaugurou 19 Escolas de Aprendizagem e Artífices. Essas escolas eram mantidas pelo Ministério da Agricultura e ofereciam de forma gratuita o ensino profissional prático nas áreas da indústria, agrícola e comercial. Ademais, considerando a educação profissional, a criação dessas escolas foi um dos acontecimentos mais marcantes da Primeira República.

Dentre essas escolas, no estado do RS, em 26 de novembro de 1909, foi fundada a Escola de Comércio de Porto Alegre, que estava localizada junto a Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre, estando vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Abaixo, podemos observar o Prédio da Faculdade Livre de Direito, onde estava localizada a Escola de Comércio de Porto Alegre.



Imagem 01 - Prédio da Faculdade Livre de Direito, onde estava localizada a Escola de Comércio de Porto Alegre – RS. Fonte: Núcleo de Memória do IFRS. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/acoes-desenvolvidas/acoes-desenvolvidas-em-2013/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

Conforme França (2013), ainda vinculada à UFRGS, após a consulta ampla à comunidade diretamente envolvida, a Escola Técnica de Comércio da UFRGS passa por um momento de ruptura de vínculos que duraram mais de um século e, com a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, parte para a adoção de novos desafios, passando a fazer parte desta instituição.

Alves (2016) afirma que no transcorrer das décadas de 1930 e 1940, desenvolveram-se alternativas destinadas à formação dos trabalhadores. As Escolas de Aprendizes e Artífices transformaram-se em Liceus Profissionais e eram designados à EPT das diferentes profissões e graus. A começar desse instante, o ensino profissional ganhou espaço e, se instaurou como uma proposição de modernidade, tanto que em 1941, com a Reforma de Capanema, designou-se ensino secundário e, na sequência, as Escolas de Aprendizes e Artífices transformaram-se em Escolas Industriais e Técnicas.

Nos anos 1950, novas leis foram promulgadas, e as Escolas Técnicas foram transformadas em autarquias. Desde então, foram denominadas de Escolas Industriais Federais, atuando com autonomia didática e de gestão (BRASIL, 1959). Por volta de 1970 e 1980, com a aceleração do crescimento econômico, ocorreu grande expansão do ensino técnico e profissional. Nesse

momento, surgiram os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs e, posteriormente, os atuais Institutos Federais (SILVA, 2009).

No começo do século XXI, mais precisamente em 2008, ocorreu a constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais. As políticas públicas continham uma proposta que contemplava a essa categoria de educação, que era direcionada ao desenvolvimento socioeconômico brasileiro. Esse é o assunto que será apresentado a seguir.

Educação profissional e tecnológica como uma política pública e a criação dos Institutos Federais

A partir daqui, será possível perceber que a EPT integra-se aos processos formativos dos trabalhadores. Ela começou a ser compreendida como uma política pública e estratégica com processos direcionados à inclusão social e também de expansão tecnológica e científica em diversos países, tanto em economias desenvolvidas, como nos países emergentes. Além dos trabalhadores, diferentes sujeitos/grupos começam a ter interesses específicos na capacitação para o trabalho, tais como: os sindicatos, os empresários, a iniciativa educacional privada, o segmento comunitário representado por organizações não governamentais, associações religiosas, beneficentes e associação de moradores, e outros tantos sujeitos sociais interessados.

No Brasil, atualmente, a educação profissional é ofertada por diversas instituições, sendo algumas delas: a Rede Privada de Educação Profissional e Tecnológica; as Redes Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica; o Sistema S; e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Todas essas instituições atuam para ofertar a EPT no território brasileiro, norteadas pela Constituição Federal, pela LDB, e por diversas normativas federais, que atribui a cada um características, autonomias e diretrizes distintas visando à disponibilidade da educação profissional.

É acerca da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que será apresentado um pouco da sua concepção e história. Ela representa várias instituições que possuem natureza jurídica autárquica, é financiada totalmente com recursos públicos e foi instituída para auxiliar no atendimento das demandas existentes no território brasileiro. Conforme informações encontradas no sítio eletrônico do MEC, o marco histórico que originou essas instituições ocorreu em 1909. Neste ano, Nilo Peçanha, que era Presidente da República, instituiu 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, posteriormente, originaram os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica - CEFETs.

A contar de 1980, iniciou-se uma nova conjuntura produtiva e econômica, começou a ser necessário o aperfeiçoamento de novas tecnologias ligadas à produção. As entidades ligadas à educação começaram a oferecer diversos programas e cursos, visando qualificar profissionais atendendo a essas áreas da economia brasileira. Foram desenvolvidos novos processos, produtos e serviços, objetivando colaborar com as regiões produtivas.

A década de 1990 foi decisiva, especialmente para as políticas públicas direcionadas à educação. Elas se originaram mediante mudanças provenientes do setor econômico, em consequência da globalização financeira e da prática da ideologia neoliberal. Isso restringia a ação do Estado e valorizava o setor privado ofertando serviços à população, trazendo elevados índices de desemprego, enorme índice de trabalho informal, estados endividados, aumento do nível da pobreza e das diferenças sociais.

Em 1994, mediante a Lei 8948/94 transformou as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFETs; Na área educacional, o primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC, que ocorreu de 1995 até 1999, tem importante papel na educação básica, mas, em contradição, esse governo deixa de investir em educação profissional e superior. Ocorreram vários debates e projetos que

foram enviados para a câmara de deputados prevendo a “era da escola unitária e politécnica, a qual superaria a consagrada dualidade que marca a história da educação brasileira”, que acabou não ocorrendo (Ramos, 2014, p. 39).

Em 1996, ainda no governo de FHC, é sancionada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo número 9.394/96, porém, os debates para sua aprovação deram início a pelo menos oito anos antes, e o texto final da LDB que ficou consolidado atendia mais aos interesses do governo, do que às demandas solicitadas pela sociedade.

Mediante o Decreto Nº 2.208/1997, o governo separa a educação profissional de nível médio do ensino médio regular. Esta lei incluiu a EPT como algo específico, não necessariamente vinculado às etapas da escolaridade, mas voltado para o aperfeiçoamento de competências produtivas do indivíduo. Desta forma, a educação profissional começa a atender a diferentes níveis, sem progressão obrigatória, sem regulamentação curricular e culmina em um nível básico de duração variável independente de escolaridade. Além disso, esse mesmo decreto define a educação profissional com três denominações diferentes: ensino básico (ensino médio), ensino técnico e tecnológico.

Para que ocorresse uma maior redução da participação do Estado na educação profissional, na Lei n. 9.649/1998 o governo FHC retirou do governo federal a responsabilidade de criar e manter novas escolas técnicas e a transferiu para os estados e municípios. Todas essas mudanças do governo FHC para as políticas de EPT estão direcionadas para o mercado, atendendo às necessidades econômicas do país. A ideia era de disponibilizar uma educação rápida, sem vínculos à formação mais humana e politécnica, visando à empregabilidade.

Conforme Ramos (2014), para que o plano previsto na LDB e no Decreto 2.208/97, pudesse se concretizar, no segundo mandato de FHC (1999 - 2002), o Ministério da Educação com o Ministério do Emprego e Trabalho e, ainda o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, implantaram Programa de

Reforma da Educação Profissional - PROEP. Sobre isso, Ramos (2014) destaca que:

O Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, voltado para o financiamento de obras e equipamentos, foi uma importante estratégia de implementação da reforma, um dos critérios de elegibilidade de projetos era a extinção de Ensino Médio no decorrer de cinco anos a contar da data da aprovação do mesmo. (RAMOS, 2014, p. 59).

As entidades que poderiam participar desse programa eram as Instituições Federais, escolas de educação profissional estadual ou municipal e escolas privadas e/ou comunitárias. Conforme Grabowski (2010) a participação ocorreria da seguinte maneira:

O PROEP, apoiado pela legislação em vigor, direcionava sua atuação tendo como parâmetro: a) a efetiva separação entre os cursos técnicos profissionais e os acadêmicos regulares de educação média, permitindo ampliar a disponibilidade de cursos técnicos e redefinir o perfil da demanda desses cursos para os segmentos da população de renda mais baixa, como idade mais elevada, com maior participação no mercado de trabalho e com perfil social e econômico condizente com a profissionalização futura e a utilização dos conhecimentos adquiridos; b) o crescimento de projetos apresentados e aprovados no segmento comunitário, no qual os mecanismos de sustentação financeira provêm não do orçamento da União e dos Estados, mas da sociedade civil, de parcerias com empresas e sindicatos [...]; c) a apresentação por parte dos estados, dos planos de Educação profissional (PEPs) e da aprovação e assinatura de convênios com o PROEP para a implantação desses planos; d) melhor uso dos recursos do Plano Nacional de Educação profissional (PLANFOR) a cargo do Ministério do Trabalho e Emprego; e) criação de uma eficiente estrutura de acompanhamento [...] (Grabowski, 2010, p. 128, 129).

Em resumo, esse projeto contemplava uma visão mercadológica de educação, disponibilizando uma educação rápida, com currículos flexíveis sem comprometimento com a formação humana ou social do indivíduo. É a lógica neoliberal agindo na transferência dos polos formativos e no mesmo momento

impulsionando a privatização do ensino fazendo uso da transferência dos recursos públicos para a iniciativa privada.

Conforme Ortigara (2021), desde a eleição do Presidente Lula, que foi eleito pela primeira vez em 2002, e reeleito em 2006, as propostas de políticas para educação profissional apontavam para uma formação com bases na politecnia. Objetivando a capacitação cidadã direcionada ao trabalho, teria caráter público, e as escolas federais como principal local da execução dessa política. Esse governo pretendia dar um novo tratamento à educação profissional, sendo reconstruída como uma política pública.

Antes de a Rede ser criada, em âmbito público federal, a educação profissionalizante, era incumbência das seguintes instituições: Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Escolas Técnicas Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Colégio Pedro II e Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. A nova proposta para a composição dessa modalidade educativa aponta para uma configuração baseada na coletividade, não apenas na atuação isolada e autônoma de cada instituição.

Em 2007, foram delimitadas as diretrizes que integrariam as instituições federais de educação tecnológica, que posteriormente seriam dos Institutos Federais. Ao ser publicado o Decreto N.º 6.095, sugeriu-se a “agregação voluntária” das escolas federais que estavam situadas no mesmo estado. Os CEFETs seriam as futuras reitorias das novas instituições, porém, referindo-se a esse decreto, cada entidade respondeu de forma bem diversa e apenas algumas poucas aderiram ao projeto.

Apesar disso, em 29 de dezembro de 2008, foi aprovada a Lei N.º 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada ao MEC, evidenciando uma proposição de trabalho coletiva e integrada entre instituições, segundo consta no quadro que segue.

Instituição	Unidades
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	38
Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais	24
Centros Federais de Educação Tecnológica	02
Colégio Pedro II	01
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	01
Total	66

Quadro 01 - Constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁴. Fonte: Lei nº 11.892

No quadro acima, visualiza-se a relação e o quantitativo das entidades que fez parte da composição inicial da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, fazendo parte delas 24 Escolas Técnicas, dois CEFETs, o Colégio Pedro II, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e 38 Institutos Federais.

Conforme Quevedo (2016), o Estado do Rio Grande do Sul conta com três Institutos Federais em seu território: o Instituto Federal Farroupilha - IFFar, tendo sua sede no município de Santa Maria; o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - IFSul, sediada em Pelotas; e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, cuja Reitoria localiza-se em Bento Gonçalves. É referente a este último que, na sequência, teremos mais informações.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS e o *Campus* Farroupilha

O IFRS integra a Rede, tem sua Reitoria sediada no município de Bento Gonçalves-RS e foi criado através da Lei nº11.892/2008, com outros 37 Institutos Federais. Ainda conforme essa lei, o IFRS é uma autarquia federal, é vinculada

⁴ A relação detalhada das instituições pode ser localizada na Lei 11.892. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 21 set 2023.

ao MEC tem prerrogativas de autonomia nas áreas administrativa, financeira, patrimonial, didático-científica e disciplinar.

A constituição do IFRS iniciou-se pela integração de quatro escolas de educação com um volumoso histórico de atendimento às necessidades das regiões em que estavam inseridas. As escolas são: o Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET de Bento Gonçalves, criado em 1959; a Escola Agrotécnica Federal de Sertão, criada em 1957 (ambas eram autarquias); a Escola Técnica da UFRGS, instituída em 1909; e o Colégio Técnico Industrial Mário Alquati da FURG, de 1964. Também fez parte do processo inicial, a Escola Técnica Federal de Canoas, criada em 2007, mas que naquele instante não era constituída com espaço físico. Em seguida, são apresentadas imagens antigas das quatro unidades que iniciaram a constituição do IFRS.



Imagem 02 - *Campi* que constituiram o IFRS no Ano de 2008. Fonte: Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/timeline/> Acesso em 24 ago.2023.

Na Imagem 02, é possível visualizar fotos antigas das quatro primeiras instituições que constituíram o IFRS. A primeira imagem é do *Campus Sertão*, por volta de 1980, seguida de *Campus Bento Gonçalves*, em 1970. Embaixo, observa-se o *Campus Rio Grande*, em 1953, que naquele instante estava em construção e, ainda, o *Campus Porto Alegre*, que era vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e, em 2010, passou a ocupar o prédio que consta na imagem.

Com o passar do tempo, foram federalizadas as unidades de ensino técnico nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá e foram criados os *Campi* de Caxias do Sul, Erechim, Osório e Restinga. Conforme foram surgindo demandas em outras comunidades, em 2011, sendo necessária a expansão. Desta forma, foram constituídas as unidades de Alvorada, Rolante, Vacaria e Viamão, que iniciaram suas atividades no ano seguinte. Mais adiante, foi constituído o *Campus Veranópolis*, que começou suas atividades no ano 2014. Na imagem que segue, é possível visualizar a localização dos 17 *Campi* que fazem parte do IFRS.



Figura 02 - Distribuição Gráfica dos *Campi*. Fonte: PDI-2019-2023 do IFRS

Na Figura 02, visualizam-se as 17 unidades do IFRS e onde elas estão localizadas. O *Campus Farroupilha* integra o IFRS e, foi criado desde a

federalização da Escola Técnica de Farroupilha - ETFAR, que ocorreu em agosto de 2010, com o propósito de disponibilizar cursos de nível médio, técnico e superior. A ETFAR era uma instituição comunitária, vinculada à Fundação da Universidade de Caxias do Sul - FUCS. O projeto inicial que foi aprovado pelo Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, vinculado ao MEC, tinha como propósito oferecer cursos especialmente para trabalhadores da indústria, atendendo as solicitações daquela região.

No ano de 2008, a FUCS iniciou conversas de possível federalização da ETFAR junto ao MEC e ao IFRS. No ano de 2009, realizaram-se diversos encontros e reuniões entre as instituições e a Prefeitura, objetivando a constituição de uma proposta. Em 25 de fevereiro de 2010, com a incorporação da ETFAR, foi implantado como Núcleo Avançado do IFRS no município de Farroupilha. Na Imagem 03, a seguir, apresento uma imagem do *Campus* Farroupilha.



Imagem 03 - IFRS - *Campus* Farroupilha. Fonte: Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifrs/campus-farroupilha/>. Acesso em 12 out. 2023.

O IFRS - Núcleo Avançado de Farroupilha, que consta na imagem acima, foi aprovado pela Instrução Normativa RFB N.º 748/2010. O primeiro processo seletivo ocorreu ainda naquele ano e, no segundo semestre, iniciaram as aulas nos cursos técnicos em: eletrônica, eletrotécnica, informática, metalurgia, plásticos e redes. Conforme informações encontradas no Núcleo de Memória IFRS (2023), decorridos três anos da federalização, em 23 de abril de 2013, o Núcleo Avançado de Farroupilha transformou-se oficialmente em *Campus Farroupilha* do IFRS. Essa transformação foi muito importante para que a unidade tivesse autonomia administrativa, fortalecendo sua identidade institucional.

Em 2011, foram ofertados os cursos Técnicos em Informática Integrado ao Ensino Médio, o curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais e o curso de Formação de Professores para a Educação Profissional, este último era voltado ao aperfeiçoamento da formação docente dos professores dedicados à educação profissional⁵. O quadro que vem na sequência contém informações obtidas no sítio eletrônico da unidade de Farroupilha, apresentando os cursos regulares presenciais, nos diversos níveis, oferecidos atualmente pelo *Campus Farroupilha*.

Nível		Curso	Início	Duração	Vagas Ofertadas
TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO	Integrado	Administração	2019	04 anos	30 vagas
		Eletromecânica	2020	04 anos	30 vagas
		Informática	2011	04 anos	30 vagas
	Subsequente	Automação Industrial	2021	04 semestres	24 vagas
		Eletrotécnica	2010	04 semestres	24 vagas
3 P E R I O R	Engenharia	Mecânica	2012	10 semestres	25 vagas

¹⁹ Disponível em: <https://ifrs.edu.br/farroupilha/institucional/historico/>. Acesso em 03 jul. 2023.

		Controle e Automação	2012	10 semestres	25 vagas
	Licenciatura	Pedagogia	2020	08 semestres	30 vagas
	Tecnologia	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	2014	07 semestres	30 vagas
		Fabricação Mecânica	2020	07 semestres	30 vagas
		Processos Gerenciais	2011	06 semestres	40 vagas
	PÓS-GRADUAÇÃO	Especialização o Lato Sensu	Educação: Reflexões e Práticas para a Educação Básica	2019	03 semestres
Inovação e Gestão			2022	03 semestres	15 vagas
Mestrado Profissional Stricto Sensu		Tecnologia e Engenharia de Materiais ⁶	2014	04 semestres	30 vagas
		Mestrado Profissional em Educação Básica	2024	04 semestres	24 vagas

Quadro 05 - Cursos Ofertados Pelo *Campus* Farroupilha. Fonte: Disponível em: <https://ifrs.edu.br/farroupilha/>⁷. Acesso em 16 out. 2023

Os IFs iniciaram sua trajetória ofertando cursos técnicos na maioria dos *Campi* e, evoluiu disponibilizando cursos de nível superior e pós-graduação. No *Campus* Farroupilha, conforme observado no Quadro 02, a oferta de cursos foi acontecendo dessa forma. Assim sendo, é possível confirmar o que determina a lei de criação, no que compete à atuação dos institutos em diferentes níveis de ensino, estabelecendo um itinerário formativo ao estudante, possibilitado pela característica da verticalização do ensino.

Resultados

⁶ O Curso de Mestrado Profissional em Tecnologia e Engenharia de Materiais é ofertado em caráter *multicampi* entre as Unidades de Caxias do Sul, Farroupilha e Feliz do IFRS. As vagas ofertadas são distribuídas igualmente entre os três *Campi*.

⁷ Dados extraídos do site eletrônico da unidade de Farroupilha e confirmados pela Diretoria de Ensino do *Campus* Farroupilha.

Através deste estudo tive a oportunidade passar por diversas épocas da história e, foi possível perceber que a constituição da EPT passou por processos históricos muito complicados. Observei também que em cada período histórico, a EPT atendeu as dificuldades de cada país. Hoje, prepara profissionais para o mundo de trabalho que está sempre exigindo maior qualificação, estando à disposição das diversas pessoas que procuram acesso às conquistas tecnológicas e científicas.

No Brasil, o avanço das políticas públicas educacionais direcionadas para o aperfeiçoamento profissional começou a ocorrer apenas no começo do Século XXI. Com o decorrer do tempo e, com a preposição de estender as alternativas de capacitação profissional, e também da empregabilidade em diversas várias áreas e níveis de atuação, esse modelo de ensino passou por melhorias. Recebendo legislação específica, tornou-se essencial para a qualificação dos estudantes, fortalecendo seus conhecimentos, suas atitudes e habilidades.

Considerações finais

Descrever todos os estágios históricos da educação é muito difícil, porém, reforço que o propósito de compreender essa temática, mais especialmente, em interpretar essa história deixou-me inquieta na procura e na ampliação dos conhecimentos.

Considerando-se que buscar instrução e conhecimentos é essencial para quaisquer dos profissionais que pretendem obter um espaço ou permanecer no mercado do trabalho, deve-se transformar esse conhecimento em uma ferramenta de aprendizagem, colaborando para modificar a realidade, tornando-se protagonistas de própria qualificação. Entende-se também que para ocorrer o exercício e a atuação profissional, deve-se buscar o

aperfeiçoamento contínuo e, as diversas transformações históricas, trouxeram e continuam trazendo seus benefícios para a evolução da sociedade.

Conhecer esses períodos históricos da EPT no mundo e também no Brasil possibilitou-me a aventurar mais nesta busca, no qual pretendo também me aprofundar na pesquisa acerca da verticalização do ensino profissional, no IFRS, e como ela acontece no *Campus* Farroupilha.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal- Histórico**, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>>. Acesso em 23 jul.2023
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo/SP, Editora UNESP, 1999.
- ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>>. Acesso em 13 ago. 2019
- CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkCM5S5dPpbSgwNPGB/?format=pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2023
- GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010
- INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Núcleo de Memória**. Disponível em: <<https://memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifrs>>. Acesso em: 02 jul.2023
- INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2019-2023**. Disponível em:< https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf>.Acesso em: 02 jul.2023
- MANACORDA, Mário. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo/SP Cortez, 2001
- MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo/SP Cortez, 2002

OLIVEIRA, Edilene Maria de; GARCIA, Adilso de Campos; DORSA, Arlinda Cantero; CASTILHO, Maria Augusta de. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales**, Minas Gerais, Nº 13, p. 1- 18, 05/2018.

Disponível em:

<<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>>.

Acesso em 25 jul. 2023

ORTIGARA, Claudino. **Políticas Para a Educação Profissional no Brasil**. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral.

Pouso Alegre, MG. 2021. Disponível em:

<https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/proex/publicacoes_livros/POL%C3%8DTICAS_PARA_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_PROFISSIONAL_NO_BRASIL.pdf>. Acesso em 07 ago.2023

PACHECO, Eliezer Moreira (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Fundação Santillana. Ed. Moderna. São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf>. Acesso em 15 jul. 2023

SANTOS, Jussara Machado dos. **História da pedagogia: notas sobre a reconstrução e interpretação entre os séculos XIV e XV na baixa Idade Média**.

Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_09.pdf>.

Acesso em 20 jul. 2023

RELAÇÃO ENTRE ARTE E TÉCNICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: FUTUROS PAUSADOS

Fernanda Ferreira Boschini (Instituto Federal de São Paulo)¹

Maurício Trindade (Centro Paula Souza)²

Sueli Soares dos Santos Batista (Centro Paula Souza)³

Resumo: A perspectiva de educação integral em que as artes e as ciências humanas estão articuladas à formação técnica e tecnológica nunca deixou de estar presente, embora de maneira fragmentada e marginal na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O objetivo desse estudo, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, é trazer à tona futuros pausados na história da EPT em que diferentes experiências mostraram caminhos de formação mais emancipatórios e inclusivos quanto às relações entre educação e trabalho considerando os campos das artes e das ciências humanas. A primeira parte do estudo é dedicada aos desafios, no processo de industrialização brasileira, para os encontros entre arte e técnica como importantes para as concepções de desenvolvimento sociocultural e socioeconômico do país. A segunda parte do estudo é dedicada às ideias e iniciativas de Aprígio de Almeida Gonzaga nas primeiras escolas técnicas públicas paulistas, especialmente na Escola Profissional Masculina entre as décadas de 1910 e 1930. Na terceira parte do estudo são apresentadas as experiências educacionais no começo do século XX no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo em que o domínio do desenho e de outras linguagens tecnoestéticas participavam da formação dos trabalhadores. A quarta e última parte do estudo, indica que, ao contrário do que se possa conceber numa perspectiva tecnicista da EPT, a Educação Artística como disciplina sempre esteve presente nos currículos dos cursos da Escola Técnica Federal de São Paulo. Compartilhando os mesmos desafios, estas instituições de formação técnica em São Paulo iluminam o terreno controverso da chamada formação integral no âmbito da articulação entre ensino básico e a profissionalização. O que podemos afirmar é a imanência entre arte e técnica que marcou a experiência formativa a essas instituições associadas.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Arte e técnica, formação integral.

¹ Doutoranda em Educação (UNIFESP) Mestra em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (Ceeteps). E-mail: fernandaboschini@ifsp.edu.br

² Mestrando em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (Ceeteps), Licenciado em Educação artística (FAAP). E-mail: mauricio.trindade@cpspos.sp.gov.br

³ Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (USP), Docente do Ensino Superior e da Pós- Graduação (Ceeteps). E-mail: suelissbatista@uol.com.br

Introdução

A perspectiva de educação integral em que as artes e as ciências humanas estão articuladas à formação técnica e tecnológica nunca deixou de estar presente, embora de maneira fragmentada e marginal na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ainda que não tenha se tornando uma concepção hegemônica e continuada, pode-se dizer que essa perspectiva se apresentou em diversos momentos na constituição do campo da EPT tanto enquanto ensino, quanto em relação às políticas e reformas educacionais.

O objetivo desse estudo, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, é trazer à tona futuros pausados na história da EPT em que diferentes experiências mostraram caminhos de formação mais emancipatórios e inclusivos quanto às relações entre educação e trabalho considerando os campos das artes e das ciências humanas.

A primeira parte do estudo é dedicada aos desafios, no processo de industrialização brasileira, para os encontros entre arte e técnica como importantes para as concepções de desenvolvimento sociocultural e socioeconômico do país. Essa é uma abordagem em construção como atestam as pesquisas de Cunha (2005), Manfredi (2016), Machado (1989) e Delgado (2018).

A segunda parte do estudo é dedicada às ideias e iniciativas de Aprígio de Almeida Gonzaga nas primeiras escolas técnicas públicas paulistas, especialmente na Escola Profissional Masculina entre as décadas de 1910 e 1930. Essa parte se baseia em estudos de Assunção (2016), Ribeiro (1986), Moraes e Alves (2002), Pereira (2007), Marques (2003) e Hagio (2020).

Na terceira parte do estudo são apresentadas as experiências educacionais no começo do século XX no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo

em que o domínio do desenho e de outras linguagens tecnoestéticas participava da formação dos trabalhadores. Essa parte se baseia em reflexões de Leite (2022), Carvalho (2019), Vasconcelos (2020), Severo (1934), D'Angelo (2000) e nas experiências recentes de retomada da história dos artefatos produzidos pelos alunos do Liceu ao longo do século XX (CCLAO, 2023).

A quarta e última parte do estudo, indica que, ao contrário do que se possa conceber numa perspectiva tecnicista da EPT, a Educação Artística como disciplina sempre esteve presente nos currículos dos cursos da Escola Técnica Federal de São Paulo. Além disso, apresenta e discute propostas formativas que associam estética e técnica nos cursos do IFSP, dando-se destaque para a apropriação de obras de artistas com temporâneos como Cildo Meireles para ampliar o repertório cultural dos alunos e contribuir com sua formação estética e política. Essas propostas foram coletadas e analisadas a partir dos estudos e intervenções realizados por Sala e Nakashato (2019).

Arte e técnica na formação profissional: os primórdios da industrialização e da formação de um operariado no Brasil

O contexto histórico e cultural de formação e conformação do país em bases coloniais de exploração agroexportadora sustentada por um regime escravocrata promoveu as dificuldades ainda presentes nas relações entre educação e trabalho. Sendo a técnica associada ao trabalho escravo e à produção de ferramentas e instrumentos, esta adquiriu o status de inferioridade em relação a uma formação livresca e acadêmica. A historiografia da EPT revela preconceitos e ambiguidades quanto ao trabalho manual que envolve a formação técnica colocada como subalterna em relação a uma formação propedêutica (CUNHA, 2005; MANFREDI, 2016).

A distinção entre a educação estritamente acadêmica e propedêutica para uma outra de segunda categoria voltada ao trabalho, além de ser a

representação do processo histórico engendrado por matriz escravocrata, serve muito mais a uma estratégia de controle e manutenção das desigualdades sociais à medida que foram insuficientemente desenvolvidas políticas educacionais condizentes com a preparação de trabalhadores para o processo de industrialização e mais recentemente, de desindustrialização.

As Escolas de Aprendizes Artífices, surgidas no início do século XX, representaram a oportunidade de atender de maneira assistencialista os chamados desfavorecidos da fortuna em meio ao incentivo à imigração como estratégia de branqueamento da população. Já no período pós-abolição, sendo criada a necessidade de controlar os excluídos do processo modernizador republicano, uma das principais preocupações das elites locais e nacionais passa a ser a educação profissional. Daí surge uma concepção de formação técnica de caráter conservador e, não raro, excludente.

Machado (1989), quando faz uma abordagem histórica desta modalidade educacional destaca que os principais elementos compositivos eram o assistencialismo, o funcionalismo e quando muito o higienismo impregnados em todos os documentos oficiais que normatizavam a educação no país. Ainda segunda a autora, no final do século XIX e início do século XX “não estava em oferta uma educação plena em termos de formação cultural e humana”. (MACHADO, 1989, p. 72) Ainda segundo a autora, o que era ofertado na perspectiva assistencial era a capacitação para a realização de “atividades produtivas de caráter ainda muito rudimentares”. (MACHADO, 1989, p.73).

Assim, Machado (1989) conclui que as preocupações dos gestores públicos da nascente república focalizavam muito mais sobre como evitar a “vagabundagem”, o alcoolismo e a criminalidade do que propriamente elevar o conhecimento do trabalhador e, assim, a produtividade do trabalho. Essa posição se torna cristalina pelas próprias tomadas de posição de presidente da

República Venceslau Brás (1868-1966) entre 1914 e 1918, para quem era primordial combater os malefícios em decorrência da abolição da escravatura sem que houvesse para os recém-libertos uma proposta de inserção social.

Esse processo não teve efeitos somente sobre a visão que se construiu sobre a educação profissional e tecnológica historicamente até o presente momento, pois houve consequências também à técnica e à pesquisa tecnológica como um todo. Delgado (2018) argumenta que tanto a C&T quanto a educação profissional tecnológica no Brasil se veem limitadas em suas potencialidades, pois precisam enfrentar o mito da EPT “como uma modalidade educacional subalterna”. (p.71).

Da colocação posta por Delgado (2018) podemos entender que as instituições de EPT poderiam assumir ao lado da universidade e de institutos de pesquisa, uma atuação mais relevante no que tange a pesquisa aplicada, não sendo apenas lócus de ensino ou transmissão de saberes já produzidos. Mas isso não se faz sem uma transformação profunda nas concepções de EPT em diálogo com a sociedade, com a cultura e com a tecnologia. Ainda conforme Delgado (2018) o reconhecimento do caráter estratégico da EPT fica subsumido a uma concepção de subalternidade que atravessa não só a produção de conhecimento, mas também o desenvolvimento socioeconômico do país.

Embora essas sejam marcas que revelam mais continuidades do que rupturas, não se pode negar que algumas iniciativas ocorreram no sentido de ampliar a visão de formação para o trabalho já no surgimento das primeiras iniciativas nesse sentido. É o que deixa claro a experiência das primeiras escolas técnicas públicas em São Paulo.

Formação técnica profissional e as artes: o slojd paulista

O destaque inicial nesse estudo é para a Escola Técnica Getúlio Vargas, que inicia suas atividades como Escola Profissional Masculina em um edifício alugado na rua Muller, nº 04, no bairro do Brás, em 1911. No seu primeiro ano de existência contou com 70 estudantes, chegando no segundo ano a 200 estudantes. Devido esse aumento expressivo, a escola muda-se em 1917 para um edifício próprio, no mesmo bairro na Rua Piratininga.

Em 1919, a escola atingiu a marca de 800 estudantes atendidos. Entre aos anos iniciais de sua implantação até os anos seguintes, a escola sempre se preocupou em atender as necessidades provenientes do desenvolvimento urbano e industrial, qualificando profissionais em sua maioria para o ramo metalmeccânico, e diplomando oficiais em marcenaria e pintura.

Nos anos 1930 foram criados cursos especializados para a formação de mestres, selecionados entre os melhores alunos. A escola passou a realizar exposições anuais dos trabalhos feitos pelos alunos. Essa escola tornou-se uma instituição de projeção nacional, em razão da qualidade técnica da formação de profissionais, da fabricação de ferramentas para a indústria, além da fabricação de caldeirões e granadas para a Revolução Constitucionalista.

Em 1934, é criada a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica, imprimindo nova forma de gestão à organização do sistema de ensino e colocando fim aos anos de orientação quase exclusiva dos primeiros diretores das escolas, e entre eles o normalista Aprígio de Almeida Gonzaga.

Aprígio de Almeida Gonzaga: um diretor fomentando a educação integral

Aprígio de Almeida Gonzaga foi um importante personagem para história da educação brasileira. Ele foi Diretor da Escola Profissional Masculina da Capital de 1911 até 1934. Segundo Assunção (2016), a rápida ascensão de

Aprígio de Almeida Gonzaga foi decorrente das relações que mantinha como membro da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo, órgão responsável pela Revista de Ensino. Aprígio de Almeida Gonzaga fez parte do grupo de Intelectuais da Educação na cidade de Santos e atuou no cenário educacional santista.

Em 1911 o Governador do Estado de São Paulo, Manuel Joaquim de Albuquerque Lins, cria, organiza e regulamenta dois institutos profissionais na capital através do Decreto nº 2118-B de 28 de setembro, um para o sexo masculino e outro para o sexo feminino, denominados Escola Profissional Masculina e Escola Profissional Feminina (EPF). Nessa última, se ensinava economia doméstica e prendas manuais. Na Escola Profissional Masculina eram ensinados artes e ofícios, com currículo elaborado pelo próprio Aprígio de Almeida Gonzaga que, desde o início, foi nomeado seu diretor.

Nos anos iniciais das atividades das escolas profissionais oficiais no estado de São Paulo, houve dois modelos de ensino profissional: um que seguia os aspectos organizacionais e as tendências educacionais da época, e outra que Aprígio de Almeida Gonzaga, trazia das influências vindas do movimento da Escola Nova, que defendia, como ele, a educação integral, opondo-se e educação de especialidades. Aprígio de Almeida Gonzaga preconizava uma educação profissional que almejasse a formação integral dos estudantes, formação que buscava desenvolver a parte técnica, intelectual, moral e cívica, estimulando-os ao amor à pátria e ao trabalho, os afastando dos vícios (MORAES E ALVES, 2002).

O currículo da Escola Profissional Masculina, Aprígio de Almeida Gonzaga construiu a partir do livro de sua autoria intitulado *O Slöjd*, contendo um manual completo para os professores com todas as explicações de desenhos necessários para a implementação nas escolas primárias. A metodologia de

ensino proposta por Aprígio de Almeida Gonzaga será por ele designada de Slojd Paulista e consistia em um sistema completo que compreendia desde ensino primário até a finalização dos estudos nas escolas profissionais. Isto significa que apresentava um plano de organização escolar, que visava a formação do operário (Figura 1)



Figura 1 – Alunos no pátio da Escola Profissional Masculina na década de 1910.
Fonte: Moraes e Alves (2002)

A figura 1 mostra pela configuração do espaço e dos corpos nele distribuídos a concepção de oficina escola, em que se destaca ao lado direito e à frente de outros funcionários, a presença do diretor.

Relatórios da Direção

Os relatórios da direção da Escola Profissional Masculina escritos pelo diretor são importantes fontes documentais para compreender qual era a concepção de formação naquele momento nas escolas técnicas paulistas. Percebe-se pela política educacional da época e pelos relatórios que o objetivo principal dessas escolas era a qualificação de mão de obra para a indústria nacional buscando quadros de estudantes na população mais vulnerável (HAGIO, 2019). Pensava-se num operário completo que, não sendo um artista,

tinha como base da sua formação o exercício da observação e da experimentação possíveis de serem desenvolvidas pelo desenho.

Segundo Pereira (2007) Aprígio de Almeida Gonzaga será o grande idealizador do sistema curricular da Escola Profissional Masculina como também influenciará as outras instituições, devido à falta de um organismo governamental de coordenação específico que as orientassem e prestassem assistência técnica. De todo modo, a publicação do livro de Gonzaga pelo poder público indica importante apoio às suas concepções.

Conforme pesquisa feita por Assunção (2016) e Hagio (2020) sobre os Relatórios de Direção que estão no Centro de Memória da Escola Técnica Getúlio Vargas e no Arquivo Público do Estado de São Paulo é possível, por meio deles, encontrar inúmeros relatos das concepções e práticas desenvolvidas na formação dos estudantes em que o desenho era o ponto de partida para uma compreensão ampla do processo educativo e produtivo.

Slojd é uma palavra de origem sueca utilizada para o que chamamos de trabalho manual, que não tem um caráter de ofício, porém exige destreza das mãos. Sua aplicação na educação é atribuída a Otto Aron Salomon (1849-1907), um educador proponente do slojd educacional, que dirigiu uma escola, iniciada em 1872 para formação de professores na Suécia. Salomon, em seu livro *the teacher's handbook of Slojd 1904*, explica que slojd significa a realização de trabalhos corporais, mais especificamente manuais visando o desenvolvimento de capacidades físicas e mentais nos estudantes.

Nos relatórios elaborados por Aprígio de Almeida Gonzaga, encontram-se várias referências a este sistema de ensino slojd adotado na Escola Profissional Masculina em que se articulavam a formação do corpo e a formação intelectual. O slojd não visava especializações e repousava seu maior

peso no eixo do ensino do desenho técnico, mas também ofertava artes como escultura e plástica (Figura 3)



Figura 3 – Alunos em aula de Modelagem Artística durante a montagem do Cristo (escultura) na Escola Profissional Masculina (1926). Fonte: Moraes e Alves (2002)

Afirmava também Aprígio de Almeida Gonzaga, que era desejável que cada aluno fosse ou pudesse ser um desenhista com capacidade criativa impulsionada por um mestre também com ampla liberdade de iniciativa. Os estudos sobre as concepções e o método de Aprígio de Almeida Gonzaga mostram a aproximação entre a experiência estética e a formação técnica profissional como dimensões articuladas e indissociadas. Ainda que o objetivo final da formação era a competência técnica, essa se dava mais com a observação e a experimentação gradativas que com a instrumentalização de saberes e práticas de maneira aligeirada. Os contornos dessa formação para o trabalho industrial desenvolveram uma concepção de educação integral como tarefa civilizatória. Para Aprígio de Almeida Gonzaga:

Educar o gosto, elevar a inteligência, despertar o desejo da própria perfeição, pela contemplação da harmonia plástica para a harmonia da vida moral; inventar, abrir e manter galerias de arte é missão de povo civilizador, é missão dos verdadeiros educadores (Relatório de 1927).

Esse processo dá conta de uma formação que visando o desenvolvimento urbano e industrial não o fez de maneira reducionista,

ampliando as possibilidades desses operários numa sociedade em transformação em que a formação e atuação no campo artístico se ampliou para além das escolas de belas artes.

O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo: entre a arte e a indústria os caminhos para o design

Permanece a possibilidade de estreitar a compreensão sobre as relações entre arte e indústria, algo obnubilado por questões técnicas e tecnológicas, mas, sobretudo, devido a entraves políticos e econômicos que se revelam no ocultamento, esquecimento e invisibilização de processos formativos tecnoestéticos presentes na trajetória de artistas como Victor Brecheret que, entre outros, estabeleceram diálogos importantes com o desenvolvimento urbano e industrial. Não é de menos importância o fato de que ele foi aluno Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

Em 2023, por ocasião das comemorações dos 150 anos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, foram organizadas duas grandes exposições em seu Centro Cultural. Uma dedicada a Vitor Brecheret e outra dedicada aos artefatos produzidos pelos alunos do Liceu ao longo de sua história, sobretudo quanto ao mobiliário. (Figuras 4 e 5)



Figuras 4 e 5: Pietá de Victor Brecheret (1912-1913) e imagem de mobiliário da exposição permanente do Centro Cultural do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (CCLAO). Fonte: CCLAO (2023).

Artes decorativas e aplicadas desenvolvidas por esses professores e alunos configuram os espaços de formação técnica em São Paulo como suas primeiras escolas de Design em que a conexão entre arte e indústria se fez necessária. (Figura 06)



Figura 6: Imagem de Aula de Artes Decorativas da exposição permanente Centro Cultural do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Fonte: CCLAO (2023)

Em 1914, o diretor do Liceu, Ramos de Azevedo, celebrou essa conexão e a profusão de artefatos produzidos pelos alunos: “perfeitos modelos da arte decorativa de todos dos estilos” e em diversos materiais, produzindo a mais variada gama de objetos, como: mobiliário, portas e janelas, aparelhos de iluminação, objetos do cotidiano para uso doméstico, artes gráficas, esculturas e outros trabalhos artísticos. Não é possível abordar a história do design no Brasil sem passar necessariamente por escolas profissionalizantes como é o caso do Liceu (LEITE, 2022).

O Liceu de Artes e Ofício de São Paulo surgiu na década de 1870 por iniciativa da Sociedade Propagadora da Instrução Popular. O objetivo inicial era a da alfabetização da população e o nome Liceu de Artes e Ofícios surgiu na década de 1880 enfatizando-se a formação para a produção artística e para a

formação de mestres e ofícios, antes mesmo da abolição da escravatura. Na década de 1890, sob a direção do arquiteto engenheiro Ramos de Azevedo, a escola passa a ser um polo aglutinador de formação de mão de obra para a república nascente e de alguma forma em conexão com os esforços em torno da Escola Politécnica.

O Liceu de Artes e Ofício e a Escola Politécnica fazem parte de um projeto político econômico, social e cultural das elites que contribuíram com o advento da República e desejavam que prosperasse uma São Paulo urbana e industrial. Tratava-se de fazer valer os ideais positivistas que sustentavam o pensamento republicano intimamente ligado ao projeto de modernização conservadora que passa a ser colocado em marcha. Estudando recortes do vasto acervo documental produzido pelo Liceu, Carvalho afirma que “arte, indústria e comércio concorrendo juntos foram capazes de construir catálogos de maravilhas que podem ser vistos e estudados a partir desse acervo (CARVALHO, 2019).

Segundo Vasconcelos (2020) “monumentos foram erigidos, prédios foram erguidos e as mãos dos artesãos do Liceu estavam em cada canteiro de obra. O Liceu era como uma oficina-escola que vendia o produto de seus alunos” (p.10). Objeto de inúmeras controversas, a formação oferecida pelo Liceu sofre do dualismo estrutural próprio das políticas de EPT já no seu nascedouro.

A história do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo se associa a história de uma cidade que almeja fazer parte da cena cultural internacional. A direção do Liceu passou a reivindicar a criação de exposições de Belas Artes, a criação de prêmios aos artistas e aquisição de obras clássicas. Em 1906 o Liceu recebe importante premiação pela Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro devido a perfeição artística e técnica de seus produtos (SEVERO, 1934; CARVALHO, 2019).

Ocorre também nas dependências do Liceu a Primeira Exposição de Arte Francesa no Brasil, em 1911, além de tantas outras exposições individuais e coletivas.

A educação artística como movimento cultural no currículo dos cursos da EPT: A Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Técnica Federal de São Paulo e a experiência de um curso superior no IFSP

Ao contrário do que se possa conceber numa perspectiva tecnicista da EPT, a Educação Artística como disciplina sempre esteve presente nos currículos dos cursos técnicos da instituição desde sua origem. De acordo com D'Angelo (2000), Entre os anos de 1910 e 1937, a Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo ofereceu o Curso de Artes Decorativas. Ainda está por fazer, e esse estudo pode contribuir neste sentido, a história das concepções de EPT em São Paulo considerando os distanciamentos entre as instituições que ofereciam essa modalidade educativa.

Em sua história centenária, a instituição passou por diversas mudanças em termos estruturais e curriculares. Seus espaços físicos foram transformados a partir de mudanças físicas em seus prédios, endereços e especialmente na administração pedagógica, uma vez que seus currículos foram adequando-se às demandas do mercado de trabalho da capital paulista, o qual buscava por profissionais qualificados, diante dos processos de industrialização no país e do aumento da demanda pelo ensino técnico, com suas características e especificidades durante todo o século XX. Ainda que durante todo o seu período histórico a instituição se apresenta como um ambiente de formação técnico-profissional, pode-se dizer que a arte por muitas vezes esteve presente nos currículos dos cursos.

A partir dos anos de 1970, já no contexto de transformação em Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP), antiga Escola de Aprendizes Artífices e

hoje Instituto Federal de São Paulo (IFSP), a inserção de núcleos de estudo “comuns” e “diversificados” nas matrizes curriculares dos cursos possibilitaram mudanças expressivas como as que ocorreram no início da década de 1970 no que diz respeito ao conteúdo programático da disciplina de Educação Artística.

Sendo assim, os cursos técnicos ofertados pela ETFSP: Mecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Edificações, Processamento de Dados e Telecomunicações, passaram a ministrar em suas grades curriculares no 1º ano básico a disciplina Educação Artística. Por meio da análise documental dos planos de ensino dos cursos técnicos deste período, verificou-se que a disciplina se dividia dentro da disciplina em três movimentos artísticos: artes cênicas, música e artes plásticas.

Embora o currículo escolar da ETFSP na década de 1970 embora tivesse como finalidade principal a preparação profissional do técnico de nível médio para o mercado industrial, nestes estudos preliminares, pode-se verificar que os currículos dos cursos de certa forma evitaram a dissociação entre as formações técnicas e humanista na perspectiva dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Nesse sentido, a instituição adotou maior integração horizontal e vertical dos conteúdos programáticos.

O presente estudo resulta de um trabalho coletivo de construção da memória e da história da EPT em São Paulo com enfoque no acervo histórico da ETFSP, realizado em 2021. A pesquisa foi viabilizada pela existência do Núcleo de Pesquisa em História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica (NUPHMEPT), grupo de pesquisa do Campus São Paulo do IFSP

Cildo Meireles, às intervenções artísticas e a experiência estética dentro do IFSP

Segue um relato sobre uma proposta de intervenção artística no meio escolar executada nas dependências do Campus São Paulo do IFSP (antiga ETFSP) por meio de uma aluna do Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo e um professor de Artes da instituição. A intervenção foi realizada no segundo semestre de 2018 e publicada em 2021.

O objetivo desta parte do estudo é refletir sobre a proposta de inserção de intervenções artísticas no ambiente escolar dentro do IFSP, no sentido de potencializar o repertório cultural e estético dos estudantes, contribuindo para sua formação. A experiência que ora relatamos foi descrita e analisada por seus idealizadores, tendo como inspiração as obras de Cildo Meireles (SALA, NAKASHATO, 2019).

Cildo Meireles, artista plástico carioca nascido em 1948 é considerado um importante artista brasileiro em atividade. Sua notoriedade internacional, deu-se na década de 1970, com obras que questionavam o papel da arte na sociedade. Sua carreira artística inicia-se em Brasília, mas logo muda-se para o Rio de Janeiro em 1967. Lá será o local e momento que sua carreira toma impulso. Em um de seus trabalhos reconhecidos de nome Espaços Virtuais Cantos, já possuía um grande apelo ao repensar a obra de arte dialogando com pensamento a respeito da questão da reprodutibilidade técnica, o que nos permite associar suas propostas ao que foi discutido por Walter Benjamin: "Assistiu-se, em todos os tempos, a discípulos copiarem obras de arte, a título de exercício, os mestres reproduzirem-nas a fim de garantir a sua difusão [...]." (BENJAMIN, 1987, p. 11).

Sala e Nakashato (2021), buscaram inspiração em obras como Inserções em Circuitos Ideológicos, projeto que introduziu críticas ao governo militar. Por se tratar de um trabalho menos autoral que coletivo, Cildo Meireles conseguiu, em parte, driblar a repressão política. Cildo Meireles explica.

As Inserções em circuitos ideológicos nasceram da necessidade de se criar um sistema de circulação, de troca de informações, que não dependesse de nenhum tipo de controle centralizado. Uma língua. Um sistema que, na essência, se opusesse ao da imprensa, do rádio, da televisão, exemplos típicos de mídia que atingem de fato um público imenso, mas em cujo sistema de circulação estão presentes um determinado controle e um determinado afunilamento da inserção. Quer dizer, neles a 'inserção' é exercida por uma elite que tem acesso aos níveis em que o sistema se desenvolve: sofisticação tecnológica envolvendo alta soma de dinheiro e/ou poder. (MEIRELES, 2006).

A intervenção artística no IFSP ao se inspirar na obra do artista plástico brasileiro Cildo Meireles, considerando sua história e trajetória artística que decorreu na conjuntura da ditadura militar, representou uma provocação importante no contexto em que a proposta se inseriu junto à comunidade e ao espaço escolar. Em 2018, tratava-se de um momento de intensa polarização e repressão política marcada pela ascensão de movimentos de extrema direita.

As obras, para Cildo Meireles, consistiam em dialogar com o sistema de informação mais significativa da sociedade capitalista. As intervenções foram inspiradas em algumas obras do artista: a primeira foi a via monetária através de uma ampla circulação de cédulas carimbadas com a pergunta quem matou Herzog? praticamente não rastreável. A segunda foi por via do consumo do refrigerante Coca Cola, na qual se faziam decalques no corpo da garrafa. Enquanto ela estava vazia não se percebia as mensagens, porém ao enchê-las aí se podia ler as críticas dirigidas ao governo e com instruções em como se fazer um Coquetel Molotov.

Cildo Meireles, ao pensar na necessidade de criar um sistema de circulação de informação que atingisse o maior número de pessoas e que se opusesse aos meios de comunicação convencionais da época, sem depender de nenhum tipo de controle centralizador, percebeu a possibilidade de inserir

críticas ao sistema político vigente extrapolando de certa forma a língua escrita e falada, pois a essência dos seus trabalhos era a ruptura dos meios de controle das elites dominantes. Por isso, Cildo Meireles foi considerado um grande representante da guerrilha artística, usando suas obras como forma de expressão e de luta que marcaram o período da ditadura militar (ARANHA, OLIVEIRA, 2012).

De acordo com Sala e Nakashato (2021), a obra que mais influenciou as intervenções foi a obra *Nós, formigas*, exposta por Meireles em 2013, onde um grande bloco de granito era sustentado por um guindaste. Embaixo, após escadas em desnível, havia uma grande caixa transparente com uma colônia de formigas dentro. Para os autores, as obras de Cildo Meireles tem como característica provocar sensações como medo e incômodo.

Os projetos inseridos no ambiente escolar do Campus São Paulo do IFSP, buscaram a interação e a reflexão crítica da comunidade escolar que transitava nos ambientes. Pensando na garrafa de Coca Cola, mas sem as inscrições nela decalcadas com instruções de como se fazer um coquetel molotov, foi colocado dentro dela uma silhueta de um corpo com a inscrição "estudante". Uma garrafa foi colocada no chão embaixo de um bloco de concreto maciço suspenso por uma corda presa ao teto. Próximo a garrafa no chão havia outra inscrição, "Você salvaria o estudante?". Esta questão desafiadora se tornou disparadora para todo um processo reflexivo e participativo dos passantes, atendendo aos princípios das obras de Cildo Meireles que faz com que o espectador possa participar da obra de alguma forma seja de forma sensorial ou corporal (Figura 7)



Figura 7: Processo de instalação de um dos projetos da intervenção. Fonte: Adaptado de Sala, Nakashato (2018) In: Brito, Boschini (2021)

A segunda proposta teve como objetivo provocar e questionar as escolhas das pessoas a respeito da violência institucionalizada. A proposta foi levada a concepção ao utilizar um conjunto de fotos de mortos políticos pela ditadura militar com seus respectivos nomes e datas de morte, mesclados com fotos de pessoas vivas do próprio Campus São Paulo do IFSP (estudantes e professores da instituição). A montagem ocorreu à noite para justamente causar estranhamento, pelo fato de ter acontecido sem o conhecimento de ninguém. (Figura 8):



Figura 8: Público observando a segunda proposta da intervenção. Fonte: Adaptado de Sala, Nakashato (2018) In: Brito, Boschini (2021)

A fixação das fotos no chão foi feita com papel adesivo de contato transparente, para não as danificar, e formar uma grande área transitável onde passantes poderiam passar e observá-las. O local ideal para a intervenção foi o saguão principal de entrada da IFSP que se encontra um brasão do governo brasileiro e uma placa inaugural com o nome do General Geisel, buscando assim um diálogo direto com os elementos gráficos do espaço, remetendo assim a história do desaparecimento e morte de muitas pessoas.

Um aspecto significativo a se contar, é que as duas propostas de trabalhos autorais eram de certa forma abertas à intervenção do público e sofreram modificações que os autores aceitaram, por eles entenderem que desta forma estava-se construindo um diálogo entre as intervenções e os estudantes, como foi relatado pelos autores:

Logo no primeiro dia diversas pessoas interagiram com a obra, algumas pegaram a garrafa com o estudante, a removendo de debaixo da pedra, como esperado. No entanto uma intervenção não esperada ocorreu, o estudante de papel foi removido de dentro da garrafa de vidro e amarrado com a corda, que sustentava o bloco de concreto, pelo pescoço, podendo assim compreender que a figura foi enforcada. (SALA, NAKASHATO, 2021, p. 174).

Percebe-se com tal atitude que os estudantes podem ter compreensões diversas e isto se mostra positivo, pois se está construindo um diálogo e um espírito crítico com público que passa pelas intervenções. Mesmo que as atitudes possam ser questionáveis, elas geram outros entendimentos de como o público e a obra se relacionam. Uma das propostas deste estudo foi observar e contribuir para a formação na compreensão política e estética do estudante.

A problematização em torno da institucionalidade e a formação do aluno se dá por haver poucos espaços e tempos para a arte. E isso não se refere simplesmente a uma disciplina no contexto da formação técnica profissional,

mas pelo fato das intervenções provocarem estranhamento e alguma resistência para a apreciação e posterior interação (SALA, NAKASHATO, 2021, p. 187).

Considerações finais

Comumente divorciada da cultura geral e da perspectiva de um desenvolvimento socioeconômico autônomo para o país e para os trabalhadores brasileiros, as políticas de EPT são marcadas por binômios que se colocam de maneira dissociada: teoria ou prática, qualidade ou quantidade, arte ou técnica, formação para o trabalho ou formação propedêutica.

O que observamos nas experiências na Escola Profissional Masculina e no Liceu de Artes e Ofícios é o êxito na superação desses binômios ao propor que a experiência estética não amplia a formação profissional, antes é intrínseca a ela. Enfatiza-se o desenho, o trabalho manual, o contato com as Belas Artes, sendo a escola técnica em si uma experiência com a Belas Artes. Trata-se da formação do operário artífice e não de uma competência máquina.

Algo ainda a ser investigado (pelos registros institucionais, pelos objetos produzidos por seus alunos, pelas relações que estabeleceram com a cena artística e com as políticas de desenvolvimento e urbanização) é um legado esquecido e a ser retomado. Compartilhando os mesmos desafios, instituições de formação técnica em São Paulo como a Escola Profissional Masculina, a Escola de Aprendizes e Artífices e o Liceu de Artes e Ofícios iluminam o terreno controverso da chamada formação integral no âmbito da articulação entre ensino básico e a profissionalização. O que podemos afirmar é a imanência entre arte e técnica que marcou a experiência formativa a essas instituições associadas.

Os autores do estudo e intervenção ocorrida mais recentemente no IFSP demonstram que a arte entra na formação dos estudantes como uma provocação e uma forma diferente de comunicação e de aprendizagem em que

a interpelação entre a experiência dos estudantes, o momento histórico, a instituição e a obra de arte se encontram, abrindo-se, assim novos caminhos.

A arte, neste sentido, entra como dispositivo para uma formação ampliada, quase como um acréscimo a tantos outros componentes curriculares e conteúdos. Não é de outra forma que a arte e as humanidades entram na perspectiva de uma articulação entre a formação básica e a formação profissional técnica ou tecnológica.

O pressuposto de uma formação integral, capaz de não dissociar a formação do técnico dos conteúdos e práticas de natureza artística e cultural demonstram, como foi possível uma formação articulada entre tecnologia e cultura, não distante do que se pode considerar o desenvolvimento de uma cultura técnica e de uma formação tecnoestética.

Referências

ARANHA, Carmen S. G., OLIVEIRA, Alecsandra M. **Cildo Meireles: um olhar para cada dia de vida e arte 2012**). Disponível em:

https://bdpi.usp.br/directbitstream/51e27454-59a0-4ca9-9b04-fdc2228fa934/ALE015_cildomeirelles.pdf. Acesso em 18 dez. 2023

ASSUNÇÃO, Martha Aparecida Todeschini de. **Aprígio de Almeida Gonzaga, de Almeida Gonzaga: um seletor normalista fazendo história no ensino profissional (1911-1934)**. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2016, 163p.

ASSUNÇÃO, Martha Aparecida Todeschini de. **Aprígio de Almeida Gonzaga e o slojd paulista um projeto de ensino para a formação do trabalhador paulista**. In Narrativas de Currículos da Arquitetura Escolar aos seus Artefatos. Organizadora, Maria Lúcia Mendes de Carvalho, São Paulo: Centro Paula Souza, 2020, 464p.

BRITO, Alba Fernanda Oliveira. BOSCHINI, Fernanda Ferreira. **Patrimônio Educativo: Arquitetura Escolar e Currículo**. Jundiaí, SP, Paco Editorial, 2021, 334 p.

CENTRO CULTURAL DO LICEU DE ARTES E OFÍCIOS. **Exposições**. Disponível em: <https://cclao.com.br/>. Acesso em 19 jan.2023

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005

D'ANGELO, Márcia. **Caminhos para o advento da escola de aprendizes artífices de São Paulo (1910-1930)**. 2000. 350p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

DELGADO, Darlan M. A educação profissional e tecnológica e a C&T no Brasil: cultura científica e o tripé ensino, pesquisa e extensão. In: FREIRE, Emerson; VERONA, Juliana A.; BATISTA, Sueli S.S. **Educação profissional e tecnológica: extensão e cultura**. Jundiaí; paco Editora, 2018.

GIULIA, Luppi Sala, NAKASHATO, Guilherme. **De Cildo Meireles às Intervenções Artísticas no Instituto Federal de São Paulo: onde fica a arte no meio educacional**, CAP. 07. Patrimônio educativo: arquitetura escolar e currículo, Organizadoras: Alba Fernanda Oliveira Brito e Fernanda Ferreira Boschini, Jundiaí, SP, Paco Editorial, 2021, 334 p.

HAGIO, Camila Polido Bais. **Aspectos do currículo escolar da Escola Profissional Masculina da Capital durante a gestão do diretor Aprígio de Almeida Gonzaga, de Almeida Gonzaga**. In Narrativas de Currículos da Arquitetura Escolar aos seus Artefatos. Organizadora, Maria Lúcia Mendes de Carvalho, Centro Paula Souza, São Paulo, 2020, 464p.

HAGIO, Camila Polido Bais. **O Papel do Desenho Técnico no Currículo da Escola Profissional Masculina da Capital Durante a Gestão do Diretor Aprígio de Almeida Gonzaga, de Almeida Gonzaga**. In I seminário de Patrimônio Educativo Arquitetura Escolar e Currículo, 2019, Organizadoras: Alba Fernanda Oliveira Brito e Fernanda Ferreira Boschini, Jundiaí, SP, Paco Editora, 2021, 334 p.

MACHADO, Lucília R.S. **Educação e divisão social do trabalho**. 2. Ed. São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1989.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e Cenários ao Longo da História**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

MEIRELES, C. **Bravo Online, jul. 2006. Entrevista concedida a Fernando Oliva**. Disponível em: <http://www.canalcontemporaneo.art.br/brasa/archives/000795.html> Acesso em 22 de setembro de 2017.

MORAES, Carmen S. V; ALVES, Julia F. **Álbum Fotográfico**. Centro Paula Souza, São Paulo, 2002, 48-69 pp.

NAGAMINI, Marilda. **Contribuições para a história da construção em São Paulo: o ensino e a pesquisa**. 1999. 235p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

PEREIRA, Paulo Roberto Accorsi. **O fazer e o aprender – uma interação singular na produção de mobiliário artístico da Escola de Artes e Ofícios de Amparo**. Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes da - UNESP. São Paulo, 2007. 163p.

VASCONCELOS, Raphael L. **Entre a arte e a indústria, entre a autonomia e a oficialização: definindo os objetivos pedagógicos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo**. Dissertação. Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-21082020-135628/pt-br.php> .

PROJETOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFSP CAMPUS SOROCABA: CONCEPÇÕES, DISPUTAS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA 4.0

Fernando Silveira Melo Plentz Miranda (Universidade de Sorocaba)¹

Resumo: O artigo vincula-se à pesquisa Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: trabalho e as formas de produção no contexto da Quarta Revolução Industrial entre 2014-2023, chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 – Universal, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso). Tem como objetivo analisar como as concepções orientadoras da política de educação profissional e tecnológica no Brasil foram incorporadas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e, em especial, nos Projetos Pedagógicos (PPC) dos dois cursos de ensino médio integrado oferecidos no campus Sorocaba do IFSP. Os objetivos específicos são: debater as concepções pedagógicas-filosóficas da política nacional de EPT no Brasil no século XXI; verificar como tais concepções norteiam o PPI e os PPCs estudados; e, analisar as disputas e perspectivas dos documentos selecionados diante do cenário do mundo do trabalho em relação à Indústria 4.0. Os cursos de ensino médio do campus Sorocaba foram escolhidos levando-se em consideração três aspectos: primeiro a perspectiva da educação omnilateral e emancipadora dos cursos de ensino médio integrado; segundo, o campus Sorocaba do IFSP está instalado no município sede da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS); terceiro, grandes corporações já instalaram parques industriais na RMS e os dados sugerem (em que pese o processo de desindustrialização no Brasil) que há uma tendência de crescimento da Indústria 4.0 na RMS.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Educação omnilateral; Instituto Federal de São Paulo; Indústria 4.0.

Introdução

O objetivo desse texto é identificar e descrever alguns dos aspectos teóricos e ideológicos que fundamentam os ideais progressistas que devem pautar as políticas públicas de regulamentação da educação profissional e tecnológica no Brasil e que, em parte, se materializam por meio dos Institutos Federais. Essa descrição será pautada na análise dos conceitos teóricos referente

¹ Doutor em Educação (Uniso). Mestre em Direito (UniFIEO). E-mail: fernando.plentz@prof.uniso.br

à educação omnilateral, das concepções e disputas que ocorrem na sociedade brasileira quando dos debates sobre a absorção de tais conceitos na educação profissional e tecnológica.

A justificativa que norteia essa intenção é compreender os motivos que levaram à criação de uma nova institucionalidade educacional, os Institutos Federais, momento que em efetivamente se considerou na gênese de uma instituição escolar a possibilidade de oferta de cursos para a educação profissional e tecnológica que efetivamente ofereçam aos estudantes uma educação omnilateral, integral e inclusiva. Com essa intenção, identificamos como essa instituição escolar, no IFSP instalado no município de Sorocaba, cumpre o que está determinado na sua constituição por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em suas seções II - das finalidades e características dos Institutos Federais e III - dos objetivos dos Institutos Federais. Para tais finalidades o texto verifica os cursos de ensino médio integrado ofertados no referido campus diante na instalação da Indústria 4.0 na cidade de Sorocaba.

Concepção e disputas na educação profissional e tecnológica no Brasil

Os debates sobre as concepções e fundamentos teóricos da educação profissional e tecnológica remontam tempos passados da história brasileira. Em referência aos ideais de uma educação profissional e tecnológica desenvolvida segundo os ideais da politecnia, tais conceitos já vinham sendo debatidos com entusiasmo e vitalidade por Saviani e outros estudiosos da temática educativa e politécnica desde o início da redemocratização em meados da década de 1980. Desta forma, Saviani (1989) inaugura uma nova fase na discussão social sobre a temática da educação politécnica, definindo os conceitos e elaborando as propostas para a difusão destes ideais no Brasil.

A educação politécnica é a forma de desenvolvimento do educando nos processos essenciais e importantes da produção, capaz de dotar o ser humano das noções fundamentais dos principais instrumentos da produção e da cultura

em geral, associando-os, a fim de garantir uma educação completa e emancipadora. Em outras palavras, a politecnicidade está associada ao domínio por parte do aluno-trabalhador dos fundamentos científicos das diferentes técnicas do processo produtivo e do trabalho que caracterizam o sistema produtivo contemporâneo.

Sobre politecnicidade, Saviani a define como:

A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnicidade, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixa no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. Dado que a produção moderna se baseia na Ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno (SAVIANI, 1989, p. 17).

Desse modo, a educação politécnica proposta e conceituada por Saviani, é constituída pela concepção de uma formação humana integral, baseada na plena integração entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia, possibilitando a formação de homens e mulheres não apenas para uma profissão específica, mas para todas as profissões a que o educando tenha habilidade, através de uma educação que reconheça a realidade concreta como uma totalidade do objeto do estudo, que admita o trabalho como princípio educativo de formação humana histórico-social. Em outras palavras, educação profissional politécnica é aquela que propicia ao educando um conhecimento multilateral, através do

conhecimento e domínio de multiplicidade de técnicas que se integram, preparando-o a dominar todos os aspectos e princípios teóricos e práticos da produção contemporânea.

Em referência ao conceito de politecnia, Ciavatta enfatiza que:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Assim, a educação profissional politécnica é a integral, no sentido de combinação da educação intelectual com a produção material, objetivando a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, assegurando aos educandos a compreensão integral e completa do processo de produção.

Contudo, em que pese o debate teórico sobre a temática que ocorre a partir das últimas três décadas do século XX no Brasil, tais concepções não se aplicavam às políticas públicas de regulamentação da educação profissional e tecnológica no Brasil em face das escolhas políticas e ideológicas dos governos que se sucederam no Palácio do Planalto.

No bojo da reestruturação econômica e social instaurada no Governo Lula, a educação profissional e tecnológica ganha destaque, com o intuito de dar voz aos setores progressistas que haviam apoiado a eleição de Lula à Presidência da República e que reivindicavam a revogação do Decreto 2.208/1997 editado no governo FHC, com a consequente substituição deste diploma legal por outra norma, que fosse adequada aos anseios e necessidades

daqueles que desejam a criação de uma política pública para a educação profissional e tecnológica integral e inclusiva.

Asseguram Winckler e Santagada (2012) que, a partir de 2003 com a ascensão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao poder, em que pese a continuidade das políticas macroeconômicas, houve uma nova concepção de desenvolvimento social, pautado na distribuição de renda e na expansão do mercado interno, ocorrendo uma inflexão no processo de acumulação flexível, somando-se a tal processo as noções de cidadania e inclusão. Sob o prisma da mudança sem rupturas institucionais, o Governo Lula inicia a reorganização do currículo do ensino médio, retomando a discussão sobre a possibilidade de integração entre o ensino médio regular e o ensino médio técnico. Ponderam os autores que o Governo Lula reafirmou os compromissos assumidos que o elegeram e, no que compete à educação profissional e tecnológica, inicia o debate público que implicaria na reconstrução da política pública destinada a este ramo educacional, visando à correção das distorções, dos conceitos e das práticas decorrentes das medidas adotadas pelo Governo FHC.

No cerne da discussão sobre a revogação do Decreto 2.208/1997 estava a separação entre ensino propedêutico e ensino profissional prevista nesta legislação. Retomou-se o debate público no início do Governo Lula sobre uma nova legislação que possibilitasse a integração entre o ensino médio e o profissional, como o mecanismo factível para uma educação emancipadora.

Krawczyk (2014) argumenta que a origem da proposta da integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, remonta o início do governo Lula como uma proposta de superar a dualidade educacional através do princípio da politecnia, integrando em um único currículo a educação geral e a formação profissional, percebendo-se o trabalho como princípio educativo, sustentando que tal princípio somente poderia ser concretizado pelo ensino médio integrado, de currículo único.

Com efeito, o modelo de reforma da educação profissional que o Governo Lula se propõe a adotar concebe o trabalho enquanto princípio e não como um fim educativo. Em outras palavras, deseja abandonar a formação profissional a partir da lógica do mercado, possuindo como proposta pedagógica a partir da integração curricular entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio propedêutico. Deste modo, a proposta de regulamentação da educação profissional e tecnológica do Governo Lula objetiva a formação integral do ser humano e rompimento com a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Com a vigência do Decreto 5.154/2004 há a completa revogação do Decreto 2.208/1997, implantando uma nova forma à educação profissional, restabelecendo a possibilidade de integrar os currículos dos ensinos médio e técnico, efetivamente em consonância com o artigo 36 da LDB/1996.

Entretanto, o Decreto 5.154/2004 ao contemplar três modalidades de articulação entre o ensino médio propedêutico e o ensino médio profissional, embora formalmente tenha revogado a regulamentação anterior, efetivamente o fez de forma parcial, na medida em que ao recriar os cursos de ensino médio propedêutico e profissional integrado, estabelecendo a possibilidade de educação integral e politécnica aos alunos, incorpora outras duas modalidades de educação profissional de nível médio – concomitante e subsequente – representando a permanência dos princípios basilares de dualidade educacional.

Asseguram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional e tecnológica prevista em três modalidades, embora não a ideal era a possível no início do Governo Lula, devido à necessidade de adequação dos diversos setores da sociedade que ofertam a educação profissional e tecnológica no Brasil, que em sua maioria são constituídas de escolas que não conseguiriam realizar a educação profissional e

tecnológica exclusivamente na modalidade integrada. Além deste fator, consideram os autores que as modalidades concomitante e subsequente podem permanecer sendo ofertadas, como reconhecimento de que há uma enorme diversidade de necessidades educacionais de jovens e adultos, que podem ser atendidos por estas outras duas modalidades de articulação entre ensino médio e profissional, pois estas podem atender as aspirações de uma população que não tem perspectiva de encaminhamento profissional.

Inobstante tais argumentações, Rodrigues (2005) declara que o Decreto 5.154/2004 fora editado tão somente para acomodar interesses em conflito, agradando os setores progressistas que apoiavam o Governo Lula e, ao mesmo tempo, mantendo a dualidade educacional através da formação concomitante ou sequencial, condizentes com o modo de produção atual.

Ferretti (2011) argumenta que mesmo com a alteração da norma legal, a situação de descaso do Governo Lula em relação à educação profissional e tecnológica se repete, na medida em que o Decreto nº 5.154/2004 revogou formalmente o Decreto nº 2.208/1997, mas não alterou a cultura social de preconceito à educação profissional. Enfatiza que o Decreto nº 5.154/2004 possibilitou o retorno do ensino médio/técnico integrado, mas que mesmo nestes cursos integrados, a cultura institucional das escolas técnicas continua preponderantemente voltada para o mercado de trabalho, independentemente da qualidade de ensino, relevando o aperfeiçoamento técnico para o exercício da atividade profissional e geralmente sem maiores preocupações de aproveitamento escolar no que tange ao conteúdo geral e cultural dos educandos.

Azevedo, Shiroma e Coan (2012) entendem que no início do Governo Lula houve a percepção de que a educação profissional e tecnológica seria um dos mecanismos para a cura dos males sociais que perduram no Brasil, posto que teria condições de preparar trabalhadores mais conscientes da vida social,

passando o Governo a adotar uma nova política pública educacional materializada pelo Decreto 5.154/2004. Todavia, sustentam que o argumento do Governo Lula não levou em consideração que o mesmo Estado que advoga mudanças nas políticas educacionais é também constituído por atores sociais que defendem interesses opostos, ou seja, a manutenção de uma forma de ensino aligeirado, destinado a preencher os postos de trabalhos de baixa remuneração e apenas com as qualificações exigidas pelo mercado de trabalho.

Neste sentido, em face das críticas e da percepção da necessidade de mudança dos rumos da educação profissional e tecnológica no início do século XXI, objetivando uma educação crítica e reflexiva com o mundo contemporâneo, com predomínio das matrículas na modalidade integrada, o Governo Lula propõe ao Congresso Nacional a criação de uma nova instituição escolar, a fim de propiciar em território nacional a ampliação da Rede Federal de educação profissional e tecnológica e que tenha como uma das suas bases a oferta de educação integral e politécnica. Assim, após os trâmites legais no seio do Congresso Nacional, com apoio do Governo, entra em vigor no Brasil a Lei nº 11.892/2008 que cria os Institutos Federais.

Da criação e do Instituto Federal de São Paulo

A fim de expandir a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Governo Lula, que já havia conquistado a possibilidade de ampliação desta Rede através de recursos exclusivos da União pela Lei 11.195/2005, edita o Decreto nº 6.095/2007 que inicia o processo de reorganização e integração das escolas federais de educação profissional, para o que se pretendia ser a criação de uma nova institucionalidade educacional brasileira pela regionalização e integração da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Com o intuito de reestruturar e redimensionar a educação profissional técnica de nível médio, o governo sanciona a Lei nº 11.741/2008, que altera a

LDB/1996 no que concerne esta forma educacional, equacionando questões legais que atrasavam o processo legislativo de reformulação da Rede Federal.

Esta nova institucionalidade para a educação profissional e tecnológica brasileira veio com a vigência da Lei 11.892/2008, onde são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), por meio da transformação ou integração de três diferentes escolas federais que passam a formar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Como consequência da criação dos IF's, se estabelece um modelo de organização das escolas da RFEPCT em formato multicampi e multicurricular, sendo que tais escolas são consideradas autarquias públicas federais, vinculadas e subordinadas ao Ministério da Educação (MEC), mas mantendo autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica próprias.

É relevante destacar que os IF's por serem instituições multicampi especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, muito embora cada escola possua autonomia administrativa, em cada estado da federação há uma reitoria, instalada em local físico distinto das suas unidades e que coordena dos IF's instalados no estado.

O MEC (2010) define os IF's como um marco na educação profissional e tecnológica nacional, na medida em que altera o paradigma do uso dos saberes profissionais ao criar uma nova institucionalidade. Esta mudança inverte a lógica educacional da concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito de atendimento às demandas do capital, para um modelo de educação progressista, capaz de reservar aos seus protagonistas (discentes e docentes) a conciliação do conhecimento científico-tecnológico com a práxis social, assegurando aos sujeitos as condições de interpretação da sociedade e o exercício da cidadania, da justiça, da equidade e da solidariedade. Em outras palavras, busca o governo Lula com a criação dos IF's um novo modelo de escola de educação profissional e tecnológica, fundada no contexto de

demandas sociais que exigem saberes profissionais aplicáveis à produção e que atenda aos interesses e aspirações sociais e culturais de diversos indivíduos e grupos sociais.

Pacheco (2009) indica que um dos objetivos basilares dos IF's está em quebrar as barreiras entre o ensino científico e o técnico através da articulação entre trabalho, ciência e cultura, sob a perspectiva da emancipação humana, regida sob princípios e valores que agreguem formação acadêmica à preparação para o trabalho. O que se propõe através dos IF's é a discussão e a geração de conhecimentos sobre os princípios das tecnologias, com uma formação contextualizada dos conhecimentos profissionais e tecnológicos presentes nas sociedades contemporâneas, que potencializem a educação humana na busca da plena cidadania e de uma vida mais digna. Neste sentido, a formação profissional e tecnológica que se pretende com os IF's é a formação do homem em articulação com o trabalho enquanto categoria estruturante do ser social, ou seja, "uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas" (PACHECO, 2009, p. 22).

Palma, Alves e Silva (2013) asseguram que o objetivo dos IF's é suprir a demanda de mão de obra qualificada, suprimindo as deficiências de demanda por trabalhadores com experiência e qualificação profissional, notadamente para a indústria, agregando qualidade de ensino com a busca de integração de conhecimentos teóricos e técnicos, preparando os estudantes para a vida profissional e para o exercício da cidadania.

No caso específico do estado de São Paulo, houve a criação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), sendo a sua reitoria instalada no município de São Paulo e com a criação de *campi* em diversas regiões do estado. Quanto à caracterização educacional proposta pelo IFSP (2017), compreende o conjunto de ações no campo da educação científica e tecnológica, buscando articular os

conceitos e conhecimentos teóricos e práticos, científicos e culturais, com as atividades produtivas locais.

Neste sentido, foram instalados cinco *campi* do IFSP na Região Metropolitana de Sorocaba (RMS), nas cidades de Boituva, Itapetininga, Salto, São Roque e Sorocaba. Com a pretensão de desenvolver educação que não esteja restrita tão somente a uma formação meramente profissional, o objetivo do IFSP é integrar a educação profissional e tecnológica com a cultural, formando o aluno com os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao mundo do trabalho produtivo, aliado ao saber e ao fazer, através de reflexões críticas das sociedades atuais.

Desse modo, o IFSP se propõe a formação dos homens e mulheres que possam desenvolver a plenitude das suas potencialidades profissionais perante a cadeia produtiva local, sem perder de vista o desenvolvimento econômico e social do país.

Necessário destacar que os IF's foram concebidos para a formação plena da ser humano, atrelado ao desenvolvimento socioeconômico local:

A implantação dos Institutos Federais, desde os primeiros registros e debates, sempre esteve relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso. Isso significa que, para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos necessariamente pela expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica [...] O que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboridade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento.

Nesse sentido, a concepção de Educação Profissional e Tecnológica orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboridade, que

se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais (MEC, 2010, p. 6).

Assim, os campi do IFSP foram concebidos para difundir a educação profissional e tecnológica no Brasil, formando alunos plenos no sentido laboral e cultural, com “formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados” (IFSP, 2010, p. 14). Sob esta mesma ótica, a descentralização dos *campi* do IFSP está centrada no atendimento das necessidades econômicas locais, em outras palavras, para a formação de mão de obra segundo as exigências produtivas locais, na medida em que há a articulação entre os cursos oferecidos pelo IFSP e as necessidades sociais e econômicas dos Arranjos Produtivos Locais (APL’s).

Com o intuito de atender a sua função legal e institucional de proporcionar a criação de cursos que atendam às necessidades dos APL’s e para o desenvolvimento econômico e social, os IF’s permanecem em constante monitoramento do perfil socioeconômico-político-cultural da sua região de abrangência. Por esta razão, os IF’s fomentam a educação profissional e tecnológica articulada no desenvolvimento econômico local, associado indelevelmente ao contexto em que está instalada, à vocação produtiva regional, no relacionamento ao trabalho desenvolvido na região e na inserção de mão de obra qualificada neste espaço geográfico. Em outras palavras, os IF’s acabam por se submeter às exigências do capital produtivo na medida em que forma mão de obra especializada que será empregada na indústria local, como se percebe no documento do IFSP (2017, p. 138), ao enfatizar que:

Trata-se de levar aos antigos e novos centros regionais do Estado uma oferta de vagas de ensino técnico, tecnológico e de licenciaturas às regiões nas quais as empresas capitalistas tendem a investir em novas unidades produtivas, dentro do processo de desconcentração espacial da produção. [...]
A desconcentração do IFSP, esclarecida no relatório do PDI vigente, procura atender as demandas crescentes por

escolaridade técnica, tecnológica e licenciaturas nas diversas regiões do Estado. Porém, a lógica empresarial do capitalismo [...] não justifica abrir vagas dessas modalidades de ensino em absolutamente todas as regiões paulistas, dado que as unidades produtivas tendem a ser instaladas ao redor dos eixos rodoviários principais e no entorno das cidades-sedes dos três núcleos metropolitanos maiores (São Paulo, Campinas e Santos). Portanto, ainda que o desejo do MEC seja a abertura de unidades do IFSP nas áreas carentes de ensino público de qualidade, a prioridade deve continuar a ser a instalação de *campi* novos em cidades situadas ao longo das grandes rodovias como os já definidos em Jacareí, Presidente Prudente, Rio Claro, Jundiaí, Sorocaba [...] (IFSP, 2017, p. 138).

Desse modo, é possível captar a dimensão socioeconômica da educação profissional e tecnológica oferecida pelo do IFSP, na medida em que se pretende ao oferecer cursos de educação profissional e tecnológica sob a égide da formação educacional omnilateral, notadamente por meio do ensino médio integrado (EMI).

Os cursos de ensino médio integrado do IFSP campus Sorocaba diante da Indústria 4.0

No espaço da RMS, o município de Sorocaba apresenta a maior população e economia entre as cidades que formam este aglomerado urbano sendo, portanto, o município sede da RMS, com aproximadamente 695.328 habitantes e com renda per capita de R\$ 53.427,50. As principais bases do desenvolvimento econômico do município são os setores da indústria, comércio e serviços, registrando uma variada diversificação econômica conforme demonstrado pelos índices do estado de São Paulo (IBGE, 2021). Os dados do Produto Interno Bruto (PIB) de Sorocaba nos últimos anos, demonstram que a participação da indústria no PIB do município permanece estável com viés de alta, em que pese o processo de desindustrialização brasileiro, sendo a indústria um APL relevante no município de Sorocaba.

Analisando os dados do PIB industrial do município de Sorocaba, a partir dos dados que caracterizam a indústria da cidade por meio do Valor de Transformação Industrial (VTI), pode ser verificado a participação de cada setor industrial do município.

Descrição setor	VTI (%)	VTI (em Reais correntes)
Veículos automotores, reboques e carrocerias	25,22	2.415.581.167
Máquinas e equipamentos	16,62	1.591.298.234
Equipamentos de informática, eletrônicos e ópticos	13,69	1.311.405.559
Máquinas, aparelhos e materiais elétricos	12,90	1.235.488.624

Tabela 1: Setor industrial (VTI – 2020) Município Sorocaba. Fonte: SEADE, 2021.

Os dados do VTI de Sorocaba indicam uma grande diversidade do parque industrial do município, com predominância no setor metalmeccânico na medida em que está muito vinculado ao setor de veículos automotores, reboques e carrocerias, bem como de máquinas e equipamentos. Desta forma, algumas indústrias instaladas no município de Sorocaba, especialmente as vinculadas ao setor automobilístico, já aplicam os conceitos e padrões de produção e trabalho caracterizados pela Indústria 4.0.

No que se refere a Indústria 4.0, esta não diz respeito tão somente a conectividade entre sistemas produtivos e máquinas inteligentes, mas sim a fusão destas tecnologias e a sua integração nos domínios digitais, físicos e biológicos. A tecnologia passou a ser amplamente utilizada pelos diversos setores das sociedades humanas no século XXI, incorporando-se definitivamente nos setores econômicos e generalizando-se nas sociedades. Assim, à medida que as novas inovações tecnológicas vão sendo assimiladas aos modelos de negócios – incluindo a indústria – praticamente todos os setores da economia existentes estão propensos a se tornarem cada vez mais

dependentes da tecnologia e, por reflexo direto inverso, menos dependentes de mão de obra desqualificada.

As tecnologias inovadoras e emergentes da Indústria 4.0 estão sendo construídas a partir dos conhecimentos e sistemas digitais que foram adquiridos no conjunto de conhecimentos assimilados e acumulados nas revoluções anteriores – em especial da Indústria 3.0 que iniciou os mecanismos de automação aos processos produtivos – que culminaram no conjunto de tecnologias que caracterizam a Indústria 4.0 (SCHWAB, 2016; SCHWAB, DAVIS, 2018; COUTO, VENDRAMETTO, 2018), a saber: a inteligência artificial (IA), a robótica, a fabricação aditiva, as neurotecnologias, as biotecnologias, a realidade virtual, nanos e novos materiais, as tecnologias energéticas e todo um conjunto de ideias inovadoras que não param de surgir.

Ao absorver os conceitos e as tecnologias digitais, a Indústria 4.0 passa a utilizar na produção industrial os chamados sistemas ciber físicos (CPS), a internet das coisas (IoT), a internet de serviços (IoS), a Inteligência Artificial (IA) e a descentralização dos processos de manufatura. Este novo paradigma da indústria repercute em todas as sociedades, na vida das pessoas e, por consequência, na educação.

Diante dessa situação, percebe-se que ao aderir a novos paradigmas produtivos, a indústria em verdade está se adaptando a uma nova forma de acumulação de capital, na medida em que de forma cíclica o modo de produção capitalista necessita de ajustes das formas de gerar lucros em face das crises periódicas e parciais geradas pelo próprio modo de produção.

Assim, a Indústria 4.0 ao alterar e impor novas práticas produtivas digitais, impõe à sociedade uma nova forma de trabalho, em que os trabalhadores necessitam adaptar-se as novas condições e exigências da produção.

Em relação às características exigidas pela Indústria 4.0 aos trabalhadores, Silva indica que:

[...] o trabalhador que atuará na fábrica 4.0 [...] deverá reunir uma série de habilidades que hoje não são encontradas na fábrica tradicional, como: conhecimento e habilidade em TI; processamento e análise de dados; conhecimento de *data science*; conhecimento de estatística; capacitação para análise organizacional e processual; habilidade para interagir com interfaces modernas; adaptabilidade e habilidade para mudança; capacidade para trabalho em equipe; Inteligência social e capacidade de comunicação (SILVA, 2018, p. 109).

O avanço da tecnologia automatizada e digital que é a extensão do cérebro e braços humanos, possui a potencialidade de libertar a humanidade do trabalho por longas e exaustivas jornadas, facilitando as atividades laborais e liberando os trabalhadores de horas de serviços diários com a redução da jornada diária, que poderiam ser convertidas para o cultivo das relações sociais e intelectuais.

Assim, o grande desafio da educação profissional e tecnológica a partir da terceira década do século XXI será equilibrar os aspectos positivos e negativos da tecnologia que se materializa por meio da Indústria 4.0. No campo educacional, diversas são as pressões dos agentes sociais e econômicos no sentido de inserir nas políticas públicas que regulamentam a educação profissional e tecnológica os conceitos de competência, eficácia, excelência e produtividade, tudo no sentido de “educar” os trabalhadores segundo as exigências do mercado de trabalho e das necessidades da Indústria 4.0. Tais aspectos geram as enormes divergências teóricas e ideológicas no tempo atual em relação a educação profissional e tecnológica que, certamente, não irão paralisar o avanço da tecnologia digital tampouco a instalação da Indústria 4.0. Certamente o mecanismo educacional capaz equilibrar as necessidades de formação omnilateral e integral dos trabalhadores e trabalhadores e, ao mesmo

tempo, oferecer uma formação que atenda as necessidades da Indústria 4.0 são os cursos de EMI ofertados nos campi do IFSP.

Os dados extraídos do campus Sorocaba do IFSP demonstram que a chegada desta instituição escolar no município veio atender uma necessidade de qualificação profissional da região, além de colaborar no desenvolvimento crescente da cidade e de toda a região. Com a autonomia de criar cursos com a finalidade de promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, foram criados dois cursos de EMI, a saber: administração integrado ao ensino médio e o curso técnico em eletroeletrônica. Ambos os cursos foram desenvolvidos com a finalidade de atender a demanda de mercado da cidade e da RMS. Essa demanda também se justifica pela dinâmica populacional do município e da região, conforme documentos do IFSP:

[...] observa uma forte demanda na cidade para os eixos da indústria, comércio e serviço na cidade de Sorocaba. Verifica-se que praticamente inexistente oferta de ensino técnico gratuito, sendo apenas uma instituição ofertante do curso técnico em administração sem cobrança de mensalidade. Dada a natureza da economia e dos arranjos produtivos locais, é possível deduzir que existe grande demanda por profissionais de nível técnico em Administração para atuarem nas empresas. Pois essa área requer, tanto na indústria e comércio, bem como na área de serviços e administração pública, a execução de rotinas que são próprias dos profissionais com conhecimento em administração. [...] A escolha também partiu de aspectos financeiros de modo a maximizar a utilização do corpo docente e dos laboratórios de ensino já disponíveis, além da verticalização da área. O Câmpus já conta com carteiras, lousas, equipamento de informática e equipamento administrativo. (IFSP, 2017, p. 29)

O curso de administração integrado ao ensino médio foi constituído levando em consideração muitos estabelecimentos empresariais e da necessidade de profissionais com formação em Administração. Com essa

criação o campus Sorocaba cumpre sua função implantar cursos técnico em administração, cujo perfil profissional do egresso é:

O egresso é capaz de executar operações administrativas relativas a protocolos e arquivos, confecção e expedição de documentos e controle de estoques. Identificar e interpretar resultados de estudo de mercado, utilizando-os no processo de administração. Aplicar conceitos e modelos de gestão em funções administrativas, entendendo as funções de planejamento, organização, direção e controle. Operar sistemas de informações gerenciais de pessoal e de materiais, utilizando ferramentas da informática básica, alimentando e criando planilhas de informação. O técnico atua nas organizações, privadas ou públicas, com uma visão sistêmica do ambiente organizacional, identificando e relacionando o fluxo de informações e utilizando os procedimentos necessários e recomendáveis para a tomada de decisões, associando estratégias e técnicas em busca de planejamento, produtividade e qualidade. Integrando assim os conhecimentos científicos e tecnológicos, com o desenvolvimento e planejamento das atividades administrativas de forma ética, crítica e responsável. Domina a capacidade de saber-saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver, bem como a de se adaptar a novas situações e novas tecnologias (IFSP, 2017, p. 34).

Esse curso oferecido pelo IFSP campus Sorocaba fundamenta a concepção de educação profissional integrada e, nos demais documentos institucionais disponíveis no sítio eletrônico do IFSP, como também em documentos disponíveis no sítio do Câmpus Sorocaba, deixando claro a intencionalidade de oferta de um curso com as características de uma educação que se pretende omnilateral, integral e emancipatória.

Mais recentemente, em novembro de 2018, fora realizada a proposta de implantação do Curso Técnico em Eletroeletrônica, que desde 2023, já está sendo ofertado. Trata-se de um curso integrado que formará técnicos em eletroeletrônica, sendo constatada a necessidade de profissionais, na medida em que a escolha do curso técnico em eletroeletrônica:

[...] se justifica por três motivos. Primeiro, pela dinâmica populacional do município e região; segundo, pela carência na oferta de vagas de cursos gratuitos na área da indústria; e, terceiro, pela necessidade de verticalização no Câmpus, existência do mesmo curso na modalidade concomitante ou subsequente, de professores e laboratórios específicos disponíveis e prontos para serem utilizados por mais estudantes no Câmpus Sorocaba. (IFSP, 2018, p. 17).

A partir da constatação da necessidade desse profissional para a região o curso estabelece o objetivo geral que é:

[...] formar profissionais que disponham de autonomia técnico-profissional, responsabilidade social e competência ético-política, capazes de planejar a instalação e manutenção de equipamentos e instalações eletroeletrônicas industrial e atuar no eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais. Considera aspectos técnicos, propedêuticos e de cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, consolida e aprofunda os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental permitindo a continuidade dos estudos no ensino superior (IFSP, 2018, p. 29).

Por todo o exposto, é possível dizer que campus Sorocaba do IFSP instalado no município sede da RMS está ofertando dois cursos de EMI, sendo que ambos, por um lado, atendem ao APL local fortemente vinculado à Indústria 4.0 e a prestação de serviços, e por outro, ofertam cursos que formam os educandos sob a perspectiva da educação omnilateral, integral e emancipatória, com formação profissional, tecnológica e humana dos estudantes.

Considerações finais

A intenção do texto foi identificar e descrever os aspectos teóricos que fundamentam a educação profissional e tecnológica sob a perspectiva dos educadores progressistas. Uma vez indicados os aspectos teóricos e ideológicos que alicerçam a educação omnilateral, demonstrou-se que tais conceitos

permanecem no campo dos debates e disputas sociais para a sua aplicabilidade ou não nas políticas públicas que regulamentam a educação profissional e tecnológica no Brasil.

Apresentou-se que, diante das críticas sociais, notadamente dos setores progressistas, na primeira gestão do governo Lula, este criou uma nova instituição escolar capaz de ofertar cursos com as características desejados pelos educadores progressistas, criando-se assim os Institutos Federais. Com a finalidade de compreender os aspectos desta nova instituição escolar, demonstrou-se como esta foi criada e, mais especificamente, verificou-se no âmbito dos cursos oferecidos no IFSP campus Sorocaba, com vistas a atender a formação omnilateral, integral e inclusiva – uma verdadeira educação cidadã – esta se efetiva por meio de cursos de ensino médio integrado, que atendem aos anseios dos educandos e igualmente aos APL's locais e a Indústria 4.0.

Referências

AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-40, maio/ago. 2012. Disponível em: < <https://bts.senac.br/bts/article/view/164> >. Acesso em: 10 dez. 2023.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G; ClAVATTA, M; RAMOS, M. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83-106.

COUTO, C. A.; VENDRAMETTO, O. Desafios e perspectivas da indústria brasileira rumo à Quarta Revolução Industrial. In: SACOMANO, J. B. (Org). **Indústria 4.0: conceitos e fundamentos**. São Paulo: Blucher, 2018, p. 159-179.

FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/WrrwSRxk6zyBFdGgDQTRhfy/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 10 dez. 2023.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.145/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 21-56.

IBGE. **Município Sorocaba**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama> >. Acesso em: 10 dez. 2023.

IFSP. Câmpus Sorocaba. caracterização no município de Sorocaba. Disponível em: <<https://sor.ifsp.edu.br/index.php/historico>> . Acesso em: 10 dez. 2023.

IFSP. Projeto de Desenvolvimento Institucional, 2014. **PDI – 2014-2018**. Disponível em: < <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/426-014.html?download=9659%3Apci-2014-2018versao-final> > . Acesso em: 10 dez. 2023.

IFSP. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, **PPC**. Sorocaba, 2017. Disponível em: < <https://sor.ifsp.edu.br/index.php/submenulink/531-cursos> > . Acesso em: 10 dez. 2023.

IFSP. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletroeletrônica Integrado ao Ensino Médio, **PPC**. Sorocaba, 2018. Disponível em: < <https://sor.ifsp.edu.br/index.php/historico> >. Acesso em: 10 dez. 2023.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/abstract/?lang=pt> > . Acesso em: 10 dez. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. Concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2010. Disponível em : < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192 >. Acesso em: 10 dez. 2023.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/Setec, 2009.

PALMA, L. C.; ALVES, N. B.; SILVA, T. N. Educação para a sustentabilidade: a construção de caminhos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 83-118, maio/jun. 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ram/a/KcLFZwgT7KP8CnrqcGx7HwS/abstract/?lang=pt> >. Acesso em: 10 dez. 2023.

RODRIGUES, J. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Rev. Trabalho e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 259-282, 2005. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/tes/a/mXbPbS5FnfMT4DR3Qq3D89L/> >. Acesso em: 10 dez. 2023.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SCHWAB, K; DAVIS, N. **Aplicando a Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2018.

SEADE. **Município Sorocaba**. Disponível em: < <https://municipios.seade.gov.br/economia/> >. Acesso em: 10 dez. 2023.

SILVA, M. T. Organização e trabalho 4.0. In: SACOMANO, J. B. **Indústria 4.0: conceitos e fundamentos**. São Paulo: Blucher, 2018, p. 95-112.

WINCKLER, C. R.; SANTAGADA, S. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? **FEE**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 97-110, 2012. Disponível em: < <https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/indicadores/article/view/2631> >. Acesso em: 10 dez. 2023.

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Marilsa Aparecida Alberto (CEFORES/UFTM)¹
Edilene Alexandra Leal Soares(CEFORES/UFTM)²
Márcia Laina da Luz Silveira(CEFORES/UFTM)³
Núbia Nogueira de Freitas Vogado(CEFORES/UFTM)⁴

Resumo: Este trabalho tem como propósito apresentar o resultado de um projeto de extensão realizado por ocasião do aniversário de 30 anos do Centro de Educação Profissional (Cefores), escola técnica vinculada à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os objetivos do projeto, intitulado “Cefores, 30 anos de história”, foram: compor e organizar um acervo documental tendo em vista a preservação da memória institucional; refletir sobre a importância da escola e reconstruir a história do Cefores por meio da escrita de um livro. Após diversos encontros envolvendo a comunidade interna e externa, realização de entrevistas com ex-servidores e discentes, bem como levantamento de documentos institucionais e privados referentes à escola, uma equipe composta por técnicos-administrativos, docentes e discentes organizou-se para a escrita do livro, que deveria narrar a trajetória da instituição como um todo, bem como a história dos primeiros cursos técnicos ofertados: Análises Clínicas, Enfermagem, Farmácia e Radiologia. Como resultado do projeto, que culminou com a publicação de um livro, evidenciou-se a importância da valorização e da salvaguarda do patrimônio histórico educativo, bem como a valorização das narrativas de diferentes sujeitos para a composição da memória institucional. As fontes documentais localizadas e os diversos depoimentos obtidos trouxeram importantes elementos que permitiram avaliar o alcance e a importância da instituição na oferta do ensino profissional na cidade. A análise desse corpus documental forneceu elementos que permitiram dimensionar as ações orquestradas por diferentes sujeitos no processo de criação, implantação e ampliação da escola desde 1990. Nesse período, constatou-se que a instituição enfrentou inúmeros desafios, especialmente no que se refere a espaço físico e

¹ Licenciada em Pedagogia (UFU) e em Letras/Português (IFTM), Mestre e Doutora em Educação (UFU). E-mail: marilsa.alberto@uftm.edu.br.

² Licenciada em História (Claretiano), Bacharel em Ciências Sociais (Cesube), Mestre e Doutora em Educação (UFU). E-mail: edilene.soares@uftm.edu.br.

³ Licenciada em Biologia (Claretiano), Bacharel em Farmácia Industrial (UFSM), Mestre em Inovação Tecnológica (UFTM) e Doutoranda em Educação (UFU). E-mail: marcia.silveira@uftm.edu.br.

⁴ Bacharel em Administração com habilitação em Comércio Exterior (FCETM) e Mestre em Educação Tecnológica (IFTM). E-mail: núbia.vogado@uftm.edu.br.

composição do quadro de professores, mas também vivenciou inúmeras conquistas que permitiram consolidar seu nome no cenário local e regional.

Palavras-chave: Escola Técnica Vinculada; História da Educação Profissional; Cefores-UFTM.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados do projeto de extensão denominado “Cefores: 30 anos de história”, cuja idealização, elaboração e execução se deram no contexto do aniversário de trinta anos do Centro de Educação Profissional - Cefores, escola técnica vinculada à Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, ocorrido em junho de 2020.

As Escolas Técnicas Vinculadas (ETVs) fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), criada em 2008. Ao todo, são 23 ETVs que, espalhadas por todo o Brasil, ofertam, juntas, 272 cursos da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), atendendo atualmente mais de 20.000 alunos (Condetuf, 2024).

No caso do Cefores, trata-se de uma escola técnica vinculada à UFTM, instituição sediada em Uberaba, na região do Triângulo Mineiro, estado de Minas Gerais. A cidade possui população estimada em 337.836 habitantes, de acordo com dados do censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sendo uma das oito cidades mais populosas do estado. Cabe destacar que a UFTM, anteriormente denominada Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM), foi transformada em Universidade em julho de 2005 e oferta, atualmente, cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento e desenvolve atividades de pesquisa e extensão. Além disso, a Universidade tem forte atuação na área da assistência à saúde com seu Hospital de Clínicas – HC, que é referência na região. Os cursos oferecidos pela UFTM são voltados ao atendimento de demandas locais e/ou

regionais, contribuindo para o desenvolvimento social, político e econômico da região, atendendo não somente a população local e de cidades circunvizinhas, mas de diversas regiões do país (UFTM, 2020).

O Cefores, por sua vez, foi criado em 1990 com a denominação Centro de Formação Especial de 2º Grau em Saúde, tendo como objetivo ofertar cursos técnicos na área da Saúde. Com o tempo, passou a ofertar cursos de outras áreas do conhecimento, motivo pelo qual teve sua denominação alterada para Centro de Educação Profissional, mas mantendo a sigla original. Atualmente ele oferta os seguintes cursos técnicos: Análises Clínicas, Enfermagem, Farmácia, Informática, Radiologia, Saúde Bucal e Segurança do Trabalho.

A idealização do projeto de extensão “Cefores: 30 anos de história” se deu por ocasião da mudança da sede da escola, quando algumas servidoras se depararam com diversas caixas nas quais estavam guardados documentos antigos (convites de formatura, relatórios, memorandos, fotografias, plantas arquitetônicas, dentre outros) que contavam partes da história da instituição. Naquele momento, surgiu a ideia de organizar esse acervo documental, tendo em vista a preservação da memória institucional e, ainda, reconstituir a história da escola por meio da escrita de um livro.

Nesse contexto foi elaborado o projeto de extensão supracitado, que contou com a participação de servidores técnicos-administrativos, docentes, discentes e ainda ex-servidores e ex-alunos da instituição. Durante sua execução, foram realizados encontros envolvendo a comunidade interna e externa, entrevistas com ex-servidores e discentes, bem como o levantamento de documentos institucionais e privados referentes à história da escola. Essas atividades foram essenciais para a escrita do livro, que cujo propósito era narrar a trajetória da instituição como um todo, bem como a história dos primeiros

cursos ofertados: Enfermagem, Farmácia, Patologia (atualmente Análises Clínicas) e Radiologia.

Ao término da execução do projeto, evidenciou-se a importância da valorização e da salvaguarda do patrimônio histórico educativo, bem como a valorização das narrativas de diferentes sujeitos para a composição da memória institucional. As fontes documentais localizadas e os diversos depoimentos obtidos trouxeram importantes elementos que permitiram avaliar o alcance e a importância da instituição na oferta do ensino técnico na cidade. A análise desse corpus documental também forneceu elementos que permitiram dimensionar as ações orquestradas por diferentes sujeitos no processo de criação, implantação e ampliação da escola, desde 1990.

Neste artigo serão apresentados alguns aspectos acerca da gênese da instituição, tendo como referência as diversas fontes históricas localizadas. Antes, porém, será feita uma breve reflexão acerca dos possíveis entrelaçamentos entre história e memória, tendo como referência a contribuição de autores diversos.

História e Memória: entrelaçamentos possíveis

História e Memória são dois conceitos entrelaçados, pois ambos se ocupam da reconstituição de fatos do passado, da ação do homem no tempo. Cabe ressaltar, inicialmente, que *memória* é um termo polissêmico, motivo pelo qual diferentes autores trazem diferentes concepções acerca do tema, o que implica em formas diferenciadas de estabelecer a relação entre história e memória.

Le Goff (1990), por exemplo, afirma que o conceito de memória reporta a um fenômeno individual e psíquico que permite ao homem atualizar impressões ou informações passadas. O autor também faz a distinção entre memória

coletiva e memória social, utilizando o termo *memória coletiva* para as sociedades ágrafas, nas quais o passado é recriado através da oralidade (lendas, poemas, cantos) e o termo *memória social* para as sociedades onde a escrita já tenha se instalado. Além disso, Le Goff defende a relação entre história e memória (memória histórica), mas reconhece a preeminência da história em relação à memória, sendo que esta última é considerada, para ele, a matéria-prima do historiador.

Halbwachs (2006), por sua vez, nos apresenta o conceito de *memória coletiva*. Para ele, não há memória exclusivamente individual, pois, as lembranças dos indivíduos são sempre construídas a partir de suas relações com o grupo. A memória coletiva é, portanto, o trabalho que um determinado grupo social realiza, localizando e organizando as lembranças em quadros sociais comuns, resultando daí as lembranças compartilhadas. Ao contrário de Le Goff, Halbwachs considera a memória histórica como um contrassenso pois, para ele, história e memória são termos que se opõem. Segundo esse autor, a memória coletiva é “uma corrente do pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém” (Halbwachs, 2006, p. 102). Ainda segundo esse autor, a história, por sua vez, lida com um passado morto, e “parece um cemitério em que o espaço é medido e onde a cada instante é preciso encontrar lugar para novas sepulturas” (Halbwachs, 2006, p. 74).

Assim como Halbwachs, Nora (1993) também faz a distinção entre memória e história. Enquanto a memória “[...] é vida, sempre carregada por grupos vivos [...], em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações”, a história é “a reconstrução sempre problemática e

incompleta do que não existe mais” (Nora, 1993, p. 9). Embora delimitando o território da memória e o território da história, Nora constrói uma ponte entre esses dois conceitos apresentando uma nova categoria para lidar com a fronteira entre a memória e a história: os *lugares de memória*. Para ele, os lugares de memória “[...] nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações são naturais” (Nora, 1993, p. 13). Ele também explicita que esses lugares de memória são, simultaneamente, materiais, simbólicos e funcionais, ou seja, mesmo um lugar de aparência puramente material, como um arquivo, é revestido de uma aura simbólica.

Ricoeur (2007), por sua vez, enfatiza que história e memória estão relativamente separadas, mas se comunicam por meio da temporalidade. Sustentando que a memória é um ponto de enraizamento da historiografia, ele destaca as consequências implícitas nesta opção teórica, que são os usos e abusos da memória. Cabe, portanto, ao historiador, uma postura crítica diante da memória para que se possa remediar e corrigir suas fragilidades e abusos, tendo em mente as implicações do tempo presente quando se busca a compreensão do tempo passado.

Dosse (2003), por seu turno, propõe a problematização da memória pela história, ou seja, para ele, cabe ao historiador problematizar o uso que se faz da memória em tempos e sociedades diferentes. Tal recurso é essencial para dar voz aos sujeitos silenciados pelo tempo pois, conforme sustentado por ele, “[...] as memórias coletivas como as memórias individuais estão sujeitas a múltiplas contradições, tensões e reconstruções. É assim que o silêncio sobre si - diferente do esquecimento - pode ser condição necessária para a comunicação” (Dosse, 2003, p. 294).

Já Todorov (apud Silva, 2002, p. 431) destaca que “[...] a memória não se opõe absolutamente ao esquecimento. Os dois termos contrastantes são o apagamento (o esquecimento) e a conservação; a memória é, sempre e necessariamente, uma interação entre os dois”. Nesse sentido, Pollak (1989) destaca a função do não-dito, representado pelas lembranças proibidas, indizíveis ou vergonhosas. Segundo esse autor, a fronteira entre o dizível e o indizível separa “[...] uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor” (Pollack, 1989, p. 8).

As proposições destes autores permitem compreender o lugar ocupado pela memória nos estudos históricos ao longo do tempo. Sendo assim, as formas de se pensar a memória podem ser distintas conforme a matriz teórica referenciada: para alguns, história e memória são conceitos indissociáveis; para outros, são conceitos complementares e há ainda aqueles que postulam que são conceitos totalmente distintos, insistindo, inclusive, na primazia de um sobre o outro.

Considerando-se que o objeto da história é toda ação do homem no tempo e que o trabalho do historiador consiste em encontrar os vestígios deixados pelo homem que permitem reconstruir o passado pelo presente, a memória, bem como os lugares de memória, são ferramentas importantes que permitem essa resignificação do passado. Mesmo com suas lacunas e falhas, a memória não deve ser desqualificada, mas problematizada e reelaborada.

Nesse sentido, o projeto de extensão “Cefores: 30 anos de história” teve como objetivo retomar a história do Centro de Educação Profissional, mantendo um cuidado especial com os lugares de memória e com o lugar ocupado pela memória nas entrevistas realizadas, considerando que, conforme afirma Le Goff

(1990, p. 477): “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”.

A importância das fontes históricas para a preservação da memória institucional

Conforme mencionado anteriormente, uma caixa contendo documentos históricos referentes aos anos iniciais da escola técnica foi o elemento motivador para a elaboração do projeto de extensão “Cefores: 30 anos de história”, que culminou com a escrita do livro “Cefores, 30 anos de história: a trajetória do Centro de Educação Profissional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro⁵”.

A leitura dos documentos existentes nesta caixa, especialmente os convites de formatura das primeiras turmas, suscitou diversos questionamentos: Quem foram e quem são, atualmente, esses formandos? Qual a motivação que os levou, naquela época, a procurar um curso técnico? Será que estão atuando no mercado de trabalho na mesma área de formação? Quem foram os primeiros docentes? Por que a então Faculdade de Medicina resolveu investir na criação de uma escola técnica? Quais as principais dificuldades encontradas no processo de criação e na trajetória institucional? Como foram escolhidos os cursos a serem ofertados, os professores, os currículos e os programas?

Na busca de respostas para esses questionamentos, nos deparamos com a afirmativa de Sanfelice (2007, p. 79) de que “[...] não há instituição sem história e não há história sem sentido. O desafio é trazer à luz esse sentido e, com frequência, há boas surpresas”. Concordando com as palavras desse autor, e querendo desvendar os sentidos atribuídos a essa escola de formação profissional em seus anos iniciais, todos os envolvidos no projeto empenharam-

⁵ A versão em e-book do livro, publicado pela Eduftm, está disponível para download em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=1476&publicacao=10575>.

se em buscar outras fontes (escritas, imagéticas e materiais) que, somadas àquelas encontradas no acervo institucional, pudessem ajudar a reconstituir a história da escola.

Dessa forma, concordamos com Barros (2019) ao refletir que, para apreender processos que “[...] fluíram através de transformações que terminam por atravessar os tempos até chegar ao presente produzindo novos efeitos”, é essencial o diálogo com as fontes históricas, entendidas por ele como sendo “[...] os diversos resíduos, vestígios, discursos e materiais de todos os tipos que, deixados pelos seres humanos historicamente situados no passado, chegaram ao tempo presente através de caminhos diversos” (Barros, 2019. p. 5).

Além disso, durante a execução do projeto, houve uma busca por pessoas que estudaram ou trabalharam no Cefores à época de sua criação, especialmente os ex-diretores, com o intuito de realizar entrevistas que pudessem preencher lacunas de informações que não estavam dispostas nos documentos. O uso dessa metodologia foi importante para o desenvolvimento do projeto e a escrita do livro pois, conforme destacado por Alberti (2008, p. 155), “[...] a história oral permite o registro de testemunhos e o acesso a histórias dentro da história e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado”. Assim, além das entrevistas individuais realizadas com ex-servidores e ex-alunos, foram organizados encontros com os ex-diretores que passaram pela escola, nos quais cada um pôde relatar momentos significativos de suas respectivas gestões.

Conforme explicitado por Soares (2022, p. 18), “o percurso histórico de uma dada instituição pode ser retomado por meio de suas memórias, histórias de vida, manuscritos de alunos e professores, atas, jornais, fotografias, plantas arquitetônicas e outras inúmeras fontes”. As fontes históricas são, portanto, essenciais na preservação da memória institucional, uma vez que desempenham

um papel fundamental para a compreensão dos eventos passados. Ao analisar documentos, fotografias, registros e outros artefatos históricos, é possível traçar conexões significativas entre o passado e o presente, promovendo uma consciência crítica sobre a identidade e os valores que sustentam uma instituição ao longo do tempo.

Além disso, são pertinentes as palavras de Boto (1994, p. 24) ao afirmar que “[...] compreender o que uma época perguntou a respeito da outra conduz à possibilidade de maior familiaridade com ambas”. Nesse sentido, a compreensão do passado ajuda a dar sentido a fatos do presente e motiva a pensar no porvir, uma vez que “a forma do futuro é vislumbrada mediante a procura de pistas no processo de desenvolvimento passado, de forma que [...] quanto mais esperamos inovação, mais a história se torna essencial para descobrir como ela será” (Hobsbawn, 2013, p.26).

Cefores: 30 anos de história

Instigados pelo desejo de retomar a trajetória institucional, promovendo o diálogo entre o passado e o presente, o projeto de extensão “Cefores: 30 anos de história” foi concluído com êxito, pois foi o resultado de diversas vozes (de discentes, docentes, diretores, técnicos e membros da comunidade) que se uniram em torno da história e da memória, desvelando acontecimentos que contribuíram não somente para a projeção e consolidação da escola na comunidade, mas que também foram significativos em suas trajetórias pessoais.

Em relação às origens da instituição, constatou-se que a ideia de criação do Cefores foi gestada no final da década de 1980 e início da década de 1990, momento em que a cidade de Uberaba, além de vivenciar um crescimento no setor industrial, também desempenhava um importante papel na rede urbana regional, destacando-se como centro de serviços na área da Saúde. Tal fato foi decorrente das crescentes demandas do Hospital Escola (atual Hospital de

Clínicas da UFTM) e da instalação de outros estabelecimentos médico-hospitalares na cidade, como clínicas especializadas e laboratórios, cuja tecnologia, até então, somente era disponível nos grandes centros urbanos (Gomes, 2015).

Neste contexto de ampliação dos serviços de saúde da cidade de Uberaba e diante da carência de formação técnica qualificada de grande parte dos trabalhadores do Hospital Escola, o projeto de criação do Cefores foi idealizado e efetivado. Além disso, constatou-se que no início da década de 1990 existiam diversos trabalhadores do Hospital Escola que sequer haviam sido alfabetizados. Por esse motivo, os idealizadores do Cefores preocuparam-se em elevar o nível de escolaridade (e conseqüentemente a autoestima e as condições de trabalho) desses funcionários, implementando um projeto de Suplência Especial de 5ª a 8ª série e 2º grau para a oferta do ensino básico àqueles que ainda não tinham completado seus estudos.

Quanto ao corpo docente, inicialmente o Cefores contou com colaboração de profissionais vinculados ao Hospital Escola (dentre médicos e outros servidores da área da Saúde) para atuarem como professores nos cursos ofertados, já que carecia de um corpo docente próprio. Inicialmente todos eram voluntários, porém, posteriormente, foi possível remunerá-los como prestadores de serviços. Não havendo professores habilitados no Hospital, buscava-se na comunidade pessoas com formação específica que tivessem interesse em colaborar.

A parceria do Cefores com o Hospital Escola não se limitou à composição do corpo docente, já que parte dos equipamentos necessários para a implantação dos cursos foi por ele cedida. Além disso, o Hospital Escola sempre foi um valioso espaço de aprendizagem para aulas práticas, bem como um importante campo para a realização dos estágios e práticas profissionais.

Conclui-se, assim, que a gênese dessa escola técnica está intrinsecamente relacionada ao funcionamento do Hospital Escola da FMTM, sendo que essa relação se configura como uma via de mão dupla: os recursos humanos e materiais do Hospital foram essenciais para a criação e primeiros anos de funcionamento do Cefores e, em contrapartida, a escola técnica contribuiu para melhorar os serviços prestados pelo Hospital por meio da qualificação de seus funcionários.

Quanto aos cursos, os primeiros a serem implantados foram os de Técnico em Radiologia Médica, Radiodiagnóstico e Radioterapia, seguido dos Cursos de Auxiliar de Farmácia, Técnico em Enfermagem, Auxiliar de Enfermagem, Técnico em Patologia Clínica, Técnico em Farmácia e Técnico em Nutrição e Dietética. Nota-se que todos os cursos ofertados inicialmente eram da área da Saúde, sendo que a experiência profissional era, inclusive, pré-requisito para inscrição do aluno, conforme observado no edital do primeiro processo seletivo publicado nos jornais da cidade.

Em abril de 1991, a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica do Ministério da Educação (Senete/MEC) enviou um ofício para os diretores das escolas técnicas federais informando que a partir de então não seria aprovada a criação de novos cursos com habilitação de nível de Auxiliar. Tal situação sinalizava a importância que seria atribuída, a partir de então, para a formação de nível Técnico e, conseqüentemente, aumentava a responsabilidade e a visibilidade do Cefores enquanto instituição formadora desses profissionais.

Diante das constantes transformações do mercado de trabalho e das exigências de novas capacitações, o Cefores resolveu criar novos cursos e ampliar a oferta em outras áreas do conhecimento. Assim, em 2006 foi criado o Curso Técnico em Saúde Bucal, também da área da Saúde, e no ano de 2009 os

Cursos Técnicos em Informática, da área da Informação e Comunicação e Segurança do Trabalho, da área da Segurança.

A trajetória do Cefores foi permeada de muitos desafios, especialmente no que se refere a espaço físico e composição do quadro de professores. Entretanto, ao longo dos anos, a escola também vivenciou inúmeras conquistas que permitiram consolidar seu nome no cenário local e regional. Apesar das dificuldades encontradas, no decorrer desses trinta anos de história o Cefores caminhou nas trilhas da educação técnica ofertando um ensino de qualidade, alicerçado no comprometimento com a sociedade e com o bem público, fatores que contribuem para seu reconhecimento.

Considerações finais

Considerando-se que as escolas de educação profissional no Brasil existem há mais de um século, uma escola que completa seu aniversário de trinta anos é relativamente nova quando comparada a tantas outras. Entretanto, em trinta anos de existência o Cefores é parte constituinte da história e da memória da educação profissional e tecnológica brasileira, tendo, portanto, alguma história para contar. Este artigo apresentou apenas alguns aspectos de sua trajetória, mas todos estão convidados a conhecer, na íntegra, o livro resultante do projeto, disponível no link já citado.

Cabe ressaltar que embora haja, na equipe executora do projeto de extensão "Cefores: 30 anos de história", estudiosos da área da História e Historiografia da Educação, a obra foi escrita, em sua maior parte, por profissionais de diversos campos do saber. Sendo assim, o livro produzido é, antes de mais nada, o resultado de uma ação extencionista, não havendo preocupação dos executores do projeto com o rigor científico de uma pesquisa histórica.

Em suma, apesar da abordagem não estritamente científica adotada na elaboração do livro, a narrativa do Cefores oferece valiosas perspectivas sobre a evolução da educação profissional no país. A pluralidade de vozes e a interdisciplinaridade presentes na obra proporcionam um panorama enriquecedor, suscitando reflexões e instigando a comunidade acadêmica a aprofundar-se na história da educação profissional no Brasil. Dessa forma, o legado de trinta anos do Cefores se revela não apenas como um marco temporal, mas como um convite à continuidade da pesquisa e à construção de um conhecimento mais aprofundado e preciso, não somente dessa escola, mas da educação profissional como um todo.

Referências

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.).

Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2008.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas:** introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: vozes, 2019.

BOTO, Carlota. Nova história e seus velhos dilemas. **Revista USP**, São Paulo, nº. 23, p. 23-33. Set/nov. 1994.

CONDETUF. Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades. Brasília, 2023. Disponível em <https://www.condetuf.org/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DOSSE, François. Uma história social da memória. In: DOSSE, François. **A história.** Bauru (SP): Edusc, 2003.

GOMES, Maria Terezinha Serafim. Dinâmica econômica e cidades médias: uma análise sobre a cidade de Uberaba na região do Triângulo Mineiro. **Geosp Espaço e Tempo** (Online), v. 19, n. 3, p. 516-534, set-dez. 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

MURTA, Cláudia Almeida Rodrigues et al. **Cefores, 30 anos de história: a trajetória do Centro de Educação Profissional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**. Uberaba: Eduftm, 2022.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

SANFELICE, José Luiz; História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Org). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Helenice Rodrigues da. "Rememoração"/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 425-438, 2002.

SOARES, Edilene Alexandra Leal. História da educação: possibilidade de apreender o processo histórico de uma instituição educativa. In: MURTA, Cláudia Almeida Rodrigues et al. **Cefores, 30 anos de história: a trajetória do Centro de Educação Profissional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**. Uberaba: Eduftm, 2022.

UFTM. **Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**. PPI 2020-2024. Uberaba, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/gkEPF>. Acesso em: 26 out. 2023.

DIÁLOGO ENTRE LUGARES DE MEMÓRIA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO EDUCATIVO

Danielle Brum Ginar Telles (UFRGS)¹
Geana Taisa Machado Krause (UFRGS)²

Resumo: Este texto discute as experiências vividas por duas pesquisadoras em História da Educação, sobre as relações existentes entre os lugares de memórias escolares pesquisados e a importância do patrimônio histórico-educativo. As pesquisadoras - uma pedagoga e a outra arquivista - colegas de mestrado, possuem pesquisas relacionadas com acervo, memória, instituições escolares, patrimônio educativo, esquecimento e lugares de memória. O diálogo entre as pesquisas tem por objetivo, analisar as “vontades de memória” (Vidal e Paulilo, 2020) de três lugares de memórias escolares, construídos para preservação de suas memórias. As instituições participantes são Elyseu Paglioli, Farroupilha e Americano, localizados em Porto Alegre/RS. Destacamos como objetivos específicos: identificar como foram constituídos esses lugares de memória, nas interfaces com a história de cada instituição; analisar o significado desses lugares e suas relações com escola e comunidade; avaliar aproximações e singularidades destes espaços. Como metodologia temos a observação crítica e a comparação como meios para estruturar essa pesquisa. O texto conclui que, falta conscientização e infraestrutura adequada na escola pública dificultando a salvaguarda dos acervos; também há falta de políticas arquivísticas abrangentes. Não se tem o devido cuidado com a memória e nem a necessidade de guarda, e quando há, por vezes falta incentivo financeiro e administrativo das instituições tanto na escola pública, quanto nas escolas privadas analisadas. Na construção dessas memórias existe o processo de escolha entre o que guardar e o que esquecer, ponto este similar nas três escolas, uma vez que, alguém escolhe o que guardar e o que esquecer baseado em suas relações com a escola. Destacamos que os lugares de memória são essenciais para guardar e lembrar fragmentos do passado, encerramos levantando a bandeira da valorização e conscientização sobre preservação do patrimônio educacional através de políticas públicas, formação técnica e conscientização da comunidade pela importância do cuidado de suas memórias.

Palavras-chave: Patrimônio histórico-educativo; Lugares de memória; História da Educação; Instituições Escolares; Memória escolar.

¹ Arquivista. Mestre em Educação (PPGEdu/UFRGS). E-mail: daniellebgt@gmail.com

² Pedagoga e Jornalista. Mestranda em Educação (PPGEdu/UFRGS) E-mail: krausegeana@gmail.com

Introdução

A pesquisa em História da Educação frequentemente se desenrola em um cenário solitário e desafiador. Quando estes estudos estão diretamente relacionados com os espaços de guarda dos documentos escolares, o que encontramos, na maioria das vezes, são condições materiais muitas vezes adversas, envolvendo locais insalubres e documentos negligenciados nos recantos e cantos das escolas. Este artigo propõe-se a compartilhar as experiências de duas pesquisadoras no campo da História da Educação, destacando suas vivências em instituições escolares com características por vezes distintas e, em alguns momentos, similares. Ambas pesquisadoras, uma pedagoga e uma arquivista, convergiram para o mesmo interesse na linha de pesquisa, Sociologia e História da Educação, no PPGEDU/UFRGS. O encontro entre as áreas da Educação e Arquivologia revelou uma potência quanto aos temas passíveis de serem analisados, enriquecendo o campo com diferentes abordagens e perspectivas. Em virtude desta potência de temáticas diretamente relacionadas com os espaços e seus acervos enxergamos o conceito de Tempo Presente como uma rede de sustentação para que todos os demais conceitos que atravessam este estudo possam se relacionar, sendo eles os lugares de memórias, vontade de memória, memória e esquecimento, patrimônio histórico-educativo e instituições escolares.

Este estudo busca contribuir para a compreensão dos lugares de memória ao analisar três instituições escolares – Escola Municipal de Ensino Especial Fundamental Elyseu Paglioli, Colégio Farroupilha e Colégio Americano, em preservar o patrimônio educativo de suas escolas e explorar suas interfaces com a história. A pesquisa propõe uma análise do significado desses locais, suas relações com a escola e a comunidade, visando compreender o papel desempenhado na preservação da memória educativa. Destacamos a importância do diálogo entre a escola e a comunidade, sem esquecermos da

universidade, que assume um papel crucial, sendo por inúmeras vezes, o agente que oportuniza essas relações de coexistirem - pesquisadores, universitários e a escola. Por vezes, os próprios professores do colégio desconhecem a existência de valiosos materiais de consulta sobre as instituições educacionais que trabalham, deixando os documentos relegados ao esquecimento.

Apesar do artigo ser escrito a duas mãos, a pesquisa, quase que na maioria das vezes, acontece, de maneira solitária, durante nossos percursos na construção de nossas dissertações, entre visitas e análises documentais nas instituições educativas, deparamo-nos com obstáculos visíveis e invisíveis similares entre pesquisas. Cena rotineira é a existência de arquivos abandonados ou escondidos e o cheiro do mofo, vemos perceptível como o fenômeno do esquecimento se apresenta nestes espaços. E como o silêncio em relação ao passado, prevalecendo nas relações entre indivíduos e instituições. Ricoeur (2007) define o esquecimento como a presença da ausência, dificultando a representação do passado. O silêncio em torno da memória escolar é comum em muitas instituições públicas, resultado da ausência de políticas educacionais que promovam a preservação dos acervos escolares. O fenômeno do esquecimento nos convida a refletir sobre as angústias associadas à memória na educação e a falta de estímulo para a preservação do patrimônio educativo.

Quando se analisa um Arquivo de instituição por mais que este não seja obrigatoriamente um lugar de memória, pode-se inferir que este deveria ter guardado um potencial que possa ser explorado. Em tese, as instituições têm papel não só de armazenar seus acervos, mas também de serem responsáveis por preservar a memória da cultura escolar viva dentro dos muros da escola. Desta forma, estariam assim simultaneamente alimentando o arquivo "constantemente aberto a novas leituras acerca do passado e do presente" (Vidal, 2005, p.19), e guardando para o futuro. Essa abordagem ressalta a

importância para garantir a preservação e a interpretação eficaz dos documentos. Contudo, é crucial reconhecer que muitos arquivos correm o risco de serem relegados ao esquecimento, destacando a necessidade urgente de ações proativas para evitar a perda irreparável de valiosos registros históricos.

Conexões epistemológicas

Para que você, leitor, consiga entender as conexões entre estes espaços e os conceitos estabelecidos como alicerces das pesquisas que aqui se cruzam, começaremos pelo conceito de Tempo Presente, uma vez que, entendemos ser ele a rede de sustentação onde as conexões conseguem acontecer. Apresentamos o conceito de Tempo Presente, também conhecido como “presentismo” de François Hartog (2006). Desde o século XX, estamos testemunhando uma mudança paradigmática na relação temporal da humanidade. Inicialmente marcado pela intensa projeção no futuro, esse período histórico viu a produção abundante de histórias orientadas para o porvir. Segundo Hartog (2006), “o presente tornou-se um imperativo, substituindo o papel que o futuro desempenhava até então. Ansioso por autossuficiência, ele não reconhece nada além de si mesmo, obscurecendo tanto o futuro quanto o passado” (Hartog, 2015, p. 03). Como sintomas desse “presentismo”, destacam-se a institucionalização da memória e do patrimônio nos ambientes escolares a partir da década de 1980, evidenciando um deslocamento da ênfase histórica em direção à memória. Fato que podemos observar no quadro abaixo que destaca a data de fundação das escolas e a data de criação de seus respectivos lugares de memória

Instituição Escolar	Cidade	Fundação da escola	Criação do Lugares de Memória
Colégio Americano	Porto Alegre	1885	1994
Colégio	Porto	1886	2002

Farroupilha	Alegre		
EMEEF Elyseu Paglioli	Porto Alegre	1988	-

Quadro 1: Institucionalização da memória após a década de 1980. Fonte: Autoras, 2023.

Tendo os lugares de memória escolares como centro desta pesquisa, trazemos agora sua conceituação. Certos autores argumentam que os lugares de memória compreendem arquivos, museus e bibliotecas, os quais podem ser considerados, em certa medida, unidades de informação. No entanto, eles vão além, incorporando o simbolismo de serem espaços que transcendem a mera transmissão de informação. Pierre Nora (1993) elaborou uma reflexão significativa sobre os lugares de memória³, para ele esses locais representam uma espécie de sinais e através deles reconhecer um grupo lhe conferindo pertencimento, em uma sociedade que tende a perder rituais, desacralizar fidelidades particulares e reconhecer predominantemente indivíduos iguais e idênticos. Em um tempo em que o passado é descartado de maneira cada vez mais rápida, existe um interesse crescente pelos lugares onde a memória, se solidifica como forma de um refúgio, de rastros de memória.

Locais, sejam arquivos, museus ou memoriais, exercem essa função de local de guarda de memória, pois essas lembranças não existem mais, já aconteceram, já foram e é através destes locais que há a possibilidade de se visitar fragmentos dessa memória. Entendemos, conforme Nora que “os lugares de memória antes de tudo são restos” (1993, p. 12). Ou seja, há uma dimensão residual, fragmentária nos gestos de guardar. Também é preciso lembrar que são o resultado de escolhas do que lembrar e do que esquecer em um só espaço.

³ O conceito de Lugares de memória de Pierre Nora (1993) já está estabelecido e reconhecido, portanto não sentimos necessidade de utilizar aspas quando mencioná-lo.

Iniciamos a descrição do terceiro conceito desta pesquisa, patrimônio educativo, uma vez que, está intimamente ligado à memória também como sintoma do Tempo Presente, procurando entender o que existe nele, quando emergiu, e quais fatores ocorreram para que ele representasse e englobasse o que significa hoje. Como já mencionado por Souza (2013), é importante ratificar que, ao pensarmos em patrimônios escolares, estamos inserindo dentro do conceito os bens materiais e imateriais, bem como, tombamento dos edifícios, proteção dos acervos documentais museológicos, bibliográficos, modos de fazer e praticar o ensinar, porque essencialmente o foco sempre é a escola. Segundo a mesma autora:

[...] a conservação do patrimônio escolar deveria servir, em primeiro lugar, às próprias escolas e à comunidade escolar para reconhecer o significado sociocultural da instituição, como memória afetiva da experiência escolar, mas, principalmente, como ferramenta de reflexão sobre o significado da escola como instituição ao longo do tempo e os sentidos de sua atuação no presente (Souza, 2013, p. 211).

O que então é patrimônio escolar, se não os objetos relacionados à vida dentro da escola, suas produções e práticas pedagógicas, sua arquitetura, bem como os resultados das interações vividas por seus indivíduos em coletivo ou individualmente; como também suas edificações, suas políticas pedagógicas. O entendimento do que compõe este patrimônio ainda está em discussão, sendo uma pauta relativamente nova se comparada com outros questionamentos tanto no âmbito escolar quanto patrimonial. Diana Vidal complementa essa discussão: “[...] é necessário que o estabelecimento de critérios de guarda e descarte, na compreensão de que tudo preservar é impossível, o que supõe a ativação de um diálogo constante e profícuo entre a história da educação, a arquivística e museologia” (VIDAL, 2005, p. 22).

Apresentamos agora o conceito seguinte nominado, vontade de memória que é evidenciada pela importância dada aos documentos preservados, refletindo um desejo de manter viva a história e a experiência associada a eles:

[...] é a partir de um presente, que pode se situar no passado, que os acervos foram constituídos, por vezes, organizados e preservados. As questões contemporâneas ao ato da guarda guiaram uma vontade de memória, expressa no significado atribuído aos documentos conservados [...] há que se atentar para a existência de várias camadas de temporalidade do que consideramos outrora (Vidal & Paulilo, 2020, p.13).

É preciso entender os pormenores através dos gestos e querereres que estão entrelaçados aos acontecimentos das instituições aos quais estes locais pertencem. Faz-se necessário buscar compreender as nuances existentes ao longo dos tempos dentro destes espaços, bem como, as relações estabelecidas por quem os administra, para então compreender as vontades e intenções por trás das memórias preservadas.

Os conceitos que seguem se apresentam interligados à memória e esquecimento. Foram percebidos caminhando juntos inúmeras vezes nas relações e ações estabelecidas dentro dos lugares de memória, bem como com suas relações com a comunidade. Para Escolano (2017), a memória não se configura como uma representação precisa do passado, impossibilitando a reconstituição exata do que transcorreu. Em vez disso, ela permite a evocação de fragmentos do que possa ter ocorrido, mantendo-se presente no tempo atual e em constante transformação, afastada do passado estático que já não existe mais. Nora (1993, p.15) complementa essa perspectiva ao sugerir que aquilo a que nos referimos como memória constitui um repertório insondável daquilo que poderíamos necessitar recordar, pois pouco resta.

O esquecimento não é apenas uma falha ou uma lacuna na memória, mas sim uma ação consciente do sujeito. Nesse sentido, o esquecimento não é simplesmente algo que acontece passivamente, mas sim uma escolha ativa de esquecer certas informações ou eventos. Quanto nos instiga a pensar “por que os abusos da memória são, de saída, abusos do esquecimento” (Ricoeur, 2007, p. 454), se percebe que o esquecimento tem um papel muito importante na história e como ela é escrita, conhecida e compreendida. O historiador ao fazer sua pesquisa faz escolhas, seleções, ações que podem envolver apagamento e omissão, ao mesmo tempo, em que podem ocorrer a invenção e imposição, ou seja, o esquecimento nunca será algo passivo.

Findamos as conexões epistemológicas destacando o conceito de instituições educativas. Magalhães destaca a importância de tecer nexos entre as diferentes instâncias dentro da instituição educativa, estabelecendo conexões entre os diversos elementos que compõem a instituição, é possível compreender melhor seu funcionamento, tornando-a mais coesa e eficiente. Além disso, Magalhães (1999) destaca a relação entre as memórias das instituições educativas e seus sujeitos. Ele argumenta que essa relação é composta por memórias que incluem relatos e representações, sejam elas simbólicas ou materiais. Isso sugere que a história e a memória da instituição são construídas não apenas por eventos concretos, mas também por interpretações simbólicas e representações subjetivas.

Conexões metodológicas

Durante os estágios iniciais da imersão nos acervos, tornou-se imperativo familiarizar-se com cada fonte e questionar sua representação, bem como entender as intenções por trás de sua criação. Segundo Bacellar (2005), “a prática histórica demanda uma atitude de desconfiança em relação às fontes e às intenções de seus produtores” (p. 64). Nessa perspectiva, mesmo diante de

uma abundância de materiais disponíveis para pesquisa, é crucial não se deixar seduzir por narrativas, reconhecendo que estas são interpretações do passado, não verdades absolutas, mas indicadores que oferecem pistas sobre o que ocorreu.

Conforme destacado por Cellard (2008), a qualidade da informação e a diversidade das fontes proporcionam uma base sólida para fundamentar nossa pesquisa. Ao aprofundar a investigação sobre as instituições e ao utilizar os arquivos escolares, é possível perceber quão além do que está explicitamente registrado na superfície dos documentos se pode explorar. A sensibilidade para captar todos os vestígios do passado presentes nas fontes revela-se essencial nesse processo.

Para tornar essa observação crítica possível nos detivemos às minúcias, tal como indicado através do entendimento do paradigma indiciário de Ginzburg (2007). Paradigma indiciário refere-se a um conjunto de princípios e procedimentos que propõem um método heurístico focado nos detalhes, dados marginais, resíduos considerados como pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintomas. Ajustamos nossos olhares para escapar do óbvio e desenvolver uma percepção detalhada, valorizando as características distintas de cada objeto. Isso implica em deduzir as causas a partir dos efeitos, praticar a conjectura e estimular a imaginação criativa durante a análise e a pesquisa. Para isso, é essencial realizar uma microanálise do pluralismo documental, teórico e metodológico. A pesquisa deve ser erudita e eclética, exigindo do pesquisador a habilidade de reduzir a escala na observação, aprimorando assim seu discernimento.

Percurso histórico das instituições escolares

Neste momento disponibilizamos um breve percurso histórico das escolas analisadas, possibilitando desta maneira que o leitor analise em conjunto conosco o trajeto percorrido para que cada uma esteja no momento

atual quanto ao seu patrimônio educativo. Na busca por um maior entendimento sobre a EMEEF Elyseu Paglioli, primeira instituição de Educação Especial Municipal em Porto Alegre, fundada em 1988, inicialmente houve uma aproximação do livro memorialístico da escola. Em contato com algumas narrativas, percebeu-se indicações de influências políticas, como a presença potente da comunidade e da cultura escolar e seus entrelaçamentos, que nem sempre conviveram de forma tranquila. Tais percepções direcionaram ainda mais o pensar sobre a possibilidade de investigar historicamente a instituição, afinal aqueles registros carregavam em si representações e subjetividades.

Atuando na instituição, a perspectiva da pesquisadora exigiu um olhar aguçado e crítico sobre os documentos, enquanto o envolvimento na escola despertava o desejo de preservar uma história que, embora guardada, corria o risco de ser esquecida pelo tempo. A questão central era se a instituição poderia se tornar um lugar de memória, conforme a definição de Nora (1993), abrangendo dimensões material, simbólica e funcional. Os arquivos, além de locais de acumulação de documentos, representavam oportunidades para compreender o passado em sua relação com o presente.

A busca pelos documentos na instituição foi dual, proporcionando acesso ao material disponível, mas também revelando a falta de organização. Isso complicou a pesquisa, levando a busca de indícios para além dos limites da escola, por meio de entrevistas com ex-professores e funcionários. A cada imersão nos documentos e nas pesquisas externas, reforçava-se a importância de preservar as histórias das instituições, especialmente a EMEEF Elyseu Paglioli, como a pioneira em Educação Especial em Porto Alegre.

É preocupante notar que a maioria dos espaços de memória na cidade pertence a escolas privadas, enquanto as escolas públicas, com seus desafios financeiros e de recursos humanos, acabam colocando em primeiro plano outras questões e deixando de lado a preservação de sua história.

Questionamos aqui, o que será feito de todo o acervo pesquisado após esta pesquisa, estes documentos voltarão para as caixas e ficarão novamente esquecidos? Ao cruzar as administrações políticas com a área da educação, é essencial compreender as ideologias e propostas dos partidos envolvidos. E, como tudo está interligado nos aspectos de mudanças de vertentes pedagógicas, como influenciaram na falta de incentivo pela preservação desta história.

Como mencionado anteriormente, faz-se necessário também, trazer recortes da história do Colégio Farroupilha. A instituição referida é reconhecida regionalmente, por seu trabalho com a disseminação de conhecimento através de seu Memorial. Fundado pela Associação Beneficente Educacional (ABE), de 1858, para receber os filhos da comunidade alemã estabelecida na cidade, possui até hoje seu vínculo com a mantenedora que o criou.

O Velho Casarão, como era conhecido, hoje identificado como Colégio Farroupilha, é uma instituição privada de ensino e fica localizado em um espaço amplo e bem estruturado, no bairro nobre Três Figueiras, na cidade de Porto Alegre. Teve em seu passado outros formatos, mas se há um ponto norteador que não mudou desde 1886 – data de sua fundação – é o entendimento que havia e ainda há a necessidade de multiplicação do conhecimento; há a necessidade em se estimular e tornar possível que sua comunidade tivesse acesso às informações e saberes do mundo. (Bastos; Jacques, Almeida, 2013).

Em 1962, o Colégio se muda para o endereço atual, e é no ano de 2002 que ocorre a criação do espaço de memória, naquela ocasião chamado de Memorial do *Deutscher Hilfsverein* ao Colégio Farroupilha, “em 2002, nasceu da necessidade de se contar e preservar a história da instituição, sua comunidade, bem como, da história da educação em Porto Alegre” (Jacques, 2013, p.58). Em 2022, ao comemorar 20 anos de existência, o Memorial passou a se chamar Memorial do Colégio Farroupilha.

Ao visitar o Memorial, em 2022, foi possível perceber que este se encontrava localizado no prédio administrativo B, no andar térreo, ao fundo, mas não escondido. Não foi possível notar se existem placas dentro do prédio que sinalizem como chegar até ele. É feito de paredes de vidro que possibilitam sua observação já do lado de fora. Neste espaço podemos observar exposições permanentes, e as exposições temporárias que vão sendo trocadas conforme os eventos da escola ou da cidade vão ocorrendo.

O ambiente é iluminado, nada claustrofóbico, apresenta uma coerência na disposição e intenção de sua organização. Em se tratando de acessibilidade, como mencionado antes, o espaço de memória fica no térreo, possui espaços amplos, analisando apenas o espaço físico acredita-se que esteja apto e seja adaptado para receber pessoas com necessidades especiais físicas. Contudo, acessibilidade como leitor em braile, objetos em 3D, catálogo especial para pessoas pertencentes ao espectro autista não estão disponíveis, tal como no Museu do Colégio Americano. Entende-se a complexidade e o custo destes materiais e ao citar estas ausências é mais para título de informação do que como crítica. Ao longo do espaço, encontramos mobiliário antigo da escola, vestimentas (uniformes), fotografias, cadernos de aula e cadernos de alunos, documentos escolares, reportagens, livros publicados sobre o espaço e seu acervo.

Fundado em 1885, o Colégio Americano, inicialmente, foi denominado como Colégio Evangélico Misto nº1 e a primeira sede da escola ficava em um prédio alugado, no centro histórico de Porto Alegre, na Rua Doutor Flores. Hoje é a instituição de ensino privada mais antiga em atividade da cidade. Em 1945, a escola transferiu-se para seu endereço atual, em um terreno comprado pela Divisão das Mulheres da Igreja Metodista dos Estados Unidos, em um bairro nobre da cidade conhecido como Rio Branco. Escola destinada inicialmente para meninas, e que teve mais diretoras mulheres ao longo de seu percurso do que

diretores homens, fato curioso que pode ser comprovado em sala organizada dentro do Museu onde existem as fotografias das antigas diretoras e diretores.

A escola recebeu autorização para os cursos clássico, científico e economia do lar. Foi reconhecido como primeira instituição escolar a criar o curso de Secretariado no Brasil, em 1952. A construção imponente lembra aquelas casas antigas de fazendas, janelas altas, portas quase até o teto e largas, terreno amplo com mais de um prédio para as atividades acadêmicas, bem arborizado, com espaço para esportes e uma antiga casa de moradia religiosa que, desde 1994, desenvolve atividades museológicas. O Colégio pertence a Rede Metodista onde também existia o Centro Universitário IPA. Em razão de uma crise financeira a Rede decretou falência e alguns estabelecimentos foram fechados, o Americano ainda segue aberto, conforme informações durante entrevista com a última responsável pelo Museu, Suzana Oderich, a escola vem solicitando anualmente para seguir aberta e, no final de 2023, conseguiu autorização para manter suas atividades em 2024, contudo o Museu encontra-se fechado e sem supervisão desde o final do primeiro semestre de 2023, sem previsão de reabertura.

Os lugares de memória e seus acervos

A situação precária de preservação do patrimônio histórico do nosso país, é reflexo da falta de políticas públicas. Quanto ao descaso dos acervos escolares, a sociedade em geral parece cada vez mais indiferente ao passado, um sintoma que se espalha dentro das escolas. O desejo de memória coloca a responsabilidade de preservar estes acervos tão significativos para a História da Educação sobre poucos indivíduos ou entidades privadas que criam lugares de guarda para demonstrar que existe um interesse na preservação desta memória.

Objetos e documentos frutos da cultura material da escola, presentes nestes acervos escolares criam, preservam e salvaguardam lugares de memória transpassados por continuidades e descontinuidade e, ao mesmo tempo, abrem diferentes possibilidades para o estudo das relações entre escola, alunos, professores, diretores a partir de múltiplas materialidades. São, igualmente, campo de apropriações e criação, podendo conjugar espaço à memória, tanto escolar, quanto pessoal e familiar, construídas em múltiplas temporalidades (Cunha, 2015, p. 294).

A História da Educação fomenta a investigação de uma gama mais abrangente de temas, como os acervos escolares, a atenção também se estende a cultura escolar, pois esta possui uma diversidade de fontes que por vezes estão disponíveis, mas que podem inicialmente sobrecarregar um pesquisador despreparado, ou passar despercebido a um olhar que não tenha uma formação adequada. Como diria Julia (2001), é preciso abrir a caixa secreta da escola, mas conscientes que ali se abrigam sombras do que já existiu um dia. Partindo para a análise dos lugares de memória e acervos das instituições pesquisadas, decidimos construir um quadro (QUADRO 2) para que as conexões e singularidades possam ser entendidas com mais facilidade pelo leitor.

INSTITUIÇÕES	AMERICANO	FARROUPILHA	ELYSEU PAGLIOLI
CATEGORIA			
Fundação da escola	1885	1886	1988
Tipo de Ensino	Privado	Privado	Público
Criação Lugar de memória	1994	2002	-
Composição do Acervo	Objetos relacionados com escola e mantenedora: fotografias, recortes de jornais, quadros dos diretores da escola, croquis de ideias de uniformes, documentos da fundação da escola, exemplares jornal	Objetos relacionados com o colégio e a mantenedora: fotografias, uniformes, cadernos, cartilhas, mata borrão, quadro, móveis de sala de aula, leão de pedra,	Objetos relacionados a escola e mantenedora: recortes de jornais, fotografias, documentos dos primeiros anos da escola, ficha de inscrição das primeiras

	estudantil Crisol e do anuário Colunas, móveis escolares, móveis dos dormitórios, louça utilizada pelas internas, uniformes, perfumes, cadernos, troféus, medalhas, quadros, violinos, banco de bonde, máquinas de escrever	máquina de escrever, atas da associação, documentos da fundação da escola, agendas.	turmas, diplomas das primeiras professoras, livros de publicação da mantenedora, troféus, medalhas e quadros.
Responsável Capacitado	Não	Sim, a coordenadora é Doutora em Educação e fez cursos sobre rotinas de um espaço museal	Não
Investimento da Instituição	Não	Existe verba anual, mas não há mais funcionários	Não
Uso dos lugares de memória	Em outros tempos o espaço recebia visitantes, alunos e universidades. Hoje, está fechado	Sim, além de contemplação, o espaço recebe os alunos para atividades pedagógicas e universidades para pesquisa	A escola recebe visitantes, alunos e universidades, mas para contemplação das práticas do presente

Quadro 2: Instituições escolares através de seus acervos e lugares de memória. Fonte: Autoras, a partir das entrevistas e observações, 2023.

Na pesquisa conduzida na EMEEF Elyseu Paglioli, o primeiro contato com a história da escola ocorreu através do livro memorialístico comemorativo de 25 anos da instituição. Ao buscar aprofundar mais conhecimento sobre os primeiros passos da escola, iniciou-se a procura por documentos considerados relevantes, estes apontados pela equipe diretiva e supervisores. A diversidade dos primeiros documentos encontrados deram uma falsa impressão de que a pesquisa seria descomplicada. O acervo estava, em sua maioria, armazenado em caixas, pastas e prateleiras dentro de um armário na sala da supervisão escolar. Ressaltamos a importância desses documentos como o histórico da escola, contendo registros como livros, documentos oficiais, jornais, vídeos e impressos.

No início da pesquisa, a falta de critérios claros na seleção de arquivos e a ausência de documentação no "Histórico do Elyseu" foram notadas. A organização dos documentos para um livro memorial mostrou uma tentativa de preservar a memória institucional, porém de forma pouco organizada. Acervos em papel, incluindo práticas pedagógicas e legislações, também foram organizados seguindo critérios, evidenciando visitas anteriores de pesquisadores. Durante a pesquisa, foram encontrados indícios de documentos perdidos na escola, possivelmente revelando detalhes dos primeiros anos de sua fundação. A busca por documentos revelou uma grande quantidade de materiais dispersos e desconhecidos pelos professores, alguns dos quais foram substituídos ou descartados sem reconhecimento adequado.

Concordamos com a observação de François Hartog (2013), que percebe que no presente, o horizonte se tornou predominante, sem um futuro e passado definidos. Embora essas memórias estejam amplamente disponíveis em tempo real, não há garantia de que permanecerão acessíveis em um futuro distante, e se atualmente fosse feita uma organização das memórias da escola, poderíamos facilmente perceber que com a evolução das tecnologias, pouco se guardou sobre a escola nos últimos dez anos. Os registros eram feitos em um blog da escola, o qual iniciou em 2007 e teve sua última postagem em 2018, demais registros seguem sendo feitos pelas redes sociais.

A escola Elyseu criou um grupo no Facebook, em 2012, optando por compartilhar informações e fotos, para fortalecer sua conexão com a sociedade e para promover o senso de identidade entre os membros. As postagens são restritas a um grupo privado composto por professores, alunos e pais, com critérios para compartilhamento que moldam uma narrativa histórica. Enquanto isso, os arquivos dos alunos são armazenados de forma híbrida, utilizando o Google Drive, aplicativo Educar e documentos impressos em pastas físicas. Os registros dos professores são mantidos virtualmente, mas a tecnologia

apresenta desafios, como instabilidade no sistema e obsolescência de dispositivos, que podem dificultar o acesso aos dados no futuro.

Ao analisar o acervo do Memorial do Colégio Farroupilha é possível identificar além da intenção do guardar, uma intenção em propagar conhecimento instigando e dando acesso a pesquisa. O Acervo composto por objetos relacionados com a memória da escola e de sua mantenedora nos faz refletir tanto sobre a Educação em Porto Alegre como sobre as mudanças ocorridas ao longo dos mais de cem anos de história. O espaço é aberto ao público para visitação e pesquisa, e oferece para sua comunidade discente atividades curriculares que ocorrem mensalmente ofertando assuntos e atividades de acordo com cada fase escolar de seus alunos. Encontramos dentro das paredes do Memorial exemplares de: fotografias, uniformes, cadernos, cartilhas, mata borrão, quadro, móveis de sala de aula, leão de pedra, máquina de escrever, atas da associa o, documentos da funda o da escola, agendas, maquete da primeira sede da escola, computadores, caneta tinteiro, convites de formatura, boletins livros didáticos, etc.

  possível notar que as divisórias, acrílicas adesivadas, no ambiente criam espécies de salas/ambientes, são placas transparentes com os nomes de diversos ex-alunos da escola. Entendemos que de maneira consciente ou não ao se pensar nessa a o tornou-se possível transmitir para o visitante um sentimento de bloco, de passado e presente no mesmo espaço. Olhando como visitante, ao percorrer o Memorial passando por divisórias repletas de *pessoas*, tem-se aquela sensa o de grandiosidade, facilmente podemos pensar em quantas histórias existem com esses nomes. O que terá sido deles? Quais memórias guardam da escola?

Como se o Memorial sussurrasse nos ouvidos: *observem, contem os inúmeros nomes de muitos que já passaram por aqui, falem sobre isso, vejam minha grandiosidade, encantem-se*. Enquanto pesquisadoras, entendemos que

as divisórias de acrílico além de delimitar espaços criando ambientes específicos, também possibilitam um sentimento de continuidade e ligação entre os outros cantos da sala. Nota-se também que ao produzir divisórias destas dimensões a responsável aplica técnicas para atrair a atenção, envolver e instigar os alunos e visitantes a entrarem no Memorial.

Através de entrevista, de acordo com a responsável pelo Memorial - Alice Jacques, a escola coloca anualmente um horário para o lugar de memória nas grades curriculares de todas as séries, nestes períodos os alunos deslocam-se até o espaço para ter aula e os conteúdos sempre estão relacionados com assuntos das outras disciplinas. O Memorial possui cronograma específico de atividades onde inclui atendimento interno para funcionários e alunos, aulas programadas ao longo do ano para os alunos do Colégio Farroupilha e atendimento a comunidade escolar, além de receber também para atendimento, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação de Universidades do Estado do Rio Grande do Sul (RS) inteiro. Durante a entrevista, Alice Jacques, explicou como funcionaria uma aula dentro do espaço, ou em sala de aula, momentos em que estudam, pesquisam e aprendem através do acervo sobre a cidade de Porto Alegre, sobre as tradições alemãs, sobre a história da escola, sobre comparar e entender o passado e presente, como eram as políticas e como se movimentava a educação em outras décadas.

Acreditamos que seja este o papel do Memorial, trabalhar as três dimensões de uso: contemplar, pesquisar e ensinar. Através do processo e da intenção de salvaguarda temos o guardar memória, ação que viabiliza a construção da dimensão de contemplação. Visto que, um dos objetivos destes locais é de dispor de seus acervos em formato de exposição para que tanto sua comunidade quanto a sociedade possam ter acesso aos seus feitos percebemos que esta dimensão está sendo aplicada. Com a abertura do Memorial para pesquisa e visitas acadêmicas é possível encontrar em diversos repositórios

nacionais menções e indicações sobre este Memorial e seu acervo. Acreditamos desta maneira que mais uma dimensão esteja sendo contemplada – a de pesquisar.

A terceira dimensão (possivelmente, a mais difícil de se pôr em prática) é a do ensinar, conseguir integrar o acervo e atividades do espaço com o cronograma acadêmico estudantil, é proporcionar novos conhecimentos, aos alunos relacionando os assuntos estudados em sala de aula com os objetos contidos no acervo de maneira atrativa e eficiente. A partir das informações disponibilizadas tanto em entrevista quanto através das notícias disponíveis no site da escola, enxergamos que esta dimensão também é efetivamente trabalhada no Memorial do Colégio Farroupilha.

Por fim, mas não menos importante, temos o Museu Metodista Escolar Bispo Isac Aço, fundado em 1994 localizado no prédio que servia de casa de moradia para os bispos. Casa de dois pisos com acessibilidade apenas no andar principal, ficando o andar subsolo restrito às pessoas andantes. Casa com boa iluminação natural e artificial coesa com as necessidades de um espaço que abriga objetos para exposição, ambientes bem ventilados. Acervo exposto organizado, identificado.

É possível observar ao adentrar no Museu ambientes distintos, mas interligados com uma faixa adesiva que faz sinalização no piso de cada um dos cômodos, essa faixa adesiva foi inserida para que o visitante pudesse segui-la, realizando assim uma visita em ordem cronológica de acontecimentos históricos. Neste lugar, antes da pandemia da Covid-19, eram realizados os chás de ex-alunas, encontros periódicos em que elas utilizavam a louça da escola da época de internas que agora pertence ao museu, segundo a responsável técnica do momento, esse era um dos eventos mais esperados pelas ex-alunas e também pelo Museu. Atualmente, estas atividades estão encerradas e sem data para recomeçarem, não mais em virtude da pandemia, mas pela crise instalada.

O Museu, por um período, ficou sob tutela do curso de graduação de História do IPA, normalmente seu diretor acadêmico era também o coordenador do espaço de memória. Era um momento em que o Museu estava aberto e funcionando a todo vapor, existiam funcionários e estagiários trabalhando no acervo e nas visitas guiadas. Com o fechamento do Curso de História, o inventário se perdeu e o Museu voltou a ser administrado pelo colégio apenas.

Faz parte do acervo do Museu, fotografias, troféus, medalhas, mobiliário escolar, quadros, pinturas, violino, banco de bonde, máquinas de escrever, mobiliário de quarto, uniformes, perfumes, objetos pessoais da época do internato, mapas, convites de formatura, cadernos, cartas, documentos da fundação, louça de porcelana, atas, livros registro de atividades administrativa da escola, bustos étnicos produzidos em aulas de história, entre outros objetos vinculados à memória do Colégio Americano e do Instituto Porto Alegre (IPA), mencionado na história da escola.

Existem por exemplo, fotografias datadas de 1930, já dentre os documentos, é possível encontrar exemplares de *O Crisol*, jornal publicado pelas alunas entre as décadas de 1920 à 1980, e exemplares do *Colunas*, um anuário institucional, espécie de um periódico que retratava a identidade dos alunos e feitos da instituição. Em função da realidade atual da escola, crise financeira mencionada anteriormente, o Museu não está recebendo doações, não está recebendo visitas e encontra-se fechado para visitas externas como internas.

Considerações Finais

Ao decidirmos analisar as instituições presentes em nossas pesquisas em um mesmo texto, sabíamos que encontraríamos mais singularidades que pontos de conexão. Contudo, as problematizações levantadas se mostram necessárias para que haja mais discussões acerca deste assunto tão importante

para a construção do patrimônio educativo de uma comunidade. A guarda e preservação correta, em lugar específico, pode garantir que as memórias e o patrimônio educativo de uma escola não se percam, possibilitando além do acesso, futuras pesquisas no campo da História da Educação.

Destacamos alguns pontos importantes, principalmente, quanto ao acervo da escola Elyseu Paglioli: falta conscientização e infraestrutura adequada na escola pública dificultando a salvaguarda dos acervos; há falta de políticas arquivísticas abrangentes; não se tem o devido cuidado com a memória e nem a necessidade de guarda; é preciso incentivo financeiro e administrativo das instituições tanto na escola pública, quanto nas escolas privadas analisadas.

Quanto às escolas privadas e seus lugares de memória, destacamos a necessidade de existência de uma profissional à frente do Museu do Colégio Americano que viva o espaço, que tome para si o discurso de sua comunidade, que se dedique para que o lugar forneça ensino, pesquisa e contemplação tanto para a comunidade interna quanto externa. Entendemos que este espaço tal como sua escola vem passando por um momento sensível de incertezas causadas por instabilidade financeira, contudo este é exatamente o ponto que precisa ser discutido. Até quando deixaremos o patrimônio educativo sob responsabilidade apenas de quem os produz? Este patrimônio é coletivo e deveria ser de responsabilidade de toda uma sociedade. Longe da intenção de criar comparativos taxativos, mas seria importante que mais escolas entendessem a necessidade de construir seus lugares de memória, de ter a reunião organizada de seu acervo e principalmente de ter alguém à frente deste espaço como acontece no Memorial do Colégio Farroupilha.

É a partir dessas ações voltadas para o guardar que as instituições escolares contribuem para o desenvolvimento do valor de identidade e pertencimento. Refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem relacionadas ao patrimônio histórico educativo é essencial para compreender como a escola

e a educação evoluíram no passado e como podem ser aprimoradas no presente. O despertar para a construção de uma sociedade que valoriza seu patrimônio cultural deve começar na escola.

É preciso sensibilizar os futuros professores quanto à importância de conservar a memória das instituições. Valorizando-se a disciplina da História da Educação, não somente nas universidades, mas em todo o sistema educacional, a fim de assegurar a continuidade da memória das instituições escolares.

Referências

BASTOS, M. H. C; JACQUES, A. R.; ALMEIDA, D. B. (orgs). **Do Deutscher Hifsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, v. 1.

BASTOS, M. H. C; JACQUES, A. R.; ALMEIDA, D. B. (orgs). **Do Deutscher Hifsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, v.2.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean [et al]. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-315.

CUNHA, M. T. S. **Acervos escolares: olhares ao passado no tempo presente**. História da Educação, v. 19, n. 47, p. 293-296, 2015.

ESCOLANO BENITO, A. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

FRAGO, A V. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. São Paulo: Revista Brasileira de Educação. Anped. Set/Dez, 1995.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. Frederico Carotti (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HARTOG, F. Tempo e Patrimônio. **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.261-273, Jul/Dez 2006

_____. **Regimes de historicidade**. Presentismo e experiências do tempo. Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Beffart, Camila R. Moraes,

Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Crer em história.** Belo Horizonte: Autentica, 1 reimpres. 2020.

JACQUES, A R. **Entrevista** Danielle Brum Ginar Telles. Porto Alegre, julho, 2023.

JACQUES, A R. A Associação Beneficente e Educacional de 1858 e o Colégio Farroupilha (1886). In: BASTOS, M. H. C; JACQUES, A. R.; ALMEIDA, D. B. (orgs). **Do Deutscher Hifsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008).** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p.51-76.

JULIA, D. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001. p. 9-43.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo.** Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis. Petrópolis, RJ: Edufal, 2013.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v.10, p.7-28, dez/1993.

ODERISCH, S. **Entrevista** Danielle Brum Ginar Telles. Porto Alegre, julho, 2023.

RICOEUR, P. **A Memória, a História, o Esquecimento.** Campinas, São Paulo: editora da UNICAMP, 2007

SOUZA, R. F. de. Preservação do Patrimônio Histórico Escolar no Brasil: notas para um debate. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 199 – 221.

TURA, M. A observação do cotidiano escolar. ZARGO, N. CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T (org). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 183-206.

VIDAL, D. **Culturas Escolares.** Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, Autores Associados, 2005.

VIDAL, D G; PAULILO, A. Arquivos e Educação: Prática de arquivamento e memória. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-17, jan./dez. 2020.

RESIDÊNCIA ESTUDANTIL NO IFRS - CAMPUS SERTÃO: UMA HISTÓRIA EM MOVIMENTO PELO ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Gabriele Albuquerque Silva (IFRS Campus Sertão)¹

Naiara Migon (IFRS Campus Sertão)²

Ricardo Vasconcelo Silva (IFRS Campus Sertão)³

Sônia Gotler (IFRS Campus Sertão)⁴

Vanessa Carla Neckel (IFRS Campus Sertão)⁵

Resumo: O trabalho pretende apresentar um panorama geral da Residência Estudantil, gerenciada pelo Departamento de Assistência Estudantil (DAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Sertão e sua importância para o acesso e permanência dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Como uma forma de acesso e permanência que caracteriza a instituição ao longo de sua história, tais registros se fazem importantes para sistematizar o trabalho realizado no campus, que beneficia centenas de estudantes. Como metodologia para o trabalho, foi feita a análise de documentos e registros realizados pelo departamento, bem como observação-participante da prática diária dos servidores envolvidos na autoria do trabalho. A Residência Estudantil possui um histórico importante na constituição do IFRS - Campus Sertão, possibilitando a transformação das vidas de centenas de jovens por meio da educação profissional. A Residência Estudantil tem se transformado ao longo dos anos, buscando se tornar cada vez mais um espaço de acesso democrático e complementar à formação da sala de aula. Destaca-se a importância da Residência Estudantil enquanto fator fundamental para o acesso e a permanência no IFRS - Campus Sertão. Sem esse benefício, a instituição não teria o mesmo impacto e alcance regional, em seus mais de 60 anos de existência. Propiciar uma estrutura de moradia estudantil, sobretudo ao público dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, fortalece as relações escolares, fomenta o desenvolvimento integral do sujeito e a participação em atividades extraclasses; de

¹ Psicóloga no Departamento de Assistência Estudantil (DAE). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: gabriele.silva@sertao.ifrs.edu.br

² Coordenadora do Departamento de Assistência Estudantil. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim. Doutoranda em Educação pela UPF. E-mail: naiara.migon@sertao.ifrs.edu.br

³ Coordenador da Residência Estudantil. Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU. E-mail: ricardo.silva@sertao.ifrs.edu.br

⁴ Técnica em Assuntos Educacionais do DAE. Mestre em Educação pela UPF. E-mail: sonia.gotler@sertao.ifrs.edu.br

⁵ Assistente Social no DAE. Mestre em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ).

forma geral, é um fator que proporciona acesso à educação gratuita e de qualidade a adolescentes e jovens em vulnerabilidade social e/ou comunidades rurais ou periféricas.

Palavras-chave: Assistência Estudantil; Residência Estudantil; Permanência.

Introdução

Este artigo apresenta a Residência Estudantil no Campus Sertão, gerenciada pelo Departamento de Assistência Estudantil (DAE), destacando sua importância para o acesso e permanência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio ao longo da trajetória institucional. A Residência é essencial na história do campus, beneficiando centenas de estudantes ao longo dos anos. Utilizando análise documental e observação-participante, o presente trabalho destaca o papel transformador da Residência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Sertão, enfatizando sua evolução dinâmica e seu impacto regional ao longo de mais de 60 anos.

A Residência Estudantil do IFRS - *Campus* Sertão tem desempenhado um papel histórico fundamental como um dos benefícios essenciais para facilitar o acesso, garantir a permanência e promover o sucesso acadêmico dos estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados da instituição. Seu funcionamento pode ser entendido como um dos elementos mais característicos do *Campus* Sertão, sendo que atualmente o campus destaca-se como o único a oferecer uma estrutura dedicada à moradia estudantil dentro do IFRS.

Este benefício é particularmente benéfico para os adolescentes oriundos de pequenos municípios do interior, para os quais seria inviável o deslocamento diário até a instituição sem este suporte. Ao longo dos anos, a Residência Estudantil passou por diversas transformações que não apenas ampliaram a disponibilidade de acomodação e os processos de inclusão social, mas também

contribuíram para a diversificação do corpo discente. É crucial registrar a história, os desafios, a relevância e o potencial formativo da Residência Estudantil. Nesse contexto, este artigo baseia-se na análise de documentos e registros fornecidos pelo Departamento de Assistência Estudantil (DAE) e pelo IFRS, complementados pela observação participante da prática profissional diária dos servidores técnicos-administrativos que atuam diretamente com o público atendido.

Origens do “Internato Agrícola”

A história da Residência Estudantil e do IFRS - *Campus* Sertão estão intrincadas, sendo essencial um resgate histórico breve a respeito de sua criação.

O *Campus* Sertão do IFRS integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Fundado em 1963 como Escola Agrícola de Passo Fundo, passou por diferentes denominações e órgãos de tutela até se tornar autarquia federal em 1993. Transformado em *Campus* do Instituto Federal em 2008, a instituição oferecia inicialmente o curso Ginásial Agrícola e, ao longo dos anos, expandiu sua oferta para incluir cursos de nível técnico, de educação básica e pós-graduação.

De acordo com o documento da SETEC (2009), as instituições de educação agrícola apresentam características distintas que demandam a oferta de internato para os alunos, especialmente em razão das realidades socioeconômicas das famílias rurais. Tais características perpassam a história de tais escolas de maneira muito importante.

O IFRS *Campus* Sertão se destaca por sua localização rural, situado no Distrito Engenheiro Luiz Englert, no interior do município de Sertão, localizado no norte do RS. O campus tem um alcance regional bastante significativo no que diz respeito ao desenvolvimento socioeconômico de seu entorno. No entanto, sua localização afastada de territórios urbanos, por um lado,

potencializa a formação profissional e técnica dos estudantes, oferecendo acesso a setores e laboratórios específicos relacionados à realidade do campo. Por outro lado, no entanto, surgem desafios relacionados à mobilidade e ao acesso ao local. Dada a escassez de linhas de transporte público e a origem de muitos estudantes em municípios distantes, a Residência Estudantil emerge como uma necessidade natural nesta realidade, desde os primórdios da instituição.

Com o intuito de fomentar o cultivo de trigo no Brasil, o Governo Federal estabeleceu a "Estação Experimental de Trigo" por meio da lei número 470, de 9 de agosto de 1937. Inaugurada formalmente em 22 de novembro de 1940, na presença do Presidente Getúlio Vargas, a instituição passou a ser conhecida como "Estação Experimental de Passo Fundo". Para atender a comunidade que se estabeleceu a partir dessa instituição, surgiu junto uma nova demanda educacional na região (EMBRAPA TRIGO, 2024).

A Escola Técnica de Passo Fundo foi criada pela Lei nº 3215 de 19 de julho de 1957, iniciando o seu funcionamento em 1963. Conforme a pesquisa de Piva (2011):

O objetivo da criação dessa instituição de ensino, no ano de sua implantação (1957), era oferecer o ensino agrícola aos filhos dos servidores da antiga Estação Experimental de Passo Fundo, hoje, EMBRAPA TRIGO, que na época tinha suas instalações e sede onde hoje funciona o Centro de Ensino Superior do Campus Sertão, os quais moravam nesse local e, também, oferecer o ensino agrícola para os filhos de agricultores. O transporte era difícil e ficava distante de Passo Fundo para que esses alunos pudessem estudar (p. 23).

Posteriormente, entre 1969 - 1972, a Estação Experimental foi transferida para Passo Fundo devido a questões técnicas relacionadas ao cultivo do trigo. Mesmo com esta alteração, a Escola Agrícola continuou em atividade e

expansão, diante da considerável demanda por formação profissional e tecnológica na região norte do estado. Diante da característica rural da instituição, a necessidade de fornecer moradia estudantil, portanto, se tornou uma medida de grande valia para os estudantes e suas famílias.

O termo "internato" entrou em desuso após a consolidação da instituição em *campus* do IFRS, sendo que o termo Residência Estudantil passou a ganhar espaço. É importante considerar que o termo internato adquiriu, de forma geral, um sentido marcado por questões controversas, sendo ligado à ideias como confinamento, afastamento do núcleo familiar e punitivismo.

De acordo com Ariès (2006), o sistema de internato tornou-se difundido a partir da Idade Média, quando muitas crianças e jovens residiam na casa de seus mestres ou sob a tutela de clérigos encarregados de prover educação. Nesse período, as crianças eram afastadas do convívio familiar para receber sua formação, sendo que o regime de externato só foi desenvolvido posteriormente.

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. Inflingiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. Mas esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII. (p. 272)

Os internatos eram caracterizados por situações de confinamento e uma estrutura disciplinar rigorosa, sendo considerados, em certo momento, como um ideal educacional genuíno no século XIX. Segundo Foucault (1999), os colégios que adotavam o formato de convento ou internato eram percebidos como o mais eficiente para atingir os objetivos da cultura disciplinar na

formação de corpos dóceis. De acordo com Goffman (1974), o internato pode ser compreendido como "um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período considerável, levam uma vida fechada e formalmente administrada" (p. 11). Ele os classifica como um tipo de instituição total. Nas instituições totais, ocorre uma quebra das barreiras que normalmente dividem as três esferas cruciais da vida: dormir, brincar e trabalhar. Na sociedade em geral, esses elementos ocorrem em diferentes lugares, com diferentes pessoas. No ambiente dos internatos, todos esses aspectos ocorrem com o mesmo grupo no mesmo local. Há uma rotina a ser seguida, com horários e atividades previamente estabelecidos.

Morais et al. (2004, p. 386) resumem a obra de Goffman na perspectiva educacional, destacando dois aspectos cruciais do internato escolar como instituição total. O primeiro refere-se ao controle exercido sobre os internos, evidenciado por horários rígidos, papéis designados e um regimento punitivo para comportamentos indesejados. O segundo aspecto diz respeito à organização peculiar do espaço do internato, projetada para reforçar o controle e influenciar as relações entre os internos e com os outros. Essa organização, caracterizada por quartos compartilhados, banheiros coletivos e falta de espaços adequados para tarefas como estudar, contribui para a perda do sentimento de privacidade, resultando em comportamentos problemáticos no cotidiano dos adolescentes, como conflitos interpessoais, vandalismo e atrasos.

Esses elementos revelam a complexidade do ambiente do internato escolar, repleto de conflitos constantes. A instituição total é marcada por relações de poder e pela busca por homogeneização dos comportamentos dos ocupantes. Contudo, apesar da necessidade de regras básicas para o convívio social, é crucial considerar a subjetividade humana e os aspectos pedagógicos

envolvidos. O estudante deve ser compreendido de forma sistêmica, como destaca Vendruscolo (2013, p. 106), enfatizando a interdependência entre o internato e o fazer pedagógico.

Desta forma, ressignificar a ideia de internato, substituindo-a pela oferta de uma Residência Estudantil requer uma abordagem política e pedagógica voltada para uma visão integral desses sujeitos em desenvolvimento. A Residência Estudantil passou a ter algumas diferenciações importantes na busca por um atendimento integral, buscando se contrapor a alguns dos aspectos potencialmente negativos apontados por Goffman.

Antigamente, era comum que os estudantes internos ficassem longos períodos sem retornar ao seu núcleo familiar, passando finais de semana na escola envolvidos em trabalhos de manutenção das atividades agropecuárias em regime de plantões. A partir de 2014, considerando a importância dos vínculos familiares no desenvolvimento dos adolescentes, a rotina mudou. Os estudantes passaram a ser encaminhados para suas residências nas sextas-feiras e a retornarem na segunda-feira para o *campus*.

Residência Estudantil: contexto atual

A Residência Estudantil representa uma das estratégias fundamentais dentro da política de Assistência Estudantil do *campus*. A Assistência Estudantil (AE) é considerada uma política pública associada à educação básica (ensino técnico-profissional) e ao ensino superior (graduação), regulamentada pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que versa sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O propósito principal desse programa é ampliar as condições que favorecem a permanência do estudante na educação pública (BRASIL, 2010), sendo um importante marco nas instituições federais de educação.

No que diz respeito ao IFRS *Campus Sertão*, a gestão da Assistência Estudantil está a cargo do Departamento de Assistência Estudantil (DAE), responsável por coordenar os setores que atendem às demandas dos estudantes nesse contexto. Atualmente, as atividades do departamento podem ser categorizadas em três principais áreas: as Ações Universais, que são acessíveis a estudantes de todos os cursos da instituição (atendimentos relacionados à saúde, alimentação e ao acompanhamento psicológico, social e pedagógico); o Programa de Benefícios (destinado a estudantes em situação de vulnerabilidade social, oferecendo auxílio financeiro direcionado à moradia e permanência); e a Residência Estudantil.

Resumidamente, cabe pontuar que o DAE é responsável pela coordenação de diversos setores que operam em diferentes vertentes da política de Assistência Estudantil. Estas ações, focadas nos estudantes, visam garantir a sua permanência, em conformidade com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e as áreas estratégicas estabelecidas na Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFRS (2013).

Os atendimentos especializados em atenção psicossocial e pedagógica fornecem suporte individual ou coletivo aos estudantes. Para os cursos de nível médio integrado, o contato mais próximo com as famílias se faz necessário e a equipe também aborda uma variedade de situações, desde desafios do desenvolvimento na adolescência e de adaptação institucional até questões mais complexas, como saúde mental e violência escolar.

O Restaurante Universitário (RU) atende a toda a comunidade do Campus Sertão, oferecendo refeições básicas gratuitas para os alunos de cursos de nível médio, conforme estabelecido pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (BRASIL, 2009). As refeições são planejadas por uma nutricionista, com apoio de uma cozinheira e equipe terceirizada.

Outra área crucial gerenciada pelo Departamento é o Programa de Benefícios (PBEN), integrante da Política de Assistência Estudantil do IFRS (2013) e regulamentado pela Instrução Normativa da Pró-Reitoria de Ensino nº 02, de 03 de maio de 2022. O PBEN visa promover equidade e aprimorar condições socioeconômicas por meio de auxílios financeiros para permanência, moradia e despesas diversas dos estudantes.

Ao considerar as linhas de atenção em Assistência Estudantil – as Ações Universais e o Programa de Benefícios – extensivas aos diferentes campi do IFRS, a Residência Estudantil configura, no Campus Sertão, uma terceira linha de atenção, que existe desde a criação da escola.

Atualmente, a moradia estudantil é uma das principais estratégias recomendadas pelo PNAES para atingir seus objetivos. Embora a Política de Assistência Estudantil do IFRS (2013) promova a permanência por meio de ações que incluem moradia estudantil, o Campus Sertão destaca-se como o único no IFRS que oferece Residência Estudantil, uma herança da antiga Escola Agrícola que foi mantida e expandida após a transformação da unidade em *Campus* do IFRS.

Do ponto de vista estrutural, a Residência Estudantil pode ser subdividida em dois tipos de espaços arquitetônicos: os alojamentos, originalmente concebidos para essa finalidade e, atualmente, predominantemente ocupados por estudantes do gênero masculino dos cursos técnicos integrados ao ensino médio; e outros espaços, inicialmente não projetados para moradia, mas adaptados para atender à crescente demanda de estudantes do gênero feminino e estudantes indígenas. No entanto, ambos compartilham o fato de terem algumas décadas de uso, sendo realizados reparos e serviços de manutenção predial básicos regularmente.

Nos apartamentos da Residência Estudantil, os estudantes têm acesso a: quartos com beliches disponibilizadas pela instituição; sala de estudos, com mesa e prateleiras, com espaço para que cada estudante aloque seu próprio armário; e os banheiros de uso coletivo. Nos apartamentos masculinos há uma média de 8 a 10 estudantes por dormitório. Já nos espaços femininos, devido às diferenças estruturais dos espaços adaptados às meninas.

A Residência Estudantil tem três finalidades essenciais.

Art. 4º. A Residência Estudantil tem as seguintes finalidades:

I - Oportunizar uma educação inclusiva;

II - Promover um ambiente de convivência baseado em valores de companheirismo, diálogo, responsabilidade e autonomia;

III - Oportunizar o acesso e a permanência de estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, preferencialmente aos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica comprovada (IFRS, 2019, on-line).

Os estudantes acessam a Residência Estudantil a partir de critérios disponíveis no regulamento da PAE do IFRS e em edital próprio. De maneira geral, existe uma prioridade pelo público cujo ingresso foi realizado através das políticas de ações afirmativas do IFRS, sendo considerados a idade (adolescentes com faixa etária entre 14 e 17 anos) e o município de origem (priorizando-se as cidades mais distantes e localidades de difícil acesso).

Os cursos integrados ao ensino médio atualmente ofertados pelo IFRS Campus Sertão e beneficiados com a Residência Estudantil são o Técnico em Agropecuária (TAG) e o Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (TMSI). Como o Campus se constituiu inicialmente como uma escola voltada às ciências agrícolas, o histórico do curso de Agropecuária remonta à criação da própria instituição, considerando-se naturalmente as devidas transformações e denominações que esta formação recebeu ao longo dos anos. Já o TMSI teve

sua primeira turma ingressante no início de 2016, porém em pouco tempo também se consolidou como uma referência na região.

Um trabalho de mapeamento conduzido pela professora Rosana Corazza (IFRS, 2020), utilizando técnicas avançadas de geoprocessamento, revelou que, em 2020, o *Campus* abrange 130 municípios no RS, além de outros estados. No contexto dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, é importante destacar que existem estudantes matriculados provenientes de municípios situados a aproximadamente 250 km de distância do município de Sertão. Esses dados destacam a importância da implementação de políticas voltadas para a questão da moradia estudantil, a fim de assegurar a permanência dos estudantes.

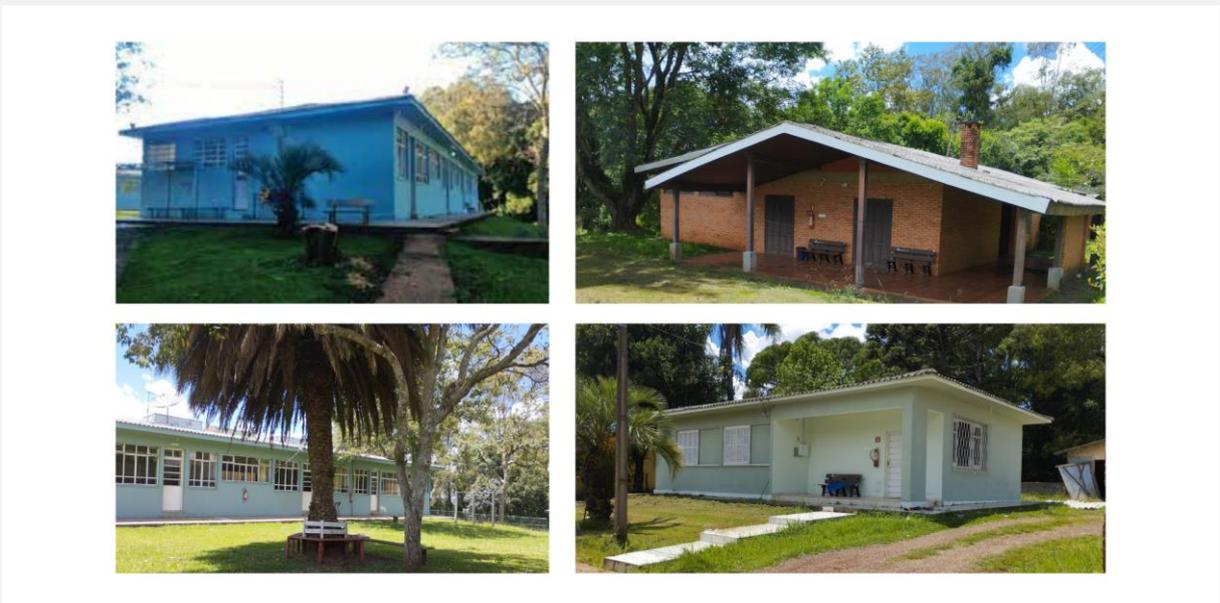


Imagem 1: Alguns dos prédios da Residência Estudantil do campus. Fonte: Autores.

A Residência Estudantil atualmente se divide em duas modalidades: a *semirresidência* e a *residência estudantil* propriamente dita. Inicialmente, a semirresidência oferece um espaço institucional para higiene pessoal e guarda de pertences (como livros e cadernos), sem permissão para pernoite. Estudantes com vaga de semirresidência retornam para casa diariamente, sendo portanto

uma modalidade indicada para aqueles de localidades próximas ao Campus, que demandam pouco tempo de transporte.

Já a Residência Estudantil proporciona um espaço no *campus* para a moradia do estudante. Aqueles com vaga de residência pernoitam de segunda a sexta-feira durante as semanas letivas (com ajustes para feriados), retornando para casa nos fins de semana para fortalecer o contato familiar crucial nessa fase de desenvolvimento. Essa modalidade é recomendada para estudantes de áreas distantes ou de difícil acesso ao campus. Os quartos são compartilhados de acordo com o gênero e, no caso dos meninos, também pelo ano de ingresso (a atual estrutura predial impede que o mesmo critério seja adotado com as meninas).

Desafios e potencialidades da Residência Estudantil

Abordando a questão de gênero, é pertinente destacar um ponto sensível na história da Residência Estudantil. Por muitas décadas, o acesso a essa estrutura foi exclusivo para estudantes do sexo masculino. É importante reconhecer que, embora as estudantes do sexo feminino tenham tido a oportunidade de cursar o técnico em agropecuária entre as décadas de 1960 a 1990, a ausência desse benefício representou uma forma de desigualdade de gênero.

Felizmente, nos anos seguintes esse problema começou a ser enfrentado, com a disponibilização de mais espaços destinados a acolher as estudantes. - apesar de os números de vagas ofertadas ainda se mostrarem insuficientes para atender toda a demanda de ingresso feminino.

No ano de 2020, durante a pandemia de covid-19, estando a instituição provisoriamente em atividades letivas remotas, deu-se início a construção de uma nova edificação destinada a se tornar uma moradia estudantil feminina. No

dia 4 de setembro de 2024, o novo bloco destinado às meninas foi inaugurado e entregue às alunas beneficiadas.



Imagem 2: Prédio de Residência Estudantil destinado ao público feminino. Fonte: Autores.

A vivência no campus exige dos estudantes uma adaptação ativa às normas estabelecidas, mesmo quando divergentes de suas perspectivas. A habilidade de articular-se socialmente para enfrentar os desafios institucionais acaba sendo um dos maiores desafios a serem superados pelos adolescentes ao longo de sua estadia na Residência Estudantil.

De acordo com Silva et. al. (2021, p. 180):

Ao chegar ao IFRS Campus Sertão, o estudante residente encontra a necessidade de desenvolver sua autonomia na rotina institucional, gerenciando sua organização pessoal para estudar, sua rede de socialização e a construção de sua identidade entre os pares. Depara-se com regras de convivência, que nem sempre concorda; precisa se articular politicamente em alguns momentos e, até mesmo, lidar com frustrações constantes na busca pelo equilíbrio entre sua individualidade e a coletividade.

Piva (2011), Castillo (2020), Diefenbach (2020) e Silva (2017; 2020) em suas respectivas pesquisas evidenciam parte do papel significativo que a Residência Estudantil representa para os estudantes em seus processos pessoais e coletivos de convivência e afetividade no espaço escolar, em diferentes períodos da história institucional.

A jornada acadêmica neste contexto implica na construção de relações interpessoais, contribuindo para a formação de uma rede complexa que desempenha papel fundamental no apoio mútuo durante os anos de estudo na instituição. No entanto, o processo não é isento de obstáculos, e as constantes frustrações surgem como parte integrante da busca pelo equilíbrio entre as demandas individuais e a coletividade. O apoio multiprofissional da equipe do DAE acaba sendo um dos recursos essenciais para que os aspectos positivos da formação vivenciada na Residência Estudantil sejam potencializados em parceria com as famílias dos estudantes e o restante da comunidade acadêmica.

No entanto, não é possível deixarmos de salientar a grande dificuldade enfrentada pela equipe do DAE no que diz respeito aos recursos humanos necessários para o adequado acompanhamento dos estudantes. Para gerenciar uma Residência Estudantil com uma média de ocupação de 250 adolescentes e suas múltiplas demandas sociais, pedagógicas e de saúde, um número considerável de profissionais é necessário. O atual quadro de servidores técnicos-administrativos ligados à Residência Estudantil precisa de uma

considerável ampliação, se constituindo como uma frente de luta em prol da permanência estudantil no IFRS *Campus Sertão*.

Outra reflexão necessária é discutir a oferta de moradia estudantil para o público do ensino superior. Hoje, os mesmos têm acesso ao auxílio-moradia do Programa de Benefícios; no entanto, considerando a realidade territorial do campus e a estrutura em seu entorno, é importante considerar que a Residência Estudantil seja um benefício também necessário para atender plenamente as demandas estudantis, especialmente dos alunos com maior vulnerabilidade socioeconômica.

Assim, a experiência no IFRS *Campus Sertão* transcende o simples ambiente de aprendizado, transformando-se em um caminho de autodescoberta e amadurecimento, onde os estudantes se deparam não apenas com desafios acadêmicos, mas também com a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para a vida pessoal e profissional.

Considerações finais

A moradia estudantil fortalece relações escolares, impulsiona o desenvolvimento integral dos alunos e facilita o acesso à educação gratuita e de qualidade para jovens em situação de vulnerabilidade social e em áreas rurais ou periféricas. A jornada acadêmica neste contexto não apenas implica na construção de relações interpessoais, mas constitui um intrincado processo de interconexão social, fundamental para a formação de uma rede complexa que desempenha um papel central no apoio mútuo ao longo dos anos de estudo na instituição. Contudo, essa evolução não ocorre de maneira isenta de desafios; as frequentes frustrações emergem como elementos inalienáveis na busca constante pelo equilíbrio entre as aspirações individuais e a dinâmica coletiva.

Nesse cenário, o suporte multiprofissional fornecido pela equipe do DAE assume uma relevância crítica. Ele se configura como uma peça-chave para potencializar os aspectos positivos inerentes à formação vivenciada na Residência Estudantil pelos adolescentes. Novas conquistas, no entanto, se mostram necessárias diante das demandas observadas no âmbito da permanência estudantil no IFRS *Campus Sertão*, sendo a Residência Estudantil um elemento crítico que merece a ampliação desta política de moradia com qualidade: não apenas no que se refere a número de vagas, mas também na qualidade do atendimento integral prestado aos estudantes.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 02 jun. 2023.

CASTILLO, L. A Experiência do Trote Acolhedor na Perspectiva do Cuidado Afetuoso. In: BREITENBACH, R.; CASTILLO, L. de A.; GOBATTO, L. S.; SILVA, G. A. **Praticando conceitos e conceituando práticas: um olhar sobre os processos educativos no IFRS – Campus Sertão**. Curitiba: Bagai, 2020, p. 18-28.

DIEFENBACH, C. V. V. Memória da Cultura Escolar do IFRS Campus Sertão (1972-2010). In: BREITENBACH, R.; CASTILLO, L. de A.; GOBATTO, L. S.; SILVA, G. A. **Praticando conceitos e conceituando práticas: um olhar sobre os processos educativos no IFRS – Campus Sertão**. Curitiba: Bagai, 2020, p. 18-28.

DUARTE, M. L. C.; QUEIROZ, Z. M.; FORTALEZA, M. A. Residência estudantil: qual é a sua eficácia na concepção do estudante residente no IFCE do Campus Crato? **Conex. Ci. e Tecnol.** Fortaleza/CE, v.11, n. 4, p. 71-77, dez. 2017. Disponível em: <<https://conexoes.ifce.edu.br/>> . Acesso em: 02 jun. 2023.

EMBRAPA TRIGO. **Site institucional EMBRAPA**. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/>> Acesso em: 02 fev. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Resolução nº 86, de 03 de dezembro de 2013. **Política de Assistência Estudantil do IFRS**. Bento Gonçalves, 2013.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus Sertão*. **Regulamento de Conduta para Estudantes Residentes e Semirresidentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul – Campus Sertão**. Sertão, 2019.

_____. **Campus mapeia os municípios de origem de seus estudantes com técnicas de Geoprocessamento**. Notícia publicada em 02 de junho de 2020. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/sertao/campus-mapeia-os-municipios-de-origem-de-seus-estudantes-com-tecnicas-de-geoprocessamento/>> . Acesso em: 03 jun. 2021.

MORAIS, Normanda A.; ET AL. Notas sobre a experiência de vida num internato: aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento dos internos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 379-387, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso: 28 maio 2017.

PIVA, M. **Educação Profissional e Assistência Estudantil nos Cursos Técnicos: um estudo de caso no IFRS - Campus Sertão**. 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - UFFRJ, Seropédica, RS, 2011..

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 01 fev. 2024.

SILVA, G. A. Conflitividade, convivência e formação: um estudo sobre os estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio. In: BREITENBACH, R.; CASTILLO, L. de A.; GOBATO, L. S.; SILVA, G. A. **Praticando conceitos e conceituando práticas: um olhar sobre os processos educativos no IFRS – Campus Sertão**. Curitiba: Bagai, 2020, p. 52-67.

_____. **Políticas educacionais, conflitividade e convivência escolar entre adolescentes: intervenções político-pedagógicas no IFRS-Campus Sertão**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UPF, Passo Fundo, RS, 2017.

SILVA, G. A.; MIGON, N.; SILVA, R. V.; GOTLER, S.; NECKEL, V. C. Residência Estudantil do IFRS - Campus Sertão: A Garantia De Permanência para Estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. In: LORENZET, D.; et. al. (Orgs.). **Permanência e Êxito no IFRS: reflexões e práticas**. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2021, p. 167-186.

VENDRUSCOLO, L. G. **A dinâmica das relações na convivência em internato: concepções de alunos do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia.** Joaçaba, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNOESC, Joaçaba, 2013.

BIBLIOTECA CLÓVIS VERGARA : DOCUMENTO E MEMÓRIA DESVENDANDO A HISTÓRIA DE UM CENTRO DE INFORMAÇÃO

Suzinara da Rosa Feijó¹

Resumo: O presente artigo é resultado da pesquisa histórica, realizada na Universidade de Santa Catarina (UDESC), finalizada no ano de 2017, cujo objetivo foi investigar as intenções e as pessoas envolvidas no projeto de criação da Biblioteca Clóvis Vergara Marques (BCVM), na Escola Técnica de Comércio (ETC), instituição centenária de educação profissional em Porto Alegre, da qual se originou o Campus Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). O recorte temporal de duas décadas - 1961 a 1982 - selecionado para o estudo teórico-metodológico foi pautado na história cultural presente nas obras de Sandra Pesavento, Peter Burke, Pierre Nora e Jacques Le Goff, valendo-se de uma abordagem qualitativa, com vistas a ratificar a importância de centros de informação e sociabilidade na formação dos indivíduos. A pesquisa histórica, fundamentada por meio de fontes documentais: ofícios, correspondências, relatórios e portarias existentes no arquivo histórico da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. A história oral, a memória coletiva, narrativas dos sujeitos de pesquisa que auxiliaram no estudo, rastros de memórias compartilhadas por estudantes e servidoras – quatro mulheres – que transitaram no ambiente educacional, no tempo histórico que envolveu o estudo.

Palavras-chave: Biblioteca Clóvis Vergara Marques; memória institucional; história oral; Campus Porto Alegre do IFRS.

Introdução

Bibliotecas, Arquivos e Museus são as unidades que norteiam a percepção dos indivíduos quando instigados a buscar respostas para alguma necessidade de informação, já que esses ambientes têm como atividade fim a guarda e armazenamento de documentos, cada qual dentro de suas

¹Bacharela em Biblioteconomia - FURG ; Mestra em Gestão de Unidades de Informação - UDESC ; Especialista em Bibliotecas Escolares e Acessibilidade - UFRGS; Especialista em Educação a Distância 4.0 : gestão e metodologias EAD- UCS. Bibliotecária no Campus Porto Alegre do IFRS.

especificidades: itens bibliográficos; documentos impressos e digitais; realia e materiais tridimensionais respectivamente.

Os ambientes de informação, a tríade – Bibliotecas, Arquivos e Museus - foram criados com a mesma intencionalidade, de guarda e armazenamento de documentos como apontamos acima, mas a função principal destas organizações é dar publicidade de seus acervos e permitir seu acesso (Martins, 2000, p. 325). Cada área, com suas políticas de desenvolvimento de acervo, mas, em alguns casos, seus processos de trabalho apresentam certa similaridade, as três identificadas pela sociedade como espaços de memória (Nora, 1993). A Biblioteca, objeto deste artigo, com seu acervo bibliográfico e história institucional, os Arquivos pelo seu acervo documental, na maioria das vezes peças únicas e que representam a ação e poder político de uma época ou documento(s) pessoal e intransferível, ou seja, uma peça original da vida pública ou privada. Já os Museus, com seus artefatos de arte e memória, receberam em 2022 uma nova definição que "(...) coleciona, conserva, interpreta e expõe patrimônio material e imaterial" (ICOM, 2022), espaço culturais capazes de contarem uma história que revela o passado e de certa forma explica as crises enfrentadas pela humanidade, assim como os avanços científicos e tecnológicos que nos trouxeram até o presente.

Este preâmbulo é para introduzir o tema que abordaremos neste artigo e ao mesmo tempo destacar a importância dos centros de informação e documentação públicos para o crescimento intelectual e cultural dos indivíduos, para a Ciência e para a Educação. Visa também, demonstrar a importância destes espaços de memória para a História Cultural (HC), que por meio da história oral e da documentação arquivística auxiliou a descrever a trajetória historiográfica de uma unidade de informação: a Biblioteca Clóvis Vergara

Marques (BCVM) do Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

A BCVM, recurso pedagógico que surgiu na Escola Técnica de Comércio (ETC), no ano de 1982 (UFRGS, 1982), disponibilizando seu acervo e serviços como suporte pedagógico para seu corpo técnico e estudantil cooperando na execução de suas atividades de ensino e pesquisa.

A ETC é uma instituição centenária de ensino profissionalizante, outrora ligada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No ano de 2009, muda de mantenedor, incorporando-se ao IFRS, alterando a partir desta data sua denominação e passando a se reconhecer - Campus Porto Alegre.

A cisão com a UFRGS permitiu oferecer à comunidade de Porto Alegre e arredores um número mais amplo de cursos, nos três níveis de ensino: básico - PROEJA -, profissionalizante e superior, buscando cumprir os preceitos do projeto de Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que criou os Institutos Federais (BRASIL, 2008) que tem como meta ofertar a seus/suas estudantes uma possibilidade de uma formação vertical.

A BCVM, tema deste artigo, foi idealizada por dois educadores; seu patrono - Professor Clóvis Vergara Marques - e pela professora Elizabeth Passos, bibliotecária e arquivista, docente no Curso de Secretariado nas décadas de 1970-2000. São estas duas figuras os responsáveis por a ETC ter disponibilizado a sua comunidade acadêmica um espaço de estudo e pesquisa. Os documentos forneceram as primeiras pistas, com os quais foi possível descrever os meios com os que estes dois educadores contaram, para que esta Biblioteca fosse incorporada nas estruturas de ensino da ETC e, que fosse reconhecida como um espaço de sociabilidade por sua comunidade acadêmica.

Historiografia da Biblioteca Clóvis Vergara Marques

A BCVM é idealizada na ETC, na década de 1980, setenta e três (73) anos após a concepção e implantação da Escola de Comércio (EC) de Porto Alegre em 1909. Tal informação é fundamentada por meio de documentos comprobatórios que datam do início do século XX. A ETC tinha como objetivo com o Curso Geral formar profissionais capacitados para a área de comércio – “[...] guarda-livros e perito judicial[...]”, já o Curso Superior habilitaria sem concurso para os cargos do Ministério de Relações Exteriores, Corpo Consular, Atuário de Companhias e para gestão de Contabilidade de Empresas bancárias e grandes Casas de Comércio (Vizentini, 1979, p. 10). Em 11 de maio de 1945, Ernesto Dorneles, a época um interventor – por meio do “[...] Decreto-Lei nº 789, muda a nomenclatura e o status da Escola de Comércio da Universidade de Porto Alegre e cria a Faculdade de Economia e Administração[...]” (Vizentini, 1979, p.13).

Em um curto espaço de tempo a Faculdade de Economia e Administração foram federalizadas, , mais precisamente em 1950, por meio da Lei nº 1254 e a EC seguiu o mesmo caminho, passaram a fazer parte da Universidade do Rio Grande do Sul, custeadas com orçamento federal. Acreditamos que é a partir desta federalização que o nome da escola é alterado e passa a se chamar Escola Técnica de Comércio – ETC.

A mudança de esfera pública não impactou na vida de sua comunidade acadêmica. Seus estudantes e servidores seguiram utilizando as bibliotecas da Faculdade de Economia e Faculdade de Direito da UFRGS. Este acesso era facilitado devido a sua localização no perímetro urbano da Av. Salgado Filho, nº 82, e pela ETC estar dentro das estruturas administrativas da Faculdade de Economia e Administração de 1950 a 1973 (UFRGS, 1981, f. 3).

Os documentos encontrados em 2010 na BCVM demonstravam que a iniciativa de sua criação partiu do professor Clóvis Vergara Marques, professor

de Geografia na Escola de Comércio (EC), admitido na metade da década de 1950. O professor Vergara é nomeado diretor da ETC por meio da Portaria nº 41 de 29 de setembro de 1961 – permanecendo nesta função por vinte e três anos. O diretor da ETC tinha ciência das dificuldades enfrentadas pelos estudantes da ETC junto às bibliotecas da UFRGS, pois ele tinha o hábito de conversar com os alunos durante os intervalos das aulas, no pátio a respeito de seus avanços e dificuldades para se manterem estudando (narrativas de Maria José, Ana Springer, Beth Passos, 2016).

Como projetos de estruturação e ensino não se constroem de forma solitária, o professor Vergara conta para a empreitada de formalização da Biblioteca com a colaboração técnica da professora Elisabeth Passos, docente titular do Curso Técnico de Secretariado com formação em Biblioteconomia e Arquivologia.

As pistas deste acordo nos foram dadas por meio da cópia do projeto de criação da biblioteca - desaparecido em meados de 2014 e recuperado no ano 2018, em meio a documentos que iriam ser descartados; o que indica, infelizmente, o desconhecimento do valor do documento e, também, revela a falta de critério, no trato com a memória institucional, já que não se tinha acesso/conhecimento da existência do projeto original.

A Portaria Interna, nº 1 de junho de 1982 (UFRGS, 1982), assinada pelo professor Vergara, nomeou a professora Elisabeth Passos a responsável pela seleção e organização do acervo, obras oriundas do “armário localizado na sala do Diretor” (Ana Springer, Elisabeth Passos, 2016).

O Ofício nº 169, de 13 de outubro de 1982 (UFRGS, 1982), trata da solicitação de pessoal ao Departamento de Recursos Humanos da UFRGS para auxiliar nas atividades de datilografia e registros dos itens que compõem o acervo.

Juntam-se a estes documentos as correspondências de solicitação e agradecimento a todas as doações solicitadas e encaminhadas para a futura Biblioteca, assim como o mobiliário para dar início às atividades de circulação, haja vistas os Ofícios de nº 34 de 16 de março de 1982 e de nº 71 , de 27 de abril de 1982 (UFRGS, 1982) de agradecimento pelo envio de materiais bibliográficos a Editora AUDIPEL e pela professora Maria Adélia Pinhal de Carlos, por meio da Bibliotecária-chefe da Faculdade de Educação da UFRGS, Helena Osório Sehne, respectivamente.

As dificuldades encontradas para a pesquisa foram significativas, por conta de não termos um arquivo histórico organizado em nosso Campus, após a mudança de sede para o Centro Histórico de Porto Alegre. Foi preciso investigar, fazer levantamento documental em outras instituições e nos utilizarmos da história oral de indivíduos que estiveram presentes nas tratativas e esforços engendrados pela direção da ETC para a criação de sua Biblioteca. Um ambiente capaz de atender necessidades de ensino, pesquisa e extensão da comunidade acadêmica e seu corpo técnico.

Recentemente, em maio de 2023, garimpando em meio a documentos depositados na Sala de Reserva Técnica da BCVM, quando findava o afastamento social por conta da pandemia de Covid-19 que assolou o mundo - encontramos o documento original que descrevia o início da gestação da Biblioteca, o Projeto de Criação da ETC (UFRGS, 1982), os Boletins Informativos da Biblioteca da ETC n.º 01 e 02 (UFRGS, 1983) produzido pela professora Elisabeth Passos. Estes documentos em conjunto com as fontes utilizadas na dissertação - livros de correspondências expedidas e recebidas armazenados na sala 817, no oitavo andar do Campus Porto Alegre, mais os documentos armazenados no Arquivo Histórico Prof. Pery Pinto Diniz da Silva da Faculdade

de Economia da UFRGS possibilitaram formar um conjunto de fontes documentais e dar um desfecho ao estudo iniciado na UDESC em 2015.

De posse das fontes documentais encontradas no Arquivo Histórico da Faculdade de Economia da UFRGS e no Campus Porto Alegre, foi possível fechar a pesquisa e afirmar que os alunos da ETC tiveram acesso a um centro de informação organizado graças aos esforços de seu diretor, professor Vergara, da dedicação da professora Elisabeth Passos na organização do acervo, do desprendimento de sua comunidade interna e externa que se apropriaram do projeto de criação de sua Biblioteca.



Imagem 1: Cronologia da origem da BCVM na ETC. Fonte: a autora, 2024.

A História Oral, fio condutor de toda essa escrita e da dissertação, já era uma metodologia pensada, mesmo antes de o projeto ser apresentado e aprovado na UDESC. Refletindo sobre isso, não é possível pensar em um centro de informação - em qualquer instituição de ensino - sem pensar no público - alvo que será atendido e em seu envolvimento.

O levantamento pelos nomes que poderiam cooperar com o estudo partiu de conversas com os servidores e estudantes que conviveram com o professor Vergara. Estes servidores na sua maioria foram formados pela ETC e

hoje são trabalhadoras ativas da educação, Teresa no quadro de servidores da UFRGS, Ana Springer no IFRS. Elisabeth Passos e Liane Richter, professoras e, atualmente aposentadas.

Os documentos - como já narramos - foram exíguos e as narrativas de servidoras e estudantes da ETC, nas décadas de 1970 e 1980, foram determinantes para a escrita da dissertação. Trata-se de quatro mulheres, quatro sujeitos da pesquisa desenvolvida na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 2016 – sob a orientação da Professora Doutora Gisela Egget Steindel – que colaboraram na formação do constructo da pesquisa.

Estas mulheres transitaram na ETC - as servidoras Elisabeth Passos e Teresa², as estudantes Ana Rosaura Moraes Springer³ e Liane Yara Richter⁴, todas colaboradoras da pesquisa. Inferimos, nesse sentido, que sem os seus relatos a pesquisa teria sido comprometida, já que a documentação não foi suficientemente clara para responder ao problema que vinha sendo investigado.

Na seção seguinte trataremos dos vestígios orais e documentais que serviram de fundamentação para compor a historiografia da BCVM.

As fontes documentais e orais na construção da memória institucional

A construção da história, como a conhecemos hoje, vem da necessidade e disposição de indivíduos – pesquisadores ou leigos – que no transcorrer dos anos preocuparam-se em produzir registros de atos públicos e privados para que estes chegassem até nós.

²Teresa foi o pseudônimo atribuído a servidora que não quis ser identificada no estudo. Egressa do Curso Técnico de Secretariado na ETC, na década de 1970. Servidora da UFRGS.

³Servidora no Campus Porto Alegre, foi servidora da UFRGS. Migrou para o IFRS em 2009. Egressa do Curso Técnico de Contabilidade na ETC, na década de 1980.

⁴Servidora da UFRGS, egressa do Curso Técnico Assistente em Administração na ETC, 1970. Foi professora e diretora da ETC na década de 1990.

Para Pierre Nora (1993, p. 15) 'a memória de papel' deu autonomia a "[...] museus, bibliotecas, depósitos, centros de documentação, bancos de dados.". Segundo o autor tudo isso ocorreu e ocorre por conta da "[...] superstição e pelo respeito ao vestígio."(Nora, 1993, p. 15) .

Pierre Nora (1993) e Le Goff (1999) reconhecem o documento como o registro de um acontecimento, testemunho de um fato histórico, como descreve Le Goff (1999, p. 89) seu armazenamento e guarda necessita do tratamento técnico, que assegure sua legalidade, integralidade e fé pública, com técnicas utilizadas pela área de documentação e arquivística. Estes cuidados garantem que a informação contida no documento seja capaz de indicar o porquê e quem determinou sua criação.

De posse do Boletim nº 1 da Biblioteca da E.T.C., compreendemos que tínhamos mais uma prova concreta de que a biblioteca da ETC começou a ser idealizada no início da década de 1980. Assim como o Projeto de Criação da Biblioteca da E.T.C. (UFRGS, 1982), este documento dava pistas e serviu como fio condutor da pesquisa. Por si só, o projeto é prova de um ato administrativo (Miranda e Simeão,2005), o documento nos revelou uma intenção: a proposta de dois educadores empenhados em oferecer à sua comunidade acadêmica um espaço de estudo e pesquisa, sua biblioteca.

Convém dizer, que para Miranda e Simeão (2005) a informação contida no documento, a escrita, o formato "[...] é uma unidade basilar do fenômeno da comunicação e o documento é a sua representação concreta. Documento, como informação recuperável; com contexto e uma arquitetura que considere suas peculiaridades, seu formato. (Miranda, Simeão, 2005, p.183)", levando em conta o aspecto e o rito que um projeto estrutural exige, quanto aos procedimentos na sua construção, o plano de ação da professora Elisabeth Passos foi cumprido com louvor .

Por meio destes documentos, foi possível perceber, que os Boletins Informativos da Biblioteca da E.T.C (imagem 2 e 3), v. 1, n. 1, jan. - mar. 1983; v. 1, n. 2, abr. - jun. 1983 (UFRGS, 1983) representam as fontes documentais comprobatórias da consolidação da Biblioteca da E.T.C, uma vez que estes documentos preencheram um certo “vazio documental” (Piovezan, 2018, p. 201), que insistia em rondar a pesquisa, pois anterior a eles não foram encontrados ofícios ou atas que tratassem de criação deste aparato pedagógico na ETC. Nem mesmo convite para a solenidade de inauguração da Biblioteca da E.T.C. Os boletins informativos aliados à História Oral (HO), fontes documentais históricas fidedignas são as provas que a Biblioteca da E.T.C. se consolidou e tornou-se um ente vivo.

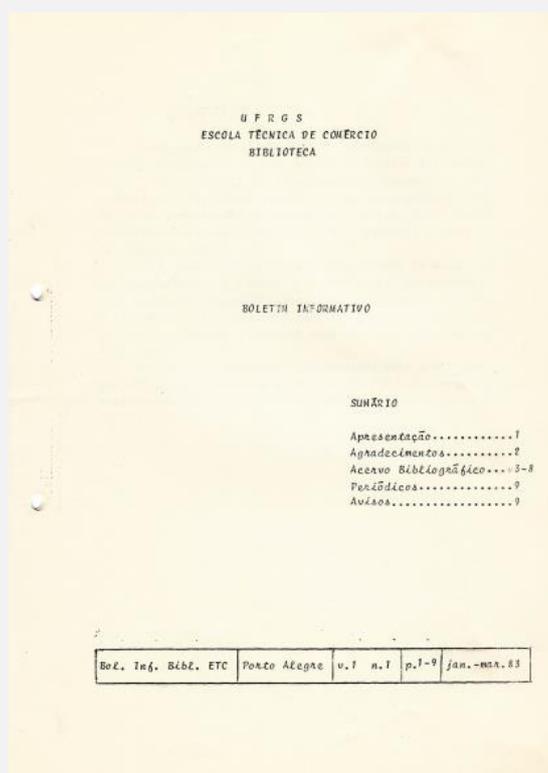


Imagem 2 - Capa do Bol. Inf. Bibl. ETC, 1983. Fonte: a autora, 2024. Acervo histórico da BCVM. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola Técnica de Comércio. Biblioteca. Boletim Informativo, 1983, ; v. 1, n. 1 ; p. 1-9, jan. - mar. 1983.

Os Boletins Informativos da Biblioteca da E.T.C (imagens 1 e 2), v. 1, n. 1 (jan. - mar. 1983), v. 1, n. 2 (abr. - jun. (1983) descrevem seu início de atuação, informa as normativas para uso de seu acervo e serviços e registra as pessoas que se envolveram no projeto de implantação da Biblioteca, quer seja por meio de doação de acervo, quer seja doando móveis ou auxiliando com sua força de trabalho.

Percebemos na escrita entusiasmada (imagem 3) da professora Elisabeth Passos, nos relatos das senhoras que participaram do estudo como a Biblioteca era importante e esperada pela comunidade acadêmica, em seus agradecimentos ela procura não deixar ninguém de fora e destaca a importância do professor Vergara a frente do projeto de implantação.

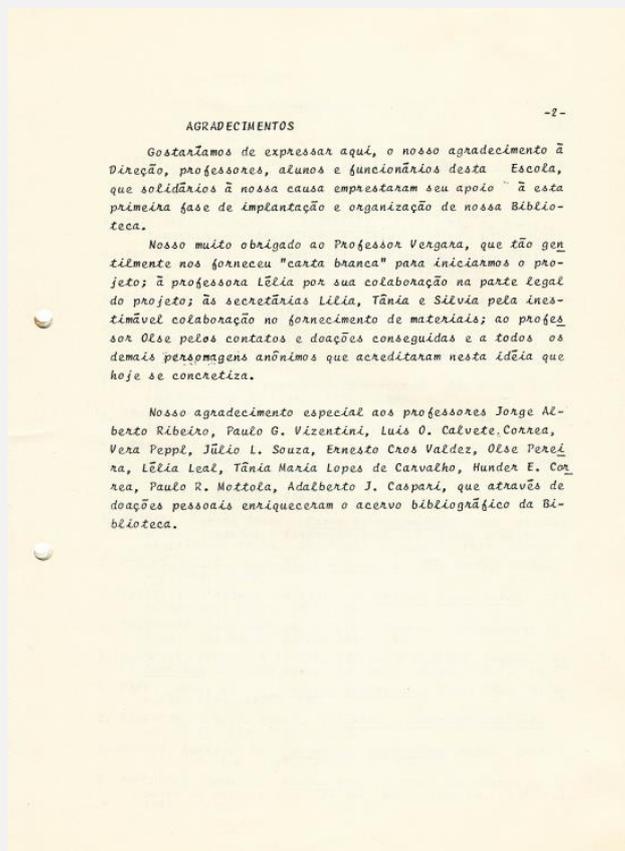


Imagem 3 - Agradecimentos da professora Elisabeth Passos a comunidade por terem participado do projeto de implantação da BCVM. Fonte: a autora, 2024. Acervo histórico da BCVM. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola Técnica de Comércio. Biblioteca. Boletim Informativo, 1983, ; v. 1, n. 1 ; p. 2, jan. - mar. 1983.

A História Oral, captada das narrativas das quatro senhoras que estiveram presente neste espaço temporal e histórico, dão ecos aos documentos. Alguns documentos, assim como as narrativas, foram fontes encontradas do lado de fora dos arquivos institucionais.

As narrativas por si só se justificam e dão conta de detalhes impossíveis de serem encontrados no formato impresso, já que envolvem um retorno no tempo dos sujeitos da pesquisa e este rememorar, por vezes é capaz de despertar emoções e até ressentimentos.

O documento - como fato histórico - coloca-se no débito da gestão pública, que exige certos ritos comprobatórios, mas que não referencia da mesma forma a necessidade de guarda e armazenamento desse(s) documento(s), demonstrando sim, um certo desconhecimento da importância destas fontes documentais para a História da Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul.

A História Oral e os vestígios de memória de um ambiente de informação

O vazio documental do qual nos fala Piovezan (2018) e com o qual lidamos ao longo da pesquisa também foi apontado por Le Goff (1990, p. 108) e Marc Bloch (1949). Os autores reconhecem a importância do registro documental, mas destacam também, a importância dos diversos vestígios produzidos ao longo do tempo, capazes de revelar um evento. Le Goff (1990) agrega a sua tese a visão de Marc Bloch (1949) que percebe o registro impresso e a história oral como fontes passíveis de desvendar a história de um lugar ou de um indivíduo.

Ana Springer, uma das vozes deste artigo, cursou Contabilidade em 1980 na ETC. Abaixo reproduzimos um trecho da conversa que tivemos, onde a

estudante relata a busca de material de estudo em outras unidades da UFRGS e a necessidade que os(as) estudantes da ETC tinham de um ambiente de informação;

eu lembro também... depois teve a inauguração da biblioteca... que foi fundamental ele ter feito isso...tira do espaço que não era adequado para a biblioteca... ele pediu para a Prof. Beth... que era... na realidade ela era acho que secretaria... esqueci agora... não arquivologista... acho que era esse o cargo... esqueci ela dava aula no Curso de Secretariado... ela montou a biblioteca... eu lembro direitinho do espaço da biblioteca... (Ana Springer, 2016).

Para Marc Bloch⁵ "A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar-nos sobre ele" (Bloch, 1949, p. 63 citado por Le Goff, 1990, p. 108).

A narrativa que compartilharemos a seguir é da professora Liane Richter narrada em 2016. Através de suas lembranças, a estudante viaja no tempo e traz à tona memórias do final da década de 1970, período em que estudou na ETC cursando Técnico Assistente em Administração. Ela nos revela uma estudante pouco satisfeita com o recurso pedagógico oferecido pela Escola de Comércio. O ambiente disponibilizado estava longe do ideário de Biblioteca que a estudante necessitava.

Se alinharmos este vestígio de memória à tese de Marc Bloch (1949), a estudante Liane Richter⁶ não reconheceu o ambiente oferecido aos alunos, nem mesmo como sala de leitura. A ponto de não se sentir contemplada com ambiente, acreditamos que a sala a qual ela se refere é anterior à organização iniciada pela professora Elisabeth Passos nos anos de 1982-1983:

⁵ BLOCH, Marc. **Apologie pour f histoire ou métier d historien**. Paris: Colin, 1949.

⁶ As entrevistas foram realizadas no ano de 2016, em Porto Alegre, de forma individualizadas.

tá... mas eu quero te dizer um pouco antes da Ramiro. na verdade como eu fui aluna da ET. eu vivi o primeiro prédio de ET. dividia as salas com outras unidades da Universidade... não tinha uma identidade como escola... mas tinha um prédio que era térreo e o primeiro andar... onde tinha uma pequeníssima biblioteca... que na verdade era mais um espaço pro os alunos sentarem, aguardarem as aulas ou aguardarem alguma coisa do que efetivamente de pesquisa... (Liane, 2016).

Talvez esta relação tenha ocorrido devido a sua condição de leitora, por conta da sua bagagem cultural que diferia da maioria dos(as) estudantes da ETC. Talvez a estudante esperasse mais do que uma singela biblioteca. Já, as narrativas de Teresa, convergem com as memórias recuperadas pela estudante Liane, a respeito da Biblioteca na ETC, apesar de terem ponto de partida e reflexão distintos; Teresa estabeleceu a seguinte definição do ambiente de leitura no início de formação: “uma névoa de biblioteca, se delineando” (Teresa, 2016).

E descreve o espaço e seu funcionamento na época:

Não havia biblioteca na ETC, em meados dos anos de 1980, os prof. dos cursos ministrados na escola começam a trazer de suas casas livros para ficarem disponíveis para os alunos, não é uma biblioteca formal, mas sim uma sala, onde ficavam armazenados... (Teresa, 2016).

Foi Teresa que deu início a uma organização por tombamento das obras - organizou e controlou a circulação dos títulos guardados no “armário” na sala do Diretor entre os alunos - mobiliário que apareceu de forma recorrente nas narrativas da estudante Ana Springer e da professora Elisabeth Passos: Não havia qualquer formato de biblioteca neste ambiente... “(Teresa, 2016).

As narrativas destas duas mulheres - Teresa e professora Liane - que transitaram no círculo histórico da ETC - trazem para suas falas o sentimento que as moviam quando entravam no espaço de leitura que aos poucos ia tomando forma na ETC.

Acredita-se que é esta forma de interagir ou se sentir pertencente a um lugar estão dentro das teorias da Nova História Cultural defendidas por Marc Bloch (1949) e Le Goff (1990). Um indivíduo quando instigado a falar sobre memórias passadas, trazem à superfície lembranças. Narrativas bastante aproximadas que corroboraram para a construção da história de um ambiente de sociabilidade, tendo como lastro para História Oral (Freitas, 2006, 18). O uso deste método aliado a ética, faz com que seu resultado seja visto com seriedade pela academia e garante credibilidade à pesquisa.

Liane Richter e Teresa ao rememorar chegaram a um lugar comum, a sala de leitura, anterior ao espaço que serviu de ponto de partida para a professora Elisabeth Passos planejar a Biblioteca. E foi com base neste cenário que a estudante e a servidora transformaram feixes de lembrança em “lugares de memória” (Nora, 1993, p. 21).

Marc Bloch⁷ (1949) citado por Le Goff (1990) nos falam sobre esta capacidade do ser humano em guardar no inconsciente momentos chaves que ao serem recuperados, narrados trazem para o presente o evento acontecido logo ali atrás, “ [...]tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar-nos sobre ele” (Bloch, 1949, p. 63 citado por Le Goff, 1990, p. 108), claro nos referindo ao tempo histórico investigado. Eu iria mais além, diria que tudo que afeta nossa sensibilidade e que nos levou a estar em determinado lugar ou tempo, nos auxilia a revelar uma história na qual podemos ter tido algum protagonismo ou ter sido apenas um mero expectador.

Os fios condutores desta historiografia foram os documentos e as relações pessoais de uma das entrevistadas – Ana Rosaura Moraes Springer – que auxiliou na seleção dos sujeitos de pesquisa.

⁷ Idem

Como já dissemos, quatro senhoras transitaram no tempo histórico em que a Biblioteca começou a ser delineada. As servidoras - professora Elizabeth Passo e Tereza - responsáveis pelo planejamento e implantação, com suas atribuições descritas em fontes documentais – Portaria Interna nº 1 (UFRGS, 1982) e Ofício nº 169 , de 1982 (UFRGS, 1982) – e as estudantes Ana Springer e Liane Richter - que sabiam da necessidade deste ambiente de pesquisa dentro da escola e tinham conhecimento quem nem todo(as)s os(as) estudantes se sentiam contemplados(as) e acolhidos(as) nas demais Bibliotecas da UFRGS.

Estas mulheres conseguiram através de suas recordações recuperar um extrato de tempo vivido na ETC com riqueza de detalhes, que apesar das entrevistas terem sido individualizadas, os discursos se encontraram e fizeram ecos. Muitas das narrativas conversaram entre si, dando destaque à figura do patrono, professor Clóvis Vergara Marques:

[...] Prof. Vergara me chamou um dia e disse “professora eu sei que a senhora é bibliotecária... e eu tenho aqui atrás na minha sala um armário” e abriu o armário cheio de livros socados, guardados que as editoras doavam, os professores doavam, montes e montes e montes “eu não tenho mais onde guardar eu não tenho mais o que fazer com estes livros ...será que a senhora não aceitava organizar isso ai e colocar à disposição de nossos alunos” ... eu disse, mas não tem problema não professor, é pra já, vou fazer o levantamento do que que nós temos aqui, o que que precisaria, fazer uma consulta aos professores para indicarem bibliografia e assim foi [...] (professora Elisabeth Passos, 2016).

Ele me nomeou através desta portaria que eu copiei para ti aqui (beleza professora)... ó em oitenta e... oitenta e dois (oitenta e dois... exatamente... mas é a data deste projeto... que a gente não está conseguindo encontrar)... exatamente... naquela época eu me lembro assim ó... se subia uma escadinha no primeiro andar da Escola Técnica, tinha umas salinhas lá em cima e então me cederam uma sala pequeninha e outra ao lado para o Prof. Vitos que estava implementando o primeiro laboratório de informática da Escola Técnica, com aqueles computadores deste tamanho [abre os braços], era eu e o Vitos, nós éramos

vizinhos ali assim e um olhava para o outro, e eu dizia assim “o primeiro que vai bailar é tu porque vou precisar de mais espaço” e ele dizia “não... o laboratório que vai crescer e a biblioteca que vai sair” [risadas] então assim foi nesta década aí..” (professora Elisabeth Passos, 2016).

A princípio esta pesquisa contaria com cinco mulheres, porém, no final de 2016, a senhora Maria José L. Augusto faleceu. Lhe dou voz neste artigo, por meio dos registros guardados de nossa conversa, uma forma de homenageá-la. Maria José foi a primeira pessoa a aceitar fazer parte do estudo e se mostrou uma grande entusiasta pela criação da Biblioteca e pelos serviços ali ofertados. Zezé, como era chamada pelos colegas e estudantes, foi aluna da ETC, concluiu o Curso Técnico de Secretariado. Logo em seguida foi aceita para trabalhar na UFRGS por indicação do professor Vergara, em um período em que as contratações dependiam de indicação. Três das entrevistadas foram contratadas para trabalhar na universidade por indicação do diretor, começaram como estagiárias, substitutas e foram sendo efetivadas na universidade devido aos conhecimentos adquiridos nos bancos escolares da ETC, a “escolinha do Vergara” (professora Elisabeth Passos, 2016). No caso da Zezé a admiração e gratidão pelo mestre estão presentes em suas narrativas no tempo presente, como se o professor Vergara ainda estivesse no ano de 2016 entre nós.

Não, ele era incrível. Eu bah!! é uma pessoa assim que não dá para a gente esquecer. Não dá para a gente esquecer dele, nunca. Ele era uma pessoa incrível e era um professor. Ele era um diretor que ele não era, ele lá na sala dele para chegar nele, tinha que implorar, não, ele era aquele diretor que na hora do Recreio ele andava no pátio conversando com os alunos, os alunos contando as dificuldades deles e tudo. E ele não é isso aí, vamos lá e vamos estudar. (Zezé, 2016)

Zezé trouxe para o tempo presente as instalações da ETC na década de 1980, junto as estruturas da Faculdade de Ciências Econômicas e, novamente destaca as relações de afeto do Diretor com seus alunos;

Um prédiozinho pequeno, e ele descia todos os horários de Recreio. Ele descia para fazer parte ali, ficava conversando com uns bolinhos. Formava as rodinhas, os alunos conversando com os alunos, conhecendo, aí eles conversavam, né? (Zezé, 2016).

[...] Claro, ele estava sempre ajudando, é extremamente humano” (Zezé, 2016).

A ETC formou muitos profissionais que se destacaram em vários setores econômicos de Porto Alegre ao longo de seus cento e quinze (115) anos. E este é o papel de uma instituição de ensino profissionalizante, formar profissionais de excelência e fomentar nestes sujeitos a ânsia em progredir em suas áreas de atuação.

Os Institutos Federais vieram com este projeto, com foco na formação técnica, mas também abrem oportunidade de uma formação continuada, oferecendo formação de excelência para sua comunidade acadêmica, a comunidade acadêmica do Campus Porto Alegre tem procurado cumprir esta premissa.

Biblioteca e seus atributos no campo da História Cultural

A história das bibliotecas vem passando por gradativas transformações e Martins (2002, p. 323) parece ir direto ao cerne dessa questão ao salientar que este “[...]é um processo gradativo, ininterrupto e simultâneo [...]” dividido em quatro fases: a primeira: laicização; segunda: democratização; terceira: especialização; quarta: socialização (Martins, 2002, p. 323).

A biblioteca acompanhou as evoluções sociais, foi tornando seus acervos laicos e constituindo sua coleção de itens que contribuíssem com a formação cultural das sociedades nas quais estão inseridas.

As bibliotecas transformam-se em instituições laicas, civis, públicas no sentido estrito da palavra, com seus acervos abertos, tornando-se, de fato, instrumento útil à sociedade que a cerca. Corroborando com tal pensamento, Martins (2002), enfatiza seus principais objetivos: ser democrática, cooperando com o avanço do conhecimento, por meio de pesquisas, em bibliotecas especializadas e, atuando na formação profissional e cultural nos demais níveis de ensino - bibliotecas escolares e universitárias.

Para Santos (2010, p. 59) “[...] a biblioteca não deve ser entendida apenas como um fenômeno social e cultural, mas sim como uma instituição social das mais complexas e importantes do sistema de comunicação humana [...]”. Responsável pela preservação e transmissão da cultura e do conhecimento e por conta de suas especificidades, armazena e dissemina o conhecimento e, através da adoção de tecnologias, disponibiliza com mais equidade seus acervos digitais.

Esta otimização na prestação de serviços das bibliotecas acontece devido a utilização de ferramentas tecnológicas (Castro, 2008), para Oliveira (2010) “o papel da biblioteca como um organismo social” só se ratifica com estas ações. Para a autora a transformação do documento em uma fonte de informação segura, depende da ação humana atuante “[...] através dos processos de tratamento da informação, a documentação (registro, catalogação e sistematização) [...]” (Oliveira, 2010).

Maria Luísa Cabral (2002), assim como Oliveira (2010) traz para o cerne da discussão a ação humana e profissional dos quais dependem os centros de informação para uma boa otimização de seus serviços articulados com as necessidades de seu usuário.

Segundo Maria Luísa Cabral (2002, p. 9) “Um bibliotecário é um bibliotecário”. Para a autora, não somos “técnicos em administração, não somos

profissionais “conservador-restaurador” e “Tão pouco um historiador ou um investigador, muito embora ” façamos um trabalho por vezes minucioso em busca de fontes documentais. Ainda, segundo a autora “ O que hoje se exige de um bibliotecário excede largamente o conjunto de funções para que ele(a) se preparou.” e complementa “Talvez tenha sido sempre assim, talvez aconteça o mesmo noutras profissões” (Cabral, 2002, p. 9), afinal as pessoas se reinventam constantemente.

As afirmações de Maria Luísa Cabral (2002), com as quais concordo, fizeram com que esta bibliotecária, que por ora escreve este artigo, se apropriasse de métodos utilizados na pesquisa histórica para construir o *corpus* de sua pesquisa.

Não sabemos se esta história termina aqui ou se surgirão novos fatos, mas até a presente data temos a certeza de que tivemos dois protagonistas para criação da BCVM, os educadores - professor Vergara e professora Elisabeth Passos.

Passados sete anos desta empreitada iniciada na UDESC encontramos as fontes documentais - o Projeto Original e os Boletins Informativos- nos apropriamos das lembranças das mulheres que balizaram o estudo e com as quais escrevi a linha do tempo da Biblioteca Clóvis Vergara Marques, missão cumprida professora Gisela Egget Steindel

Considerações finais

O documento - Projeto de criação da BCVM (UFRGS, 1982) - e a história oral definiram a abordagem histórica desta escrita que resultou em uma dissertação e gerou alguns artigos. Não fosse estas fontes, mesmo esparsas, no caso específico dos documentos, e a memória institucional compartilhada por pessoas que estiveram no momento histórico (Le Goff, 1990), seria pouco

provável registramos para as gerações futuras do Campus Porto Alegre o porquê de o professor Clóvis Vergara Marques ter sido eleito o patrono da sua Biblioteca, assim como demonstrar as causas que o levaram a encampar este projeto junto com a professora Elisabeth Passos.

Quatro mulheres - servidoras e estudantes - testemunharam os esforços da sua comunidade acadêmica que resultaram na inserção de uma biblioteca, como um instrumento pedagógico, de uma escola de ensino profissionalizante em meio às estruturas de uma universidade tradicionalmente reconhecida como de excelência, cujo foco era o ensino superior. Esta discrepância reconhecida ao longo da pesquisa aparece nas narrativas das vozes presentes nesse artigo, mais especificamente de Teresa ao falar das suas atividades laborais na ETC:

[...] a Biblioteca era um espaço perfeito, dentro da imperfeição, que é uma escola de formação técnica dentro de uma universidade, pois tudo funcionava, já que o, Prof. Vergara sabia administrar os espaços e os conflitos quando ocorriam. (Teresa, 2016).

A Biblioteca é descrita pela maioria dos gestores em educação como o coração de qualquer instituição de ensino, estamos adentrando a metade Século XXI e, em muitas instituições estes ambientes de informação estão localizados em salas de aulas improvisadas, fechadas, onde o acesso é restrito, apenas o corpo docente tem acesso.

A ETC teve mais sorte que algumas instituições que conhecemos ainda hoje, seu diretor não mediu esforços para fazer com que seus estudantes tivessem acesso a um ambiente de informação. A inclusão de uma especialista em organização de acervos no projeto comprova este fato, não bastava ser uma sala de leitura, depois de décadas usando as Bibliotecas de outras unidades. A ETC precisava e merecia uma Biblioteca formalizada e organizada na sua plenitude. Era preciso fomentar o hábito de leitura, interiorizar o sentimento de

pertença à sua comunidade e oferecer um ambiente organizado, como as demais bibliotecas existentes na UFRGS. Para alcançar esta meta foi acordado com o corpo docente que sempre que possível, utilizassem o acervo e levassem os estudantes para a Biblioteca (Ana Springer, 2016).

Estratégias simples, mas que faz com que os(as) estudantes criem uma intimidade com o livro e a leitura e consigam desempenhar com mais êxito as atividades acadêmicas e profissionais que nortearão a trajetória dos futuros profissionais que as instituições de ensino colocam no mercado de trabalho.

Temos tido grandes avanços tecnológicos que hoje concorrem com as Bibliotecas, mas precisamos encontrar o meio termo e adequar acesso híbrido aos materiais para pesquisa e leitura, ora nos utilizando de tecnologias digitais, ora utilizando material impresso presente em centros de informação. Já temos conhecimento de um movimento em países desenvolvidos para um maior o uso de material impresso e redução de telas no cotidiano escolar. Esta ação é devida às dificuldades demonstradas por muitos(as) estudantes com a escrita e a leitura, reafirmando a importância destas habilidades e da Biblioteca para que crianças e jovens alcancem êxito no seu percurso na Educação Básica, mas isso é um tema para outro artigo.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

CABRAL, Maria Luíza. **Amanhã é sempre longe demais:** crônicas de Preservação & Conservação. Lisboa: Gabinete de Estudo, 2002.

CASTRO, Fabiano Ferreira de. **Padrões de representação e descrição de recursos informacionais em bibliotecas digitais na perspectiva da ciência da informação** : uma abordagem do MarcOnt initiative na era da web

semântica. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2008. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/castro_ff_me_mar.pdf. Acesso em: 03 jan. 2023.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (ICOM) - Portugal. 26^a Conferência Geral do ICOM. Praga, 26-26 de agosto 2022. Disponível em: <https://icom-portugal.org/2022/09/30/26a-conferencia-geral-do-icom-praga-20-26-de-agosto-2022/>. Acesso em: 19 set. 2024.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques. A nova história. In: LE GOFF, Jacques. **Reflexões sobre a história**. Lisboa: Edições70, 1999. p.63-101. (Entrevista de Francesco Maiello).

MIRANDA, A.; SIMEÃO, E. Estrutura da informação e modelo extensivo: uma abordagem para a ciência da informação. In: Miranda, A.; SIMEÃO, E. (Org.). **Informação e Tecnologia**: conceitos e recortes. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação, 2005, p. 177-199.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. São Paulo, n. 10, dez. 1993. Tradução de Yara Aun Khoury. p. 7-28. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 05 jul. 2016.

OLIVEIRA, Aydê Andrade de. **A inter-relação entre o acesso e a preservação dos acervos audiovisuais do Centro Integrado de Teleducação do Sul (CITES/UFPEL)**. Disponível em: http://www.sibi.ufrj.br/snbu2010/pdfs/orais//final_540.pdf. Acesso em: 22 nov. 2016.

PIOVEZAN, Adriane. **Arquivos e acervos históricos como forma de acessar o passado**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2020. ISBN 9786555176988. E-book. Disponível em; <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/185147/pdf/0?code=yRCAMaYVZXH8AZIIN7t0uVr7/9HTdX2fVnb0jRGdd7bYF0Db96rzmGKtwdLW1mqLMCVgITY3W/bx/t/CHu87nQ==>. Acesso em: 13 dez. 2023.

SANTOS, Josiel Machado. Bibliotecas no Brasil: um olhar histórico. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.6, n.1, p. 50-61, jan./jun. 2010.

Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/132/168>>. Acesso em; 22 nov. 2016.

VIZENTINI, Paulo Gilberto Fagundes. **Do Curso Geral a Escola Técnica de Comércio: 1909-1979: a história do Ensino Técnico Comercial de Segundo Grau na UFRGS**. Porto Alegre; Gráfica da UFRGS, 1979.

Fontes documentais consultadas

Universidade do Rio Grande do Sul. Arquivo Histórico Prof. Pery Diniz da Silva. **Portaria no 41, de 29 de setembro de 1961**. Nomeia o Prof. Clóvis Vergara Marques, Diretor da Escola Técnica de Comércio.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO GRANDE DO SUL. Escola Técnica de Comércio . **Ofício nº 34, de 16 de março de 1982**. Porto Alegre, 16 de março de 1982. Carta de agradecimento endereçada à Editora AUDIPEL pela doação de livros didáticos . Livro de Correspondências Expedidas – 1982. (Acervo Histórico - Campus Porto Alegre).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO GRANDE DO SUL. Escola Técnica de Comércio . **Ofício nº 71, de 27 de abril de 1982**. Porto Alegre, 27 de abril de 1982. Carta de agradecimento endereçada à Bibliotecária-chefe da Faculdade de Educação. Livro de Correspondências Expedidas – 1982. (Acervo Histórico - Campus Porto Alegre).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO GRANDE DO SUL. Escola Técnica de Comércio . **Portaria Interna**. Porto Alegre, 1º de junho de 1982. Designa a Prof.^a Elisabeth Passos de Oliveira, desta escola, para responder pela organização e implantação da Biblioteca da Escola Técnica de Comércio. (Acervo pessoal da Prof.^a Elisabeth Passos de Oliveira).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO GRANDE DO SUL. Escola Técnica de Comércio. **Projeto para implantação da Biblioteca da E.T.C**. Setembro de 1982. (6 fls. datilografadas ; Acervo Histórico BCVM - Campus Porto Alegre).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO GRANDE DO SUL. Escola Técnica de Comércio. **Ofício nº 169, 13 de outubro de 1982**. Porto Alegre, 13 de outubro de 1982. Carta de solicitação de remoção de servidora designada para iniciar os trabalhos de organização da Biblioteca à Pró-Reitora de Graduação. Função específica de datilógrafa. (Acervo Histórico BCVM - Campus Porto Alegre).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola Técnica de Comércio.
Biblioteca. **Boletim Informativo**, 1983, v. 1, n. 1 ; p. 1-9, jan. - mar. 1983.
(Acervo Histórico BCVM - Campus Porto Alegre).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola Técnica de Comércio.
Biblioteca. **Boletim Informativo**, 1983, v. 1, n. 2; p. 1-13, abr. – jun. 1983.
(Acervo Histórico BCVM - Campus Porto Alegre).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola Técnica de Comércio.
Relatório das Atividades Desenvolvidas pela Escola Técnica de Comércio no ano de 1981, fl. 3. Livro de correspondências expedidas em 1982.

UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA PARCERIA ENTRE O IFRS E O PNMO ATRAVÉS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Rosangela Leal Bjerck¹
Maria Augusta Martiarena Oliveira²
Liliane Madruga Prestes³

Resumo: Este trabalho é parte da pesquisa intitulada Caminhos trilhados no contexto da EPT: memórias de práticas compartilhadas entre o IFRS Campus Porto Alegre e o Parque Natural Morro do Osso (PNMO), vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na linha de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), macroprojeto 04, que estuda as memórias e histórias da EPT. A referida pesquisa tem como objetivo principal investigar como se deu a trajetória histórica da parceria entre o IFRS Campus Porto Alegre e a Unidade de Conservação (UC) PNMO – desenvolvida através de ações de ensino, pesquisa e extensão – visando a preservação destas memórias institucionais e destas ações em espaços não formais de EPT. O PNMO é uma UC urbana, classificada dentro do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) como uma área de proteção integral e que permite alguns usos, como atividades de educação ambiental, pesquisas científicas, atividades recreativas e pedagógicas sendo as mesmas orientadas e regradas através do Plano de Manejo do Parque. Neste trabalho, objetivamos realizar uma análise documental, investigando parte desta trajetória construída a partir de estudos realizados como requisitos para a conclusão de cursos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa junto à Biblioteca do IFRS Campus Porto Alegre, utilizando o descritor “Parque Natural Morro do Osso”. Foram localizados 7 trabalhos, desenvolvidos entre 2009 e 2021. Identificamos um desencadear de ações que se complementavam, envolvendo uma grande diversidade de atividades desenvolvidas no sentido de contribuir para um Uso Público do Parque de forma efetiva, planejada, organizada e com o menor impacto possível.

Palavras-chave: História da EPT; História Institucional; Espaços não formais de educação; Unidades de Conservação.

Introdução

Este trabalho faz parte da pesquisa intitulada Caminhos trilhados no contexto da EPT: memórias de práticas compartilhadas entre o IFRS Campus

¹ Mestranda do ProfEPT - IFRS Campus Porto Alegre. E-mail: bjerckrosangela@gmail.com

² Docente ProfEPT - IFRS Campus Osório. E-mail: augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

³ Docente ProfEPT - IFRS Campus Porto Alegre. E-mail: liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br

Porto Alegre e o Parque Natural Morro do Osso (PNMO), vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na linha de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), macroprojeto 04, que estuda as memórias e histórias da EPT. A referida pesquisa tem como objetivo principal investigar como se deu a trajetória histórica da parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Porto Alegre e a Unidade de Conservação (UC) PNMO – desenvolvida através de ações de ensino, pesquisa e extensão – visando a preservação destas memórias institucionais e destas ações realizadas neste espaço não formal de EPT. O estudo que discutiremos a seguir é um pequeno recorte do trabalho citado acima e teve como objeto de investigação, além da bibliografia relacionada, os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) frutos desta parceria entre as duas instituições e que fazem parte do acervo da biblioteca do *Campus* Porto Alegre. Trata-se de uma pesquisa documental, de cunho histórico.

O IFRS foi criado a partir da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta rede de ensino voltada para a EPT, traz em sua essência a visão de formação integral do estudante. O IFRS conta com 17 campi espalhados pelo Estado e se propõe a fornecer ensino humanizado, crítico e cidadão tendo como missão, segundo o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023:

(...) ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais. (IFRS, 2018).

Considerando tais especificidades dos Institutos Federais e, em particular, do IFRS, que busca através de suas ações uma aproximação com as comunidades de abrangência, este estudo foi desenvolvido no *Campus* Porto Alegre, atualmente localizado no Centro Histórico da capital. Cabe salientar que a trajetória do *Campus* Porto Alegre se inicia em 1910, quando da criação da Escola do Comércio de Porto Alegre, que era anexa à Faculdade Livre de Direito. Foram várias as mudanças pelas quais passou essa instituição, até que em 2009, quando era Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ela integrou-se à Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica como um *Campus* do IFRS.

O PNMO é uma UC urbana, localizada na zona sul da capital gaúcha e é classificada dentro do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) como uma área de proteção integral, na categoria Parque. Dentro desta categoria são permitidos alguns usos, tais como: atividades de educação ambiental (EA), pesquisas científicas, atividades recreativas e pedagógicas, sendo as mesmas orientadas e regradadas através do seu Plano de Manejo⁴. Segundo Sestren-Bastos (2006, p.13), a criação do PNMO foi resultante de uma demanda da população, em especial dos moradores dos bairros lindeiros e de ambientalistas, que *"Em vários atos públicos na metade da década de 1980, eles reivindicaram a criação do parque, devido ao variado conjunto de atributos naturais e embasados no Plano Diretor vigente na época, que classificou o local como área de preservação ecológica."*⁵ Porém, a criação do Parque só se deu com a aprovação da Lei Complementar nº 334, de 27/12/1994 e da Lei nº 8.155, de 12/05/1998.

⁴ Plano de Manejo - documento técnico mediante o qual, com fundamento nos objetivos gerais de uma unidade de conservação, se estabelece o seu zoneamento e as normas que devem presidir o uso da área e o manejo dos recursos naturais, inclusive a implantação das estruturas físicas necessárias à gestão da unidade. (BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2000)

⁵ (LC nº 43, de 21 de julho de 1979).

O PNMO é um importante Espaço de Educação Não-formal (EENF) que recebe visitas de diversas instituições de ensino, que utilizam sua área para desfrutar de sua incrível beleza cênica, mas, principalmente, para fins de ensino, sendo um verdadeiro laboratório natural. O IFRS faz parte destas instituições, pois realiza saídas de campo no Parque, em disciplinas de pelo menos três cursos: Técnico em Meio Ambiente (TMA), Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental (SGA) e Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN). Tais atividades possibilitam o desenvolvimento de vários estudos, que têm o potencial de contribuir tanto para a formação dos alunos e servidores do IFRS, quanto para a Gestão do Parque.

Os EENF são importantes espaços de aprendizagem fora da escola. Segundo Gohn (1999, p. 98-99 *apud* GADOTTI, 2005, p.3), "*a educação não-formal designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados.*" São exemplos: museus, zoológicos, UCs, sindicatos, indústrias, dentre outros.

Discussão

Foi utilizado como fonte de dados a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, relacionadas aos Trabalhos de Conclusão de Curso realizados por discentes do IFRS Campus Porto Alegre no PNMO entre os anos de 2009 e julho de 2023. Entende-se por pesquisa bibliográfica aquela que "*[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos*" (GIL, 2002, p.44). Dentro desta categoria, utilizamos artigos científicos, livros e publicações periódicas relacionados com o objeto desta pesquisa.

A pesquisa documental, segundo Cellard (2012, p. 295) "*[...] é insubstituível em qualquer reconstituição referente ao passado [...] pois não é raro*

que ela represente a quase totalidade das atividades humanas em determinadas épocas". Importante salientar a diversidade e a riqueza de documentos que podem ser analisados e cruzados através da pesquisa documental. Apresenta, ainda, uma série de vantagens, pois os documentos são fontes ricas e estáveis de dados, principalmente para quem deseja trabalhar com pesquisas de natureza histórica. Nesta etapa, foram analisados documentos normativos e TCCs realizados no PNMO por discentes do IFRS *Campus* (PoA). Os mesmos foram disponibilizados pela Biblioteca do *Campus* Porto Alegre, sendo utilizado como descritor: Parque Natural Morro do Osso. A partir destas leituras, buscamos sistematizar algumas informações relativas aos temas abordados, às palavras-chaves, aos objetivos de cada estudo e à inter-relação entre estes trabalhos, aqui considerados de ensino, e os dois outros pilares que sustentam a formação preconizada pelos Institutos Federais (IF): a pesquisa e a extensão. O quadro abaixo traz um resumo dos trabalhos encontrados.

TIPO	AUTOR (A)	TÍTULO	ORIENTADOR (A)	CURSO	PALAVRAS-CHAVE
Relatório 2009	Fernanda Giordani	Avaliação do impacto do pisoteio em três trilhas do PNMO-PoA/RS	Orientadoras -Simone Caterina Kapusta -Maria Carmen Sestren-Bastos	Técnico em Monitoramento e Controle Ambiental Escola Técnica do Comércio	*não apresentava palavras chaves
TCC 2013	Isadora Flores Rech	Elaboração de roteiro interpretativo para a Trilha ecológica Virtual do PNMO, PoA- RS	Orientador - Celson Roberto Canto Silva	Tecnologia em Gestão Ambiental	Trilha Ecológica Virtual; Interpretação Ambiental; PNMO.
TCC 2015	Renan Floriano da Silva	Identificação das oportunidades pedagógicas da trilha de Educação Ambiental (EA) do Parque Natural	Orientador - Celson Roberto Canto Silva Coorientadores -Cassiano Pamplona Lisboa	Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química.	U.C.; Espaços Não-Formais de Educação; Ensino de Ciências; PCNs

		Morro do Osso	-Clarice Monteiro Escott		Ciências Naturais.
TCC (Artigo) 2017	Patrícia da Costa Gonçalves	Elaboração de roteiro para uma trilha interpretativa no PNMO	Orientador - Celson Roberto Canto Silva	Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química.	*não apresentava palavras chaves
TCC- 2018	Bruno Oliveira Mendes	Estudo da Capacidade de carga na trilha de EA do PNMO, Porto Alegre (RS)	Orientador - Celson Roberto Canto Silva	Tecnologia em Gestão Ambiental	U.C.; Uso Público; Ecoturismo; Visitação.
TCC 2021	Luana Daniela da Silva Peres	Plano de monitoramento e gestão dos impactos na Trilha de EA do PNMO	Orientador - Celson Roberto Canto Silva. Coorientador - Luiz Felipe Velho	Tecnologia em Gestão Ambiental	Impactos; Indicadores; Monitoramento; U.C.
TCC 2021	Gabriela Trentini Feijó	EA Crítica: sugestões de abordagem e adaptação do roteiro interpretativo da Trilha da Fonte do PNMO.	Orientador - Cassiano Pamplona Lisboa Coorientador - Celson Roberto Canto Silva.	Tecnologia em Gestão Ambiental	Educação Ambiental Crítica; Interpretação Ambiental; Roteiro Interpretativo; PNMO.

Quadro 1 - TCCs encontrados nas buscas realizadas na Biblioteca do *Campus* Porto Alegre, através do descritor: Parque Natural Morro do Osso. Fonte: as autoras.

Foram encontrados sete trabalhos, sendo um apresentado como relatório e um como artigo. Os TCCs foram disponibilizados pela biblioteca do *Campus Porto Alegre*, encontrando-se dois em formato físico e cinco digitais. Dos sete trabalhos, quatro são do curso SGA, dois do curso LCN e um do curso de Técnico em Monitoramento e Controle Ambiental (TMCA)⁶.

⁶ Este curso foi criado na então Escola Técnica da UFRGS e reformulado a partir de 2008, quando passou a denominar-se Técnico em Meio Ambiente.

O primeiro trabalho analisado trouxe um dado bastante importante: a parceria entre estas instituições iniciou antes da incorporação da Escola Técnica da UFRGS ao IFRS, como *Campus Porto Alegre*. O estudo nasceu dentro do curso de TMCA no período em que a instituição ainda era Escola Técnica vinculada à UFRGS. Refere-se a um relatório de um estágio curricular, que ocorreu no período de 28/08/2007 a 23/02/2008 – e tem como data de defesa o dia 03/07/2009, quando a instituição já fazia parte do IFRS Campus Porto Alegre e, por esta razão, foi incorporado ao escopo deste trabalho.

Intitulado **“Avaliação do Impacto do Pisoteio em três trilhas do PNMO – POA, RS”**, teve como autora a discente Fernanda Giordani e como orientadoras, a docente Simone Kapusta e a então coordenadora do Parque, Maria Carmen Sestren-Bastos. O estudo foi realizado a fim de contribuir com o Plano de Manejo do PNMO. Segundo a autora, pretendia-se, dar subsídios para um futuro estudo de capacidade de carga das trilhas. Para tanto, buscou elencar plantas passíveis de serem indicadoras da qualidade do uso público daquele espaço, a fim de possibilitar o monitoramento do impacto causado pelo pisoteio destas trilhas, utilizando estas plantas como bioindicadoras.

O relatório trazia informações sobre características específicas do Parque, tais como: sua localização geográfica, sua riqueza ecológica e paisagística; como se deu a sua constituição e as leis que garantiram a sua criação⁷. Cita, ainda, dados sobre a expansão urbana daquela região naquele período, a partir de mudanças impostas pelo plano diretor da década de 1990, que desencadeou uma grande expansão urbana e a consequente pressão sobre o Parque. O relatório também destacou os principais desafios que aquela UC enfrentava, como: a utilização pouco regrada do Parque por parte da comunidade, em função do não zoneamento e cercamento, o que permitiria vários acessos sem nenhum

⁷ Ele foi criado pela Lei Complementar no 334 de 27 de dezembro de 1994, com área de 114 hectares. O novo Plano Diretor de Diretrizes Urbano Ambiental (PDDUA) ampliou essa área para 127 hectares no ano de 1999 (SESTREN-BASTOS, 2006, p. 09)

controle, levando ao uso irrestrito de suas áreas; a invasão de sua área para moradias e o pedido de demarcação de terra indígena (Kaigangue) ocorrido em 2004, além dos trâmites para desapropriação paralisados. A autora baseou-se em Sestren-Bastos (2006). Desta forma, o estudo trazia uma abrangência de temas que abarcavam o estudo das características do parque, os desafios advindos da sua implantação que passavam por conflitos sociais, utilização de territórios e cidadania.

Em 2013 foi realizado o trabalho **“Elaboração do roteiro interpretativo para a Trilha Ecológica Virtual do PNMO – POA, RS”**, TCC do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, com autoria de Isadora Flores Rech, tendo como orientador o prof. Celso Roberto Canto Silva. O objetivo foi elaborar um roteiro interpretativo para uma das trilhas do parque: a da Fonte. Segundo a autora, o estudo buscou contribuir com subsídios para o Subprograma de Interpretação e Educação Ambiental do Parque (Subprograma que fazia parte do Plano de Manejo do referido parque). Ela relata que neste período já eram realizadas trilhas interpretativas⁸ agendadas, na Trilha da Fonte, por guarda parques e demais servidores, e que oferecia-se primeiramente uma palestra aos visitantes, onde eram fornecidas informações sobre o parque e sua criação. Porém, segundo o referido trabalho, não havia ainda um roteiro específico e formalizado por escrito, e que através deste estudo pretendia-se construir subsídios para compor uma Trilha Ecológica Virtual, hipermídia. Este trabalho trouxe abordagens de outras áreas de estudo que podem ser realizadas em uma UC: Educação Ambiental (EA) e Interpretação Ambiental (IA)⁹

⁸ Trilhas interpretativas são organizadas e têm seus elementos traduzidos para o observador com base em temas pré-definidos e trabalhados de forma inter relacionada, que busquem aproximar a experiência da visita com a realidade e vivências anteriores do visitante (Ikemoto, 2008; Menghini, 2005).

⁹ A interpretação ambiental é um conjunto de estratégias de comunicação destinadas a revelar os significados dos recursos ambientais, históricos e culturais, a fim de provocar conexões pessoais entre o público e o patrimônio protegido” (BRASIL, 2018, p.14).

Para que fossem traçados os temas que seriam abordados em cada ponto interpretativo, a partir de suas características, a autora utilizou a metodologia “Indicadores de Atratividade de Pontos Interpretativos (IAPI)”, segundo Magro e Freixêdas (1998). Baseando-se nesta metodologia, primeiramente foi definido o que seria discutido em cada ponto. Para tanto, elencaram temas interpretativos relacionados à trilha, delimitando os pontos de interpretação e desenvolvendo tópicos a partir do levantamento de dados. A partir desses, elaboraram as informações que iriam compor, posteriormente, a hipermídia a ser implementada.

A metodologia trazia duas grandes etapas: definição dos pontos interpretativos e levantamento de dados ambientais. A primeira era subdividida em cinco partes: levantamento dos pontos iniciais para interpretação ambiental; levantamento da seleção de indicadores; elaboração da ficha de campo; utilização da ficha de campo (que consiste em aplicá-lo em um grupo¹⁰) e seleção final. Após a escolha dos pontos interpretativos, foi realizado um inventariamento das oportunidades interpretativas para cada ponto, o que foi chamado de levantamento de dados ambientais. E, por fim, a elaboração do roteiro interpretativo. Em suas considerações finais, a autora salienta que, “[...] o levantamento de dados para a confecção dos textos abordou diversas temáticas, indo além das ciências ambientais, [...] procurando buscar uma visão holística da trilha em estudo.” (Rech, 2013, p.46). A autora ressalta que o estudo não se esgota ali e que “[...] existem lacunas a serem preenchidas, [...] com outros estudos [...]”. (Idem)

A autora defende também que “[...] o roteiro interpretativo, assim como a hipermídia, deve ser dinâmico, de modo a incorporar novas contribuições, fruto de novos colaboradores [...]” e que “a trilha da Fonte [...] apresenta atrativos

¹⁰ O instrumento (ficha de campo) foi submetido a dezesseis alunos e um professor do curso TMA do IFRS- Campus Porto Alegre.

ecológicos, históricos e culturais, que podem ser associados ao cotidiano dos visitantes.” (Rech, 2013, p.46). A autora buscava com este trabalho, divulgar o Parque a fim de despertar o interesse da comunidade em conhecê-lo e apropriar-se daquele espaço e desta forma ajudar a defendê-lo.

Em 2015 foi realizado o estudo "**Identificação das oportunidades pedagógicas da trilha de Educação Ambiental do PNMO**", do discente Renan Floriano da Silva, tendo como orientador o prof. Celson Roberto Canto Silva e como coorientadores, o prof. Cassiano Pamplona Lisboa e a prof.^a Clarice Monteiro Escott. Foi fruto de um estágio curricular vinculado ao curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. O autor estagiou no PNMO durante um ano e seis meses, período em que conduziu sua pesquisa. Seu trabalho trazia uma preocupação em potencializar a visitação nas trilhas, sobretudo por professores. O autor salienta que o PNMO recebe muitas escolas para a realização das trilhas interpretativas, principalmente as públicas, que utilizam este espaço não-formal como um laboratório natural, onde, segundo ele, estes docentes podem discutir diversas abordagens relacionadas aos temas ambientais.

Neste sentido, o principal objetivo do estudo de Silva (2015), foi avaliar as oportunidades pedagógicas disponíveis na Trilha de Educação Ambiental do PNMO, tanto para a interpretação e educação ambiental, quanto para o ensino de ciências, almejando subsidiar, posteriormente, a elaboração de materiais didáticos que pudessem auxiliar o trabalho destes professores, potencializando e enriquecendo as atividades realizadas nas trilhas. Para tanto, ele buscou conhecer a percepção ambiental de alunos visitantes do 3º e 4º ciclo do ensino fundamental, de professores visitantes e os objetivos educacionais propostos pelos gestores do Parque. Segundo o mesmo, ele se valeu da percepção de diferentes atores relacionados àquele ambiente acreditando que o estudo destas percepções pudesse colaborar na elaboração de propostas de planos de

atividades/aula de ciências para os ciclos finais do ensino fundamental, além de ressaltar a valorização do PNMO enquanto espaço para a conservação ambiental. O estudo buscava contribuir para a percepção da importância de se conhecer e organizar as oportunidades pedagógicas em UCs, trazendo uma proposta de integrar o currículo do ensino de ciências das escolas, possibilitando a observação da trilha de forma didática, com a dinâmica e os objetivos institucionais do PNMO. Ele justifica a realização deste trabalho através de documentos que norteiam e motivam o entendimento e fundamentam a utilização de UCs como espaços não formais de educação como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação (ENCEA)

O autor traz em seus agradecimentos o reconhecimento da importância de um trabalho realizado por várias mãos. O estudante faz referência aos docentes, não somente seus orientadores, que, segundo ele, oportunizaram não apenas aprendizados "técnicos", mas vivências, que ele considera terem sido fundamentais para a sua formação. Traz também agradecimentos especiais a todos os servidores do parque, cada um em sua função, cada um com sua experiência de vida, destacando a importância de suas contribuições no seu trabalho.

O quarto trabalho, **"Elaboração de roteiro para uma trilha interpretativa no Parque Natural Morro do Osso"**, é de autoria de Patrícia da Costa Gonçalves. Foi o TCC do curso de LCN (2017) e teve como orientador o Prof. Celson Roberto Canto Silva. O estudo em questão buscou reativar uma trilha, a Trilha de Baixo, que já havia sido bastante utilizada anteriormente e que, naquele período, estava desativada. Para tanto, utilizou-se de um roteiro interpretativo que pudesse ser aplicado a um público específico: alunos do 3º e 4º ciclo do ensino fundamental. A escolha deste público partiu de uma

demanda do próprio Parque, por serem estes predominantes no agendamento da visitação das trilhas.

Segundo a autora, optou-se pela utilização deste trajeto (Trilha de Baixo), tendo em vista que seu percurso era menor, podendo ser realizado em um tempo também menor, o que facilitaria o trabalho com alunos de séries iniciais. Para tanto, ela utilizou uma metodologia proposta pelos autores Sharpe (1982) e Vasconcellos (1998), na qual o planejamento do roteiro interpretativo da trilha continha seis etapas, constituídas da identificação das oportunidades e necessidades do Parque; da identificação do público-alvo; da definição dos objetivos e do tema; da realização do inventário interpretativo; da análise das oportunidades interpretativas e da seleção das estratégias interpretativas e proposição do roteiro.

Ao final do estudo, foi criado um roteiro com seis pontos interpretativos, que contava com atividades lúdicas com o intuito de desenvolver diferentes percepções e discussões junto aos alunos. Cada ponto tinha um tema central e subtemas, com atividades específicas que poderiam ser abordadas pelos professores. Segundo a autora, trabalhos com essa abrangência buscam prover os gestores de áreas protegidas ou atrativos naturais com um suporte para a atividade de interpretação e, também, contribuir com a ENCEA, uma vez que estabelecia uma parceria entre uma instituição de ensino superior e a UC, inserindo o tema das áreas protegidas no contexto do ensino formal.

O quinto trabalho traz a preocupação com o Uso Público¹¹ (UP) do PNMO de forma planejada e organizada. Ligada ao curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, com autoria do discente Bruno Oliveira Mendes e orientação do prof. Celson Roberto Canto Silva, o trabalho intitulado "**Estudo da**

¹¹ A definição de Uso Público está associada ao processo de visitação que pode estar vinculado às atividades educativas, esportivas, recreativas, científicas e de interpretação ambiental e é uma importante estratégia de conservação de uma UC, pois aproxima a sociedade desta área protegida, permitindo uma maior compreensão da necessidade de sua conservação.

capacidade de carga na Trilha de Educação Ambiental do PNMO" (2018) demonstra esse cuidado com o aumento da visitação no Parque e busca saber qual o limite para essa ação. Segundo o autor, por ser de categoria Parque¹², o mesmo tem um enorme um potencial de integração com a sociedade, através do seu Uso Público (UP), dispondo de trilhas e atrativos onde é possível a visitação, as práticas de educação e a interpretação ambiental, assim como o lazer e o ecoturismo. Porém, o autor salienta que o UP desordenado pode gerar perturbação no meio ambiente e intensificar fenômenos como a erosão, a impermeabilização do solo, a remoção de serrapilheira, a supressão de vegetação, entre outros, impactando negativamente a conservação e a preservação dos recursos naturais. Neste sentido, a pesquisa buscou contribuir com a gestão do Parque. O estudo foi realizado na Trilha de EA, constituída pela Trilha da Fonte e Trilha do Eixo Central.

Segundo o autor, citando Cifuentes (1992), o estudo da capacidade de carga possibilita estimar a quantidade máxima de visitantes de um determinado atrativo, num determinado período de tempo, de modo que não comprometa o ambiente, garantindo proteção e gestão adequada dos recursos naturais dessas áreas protegidas. Mendes (2018) utilizou, para delimitar esta capacidade de carga, uma metodologia de cálculo baseada em três etapas: Capacidade de Carga Física (CCF); Capacidade de Carga Real (CCR) e Capacidade de Carga Efetiva (CCE). Tais cálculos levam em consideração o limite máximo de visitas que podem ocorrer em uma área definida, em um determinado tempo, e as características biológicas, físicas, ambientais, sociais e de manejo do local de

¹² As UCs têm categorias diferenciadas em função de suas características e a partir desta categorização são definidos os usos possíveis para aquele espaço, sendo as mesmas descritas e organizadas no Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). O PNMO é uma unidade de conservação de Proteção Integral e se enquadra na categoria Parque. *Segundo o SNUC "[...] Parque é uma área destinada à preservação dos ecossistemas naturais e sítios de beleza cênica. O parque é a categoria que possibilita uma maior interação entre o visitante e a natureza, pois permite o desenvolvimento de atividades recreativas, educativas e de interpretação ambiental, além de permitir a realização de pesquisas científicas.* (BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, 2000)

estudo. Além disso, foram levados em consideração os Fatores de Correção (FC), que consideram parâmetros como: Social¹³, Erodibilidade¹⁴ (FC2), Precipitação¹⁵ (FC3), Intensidade Solar¹⁶ (FC4) e Fechamento eventual¹⁷ (FC5).

Após os estudos realizados, foi apontado como um importante fator limitante o número pequeno de condutores habilitados para conduzir na trilha abordada para que a mesma pudesse ser utilizada com sua capacidade máxima. Neste sentido, o autor aponta que seria de fundamental importância que novos condutores ambientais¹⁸ fossem habilitados de modo a viabilizar o atendimento de um maior número de visitantes. Além disso, o autor defende que a formação de condutores ambientais capacitados para atuarem naquela área, poderia contribuir com o fazer dos servidores do Parque, que desta forma poderiam exercer outras funções, como por exemplo a fiscalização, o manejo e a manutenção das trilhas. Mendes (2018), salienta, citando Cifuentes (1992), que o cálculo de capacidade de carga não é a solução definitiva para os impactos que são causados pela visitação e sim uma ferramenta de planejamento que auxilia

¹³ O FC social considera aspectos referentes à qualidade da visitação, ou seja, objetiva um melhor fluxo dos visitantes de modo que um próximo grupo não alcance o grupo anterior, tampouco que se cruzem vários grupos ao longo do percurso em trilhas lineares.

¹⁴ O conceito de erodibilidade expressa a resistência do solo à erosão hídrica, desde os atributos mineralógicos, químicos, morfológicos e físicos do solo.

¹⁵Relacionado às chuvas. Por questões de segurança o PNMO não abre para visitação nestes dias.

¹⁶ A Trilha de Educação Ambiental do PNMO apresenta vários trechos sem cobertura vegetal. Em algumas horas do dia, quando o brilho do sol é muito intenso, as visitas à trilha se tornam incômodas e difíceis. O FC Intensidade Solar é um limitante devido às características climáticas de Porto Alegre, que apresentam nos meses de novembro a março (151 dias) maior intensidade de brilho solar, principalmente no horário das 11h às 14h.

¹⁷ De acordo com o Plano de Manejo do Parque (Sestren-Bastos, 2006), a Trilha de Educação Ambiental só está disponível à visitação em cinco turnos por semana.

Considerando-se que o Parque está aberto à visitação seis dias por semana (12 turnos), em outros sete turnos a trilha não podem receber visitantes.

¹⁸ Art. 2º: I – Para fins desta Instrução Normativa considera-se condutor de visitantes a pessoa cadastrada pelo órgão gestor da unidade de conservação, que recebeu capacitação específica e que é responsável pela condução em segurança de grupos de visitantes, aos locais permitidos, desenvolvendo atividades interpretativas sobre o ambiente natural e cultural visitado, além de poder contribuir para o monitoramento dos impactos sócio-ambientais nos sítios de visitação. (BRASIL, 2018, p.63)

a gestar a área protegida. Defende também que este cálculo necessita de uma "[...] *periódica revisão da capacidade de carga e um monitoramento contínuo para o aprimoramento do planejamento e administração dos impactos decorrentes do Uso Público.*" (Mendes, 2018).

A pesquisa "**Plano de monitoramento e gestão dos impactos na trilha de educação ambiental do PNMO**", de autoria da discente Luana Daniela da Silva Peres e orientação dos profs. Celson Roberto Canto Silva e Luiz Felipe Velho, 2021, que resultou no TCC do curso SGA, tinha como principal objetivo contribuir com a gestão do UP do Parque, propondo um instrumento para monitorar e gerir os impactos da visitação em sua Trilha de EA. Adotando indicadores propostos de impacto físicos, biológicos e sociais resultantes de pesquisas realizadas anteriormente no Parque, o trabalho apresentou metodologias de coleta de dados para cada um dos indicadores, definindo os parâmetros aceitáveis e sugerindo estratégias e ações de manejo para quando os impactos estiverem em desacordo com estes parâmetros. A investigação foi produzida em várias etapas, baseando-se na metodologia de Mitraud (2003), denominada "Monitoramento e Controle de Impactos de Visitação" (MIV), e adaptada à realidade do PNMO. Foram avaliados 6 indicadores de impacto, sendo eles: largura da trilha, trilhas não oficiais, erosão, avifauna, resíduos sólidos e qualidade da experiência da visitação em pontos específicos do trajeto.

Em seus agradecimentos, a autora faz menção ao Grupo de Apoio a Unidades de Conservação (GAUPUC)¹⁹, que, segundo a mesma, possibilitou muito aprendizado e conquistas. Ela relata que através deste grupo:

¹⁹ O GAUPUC foi criado em 2017 como uma ação de ensino - Grupo de Estudos sobre o UP em UC - por iniciativa de discentes do curso SGA do IFRS campus PoA e em 2020 transformou-se em um programa de extensão, ampliando a sua atuação, mantendo a sua abreviatura mas passando a denominar-se Grupo de Apoio ao UP em UC. Fonte: <https://www.gaupuc.com/sobre-n%C3%B3s>. Acesso em 19/01/2024.

[...] pude conhecer muito sobre as unidades de conservação, interagir com vários profissionais da área e aprender diversos aspectos que serão úteis para mim enquanto gestora ambiental. Participando do GAUPUC eu obtive grandes oportunidades, indo a eventos científicos, apresentando trabalhos e recebendo premiações, elaborando e publicando artigos e livros, idealizando e executando projetos e, principalmente, fazendo amigos que vou levar para a vida. (Peres, 2021).

Peres (2021) narra o crescimento do UP em UCs e defende que esse uso é muito importante para a conservação destas áreas, por entender que contribui com uma aproximação da sociedade a estas áreas protegidas. Porém, também demonstra a preocupação com um planejamento e uma avaliação da influência desta atividade sobre a conservação destas áreas protegidas, defendendo que estudos de monitoramento e controle dos impactos da visitação são medidas pertinentes, e que devem atender à governança dessas áreas para que, desta forma, possam garantir o seu principal objetivo que é a conservação da biodiversidade. Outra iniciativa relatada pela autora no sentido de estimular o UP nesta UC pelo IFRS Campus Porto Alegre foi a formação de condutores ambientais com o intuito de que, após esta capacitação, os mesmos pudessem conduzir nas trilhas do PNMO, possibilitando o aumento do número de visitas, já que o Parque não conta com um número de servidores suficientes para atuarem na condução. Peres (2021) narra também o esforço realizado para que fosse criada uma normativa municipal²⁰, alinhada com o Plano de Manejo do Parque, tornando possível essa condução por esses profissionais, com a viabilidade de geração de renda para os mesmos.

Com o intuito de contribuir para a implementação do Plano, resultado desta investigação, foram disponibilizados modelos para as planilhas de campo,

²⁰ Em fevereiro de 2020 foi publicada a Instrução Normativa n. 06/2020 - Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade (PREFPOA, 2020), que estabelece normas e procedimentos para a prestação de serviços por condutores de visitantes nas unidades de conservação do Sistema Municipal de Unidade de Conservação de Porto Alegre. A aplicação desta legislação permitirá a atuação dos condutores de visitantes recentemente capacitados, ampliando o atendimento da Trilha de Educação Ambiental no PNMO.

de tabulação e análise de dados e o Relatório de Monitoramento desenvolvido, com parâmetros aceitáveis, previamente definidos através de uma reunião realizada entre os pesquisadores e servidores do Parque. Todos esses documentos foram utilizados na gestão das três trilhas: Trilha da Fonte, Eixo Central e Pé de Deus. Em suas considerações finais, a autora pontua a importância do desenvolvimento de uma série de estudos que são pré-requisitos básicos para viabilizar a proposição de um plano de monitoramento e gestão dos impactos da visitação. Defende, ainda, que se não houver uma avaliação da adequabilidade do uso de indicadores de impacto e a definição dos parâmetros aceitáveis para cada um deles não é possível esta proposição. Finaliza afirmando que foi graças aos esforços do IFRS - *Campus* Porto Alegre, através do grupo de pesquisa NIESA (Núcleo Interdisciplinar de Estudos Ambientais), que esses estudos foram realizados, o que possibilitou o embasamento da sua proposta.

O sétimo trabalho, "**Educação Ambiental Crítica**²¹: **sugestões de abordagem e adaptação do roteiro interpretativo da Trilha da Fonte do Parque Natural Morro do Osso**" também é de 2021. A autoria é de Gabriela Trentini Feijó, do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, com orientação do prof. Cassiano Pamplona Lisboa e coorientação do prof. Celson Roberto Canto Silva. O estudo propõe uma adaptação no Roteiro Interpretativo da Trilha da Fonte, adaptando-o de forma a equilibrar as informações de caráter biológico já existentes com os aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, na perspectiva do desenvolvimento de uma EA Crítica. Dessa forma, a investigação objetivou contribuir para o desenvolvimento de atividades de EA e IA no Parque através da elaboração de sugestões de abordagem e da

²¹ Essa linha considera a revisão crítica dos princípios que proporcionam a dominação do ser humano, através do enfrentamento político das desigualdades socioambientais. Possui uma tendência política e sociológica ao se opor às tendências conservadoras (FEIJÓ, 2021, p. 16, adaptado de SCHMITT, 2017).

adaptação do referido roteiro. As adequações contemplam: a seleção de nove pontos interpretativos (dentre os 22 preexistentes); a identificação, nestes, das oportunidades interpretativas; o levantamento de dados para a contextualização dos pontos; a elaboração de sugestões de abordagem voltadas aos condutores²²; e, por fim, a editoração gráfica do roteiro adaptado. A autora defende a importância da EA realizada em UCs ao dizer que:

[...] a separação entre ser humano e natureza, pode ser considerada um dos principais motivos para a existência de conflitos na gestão dessas áreas. Logo, faz-se necessário que as práticas de Educação Ambiental (EA) em áreas protegidas contribuam com a busca de um olhar crítico referente aos significados desses espaços, através de ações transformadoras e principalmente da participação social. (Feijó, 2021, p.11).

A autora afirma esperar que seu trabalho possa contribuir na ampliação do roteiro pré-existente, no sentido de abordar reflexões referentes à dinâmica dos conflitos ambientais e características históricas e culturais do Parque. Porém, salienta a importância de que as atividades realizadas neste espaço aconteçam de forma ordenada para que causem o mínimo de impacto negativo possível, destacando que,

[...] estudos sobre monitoramento dos impactos da visitação e avaliação da percepção ambiental dos visitantes atrelados à práticas de educação e interpretação ambiental em uma UC, contribuem positivamente para o fortalecimento de um uso público que é o mesmo tempo que estimula a utilização dessas áreas, sensibiliza os visitantes quanto aos cuidados que devem ter em relação à preservação e proteção das mesmas. (FEIJÓ, 2021, p. 14-15).

A autora faz, ainda, referência à importância do trabalho que pode ser desenvolvido pelos Condutores Ambientais, algo que nos trabalhos de Silva (2015), Mendes (2018) e Peres (2021) apareciam como demanda do Parque. Ela

²² Podendo ser os guarda-parques ou condutores ambientais.

afirma que o roteiro adaptado em seu trabalho “[...] se dirige aos condutores e visa fornecer subsídios e orientações básicas para que os mesmos explorem com liberdade e autonomia as potencialidades de cada um dos pontos interpretativos escolhidos junto aos diferentes públicos-alvo.” (FEIJÓ, 2021, P. 36). A autora complementa sua justificativa para a adaptação do roteiro pré-existente dizendo que “o roteiro adaptado que resulta deste TCC, portanto, na forma como se apresenta, pressupõe e enaltece o protagonismo dos condutores ambientais.” (Idem).

Porém, para que estes profissionais possam atuar, eles necessitam de uma formação específica²³. Neste sentido, vários esforços foram realizados por servidores e grupos do *Campus Porto Alegre* - como o NIESA e GAUPUC - através de ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, com o intuito de tornar possível a condução no Parque por esses atores. Em 2018 foi realizada uma capacitação com a participação de 18 pessoas, através de uma ação de extensão, na qual Gabriela Feijó participou enquanto discente voluntária. A autora também faz um agradecimento ao GAUPUC, por todo aprendizado e reflexões que foram proporcionados, desde o primeiro semestre do curso, o que ela considera terem sido essenciais na “escolha de seus caminhos”.

Na análise que fazemos do conjunto dos trabalhos até aqui apresentados, destacamos que houve um desencadear de ações que contribuíram tanto para a formação de nossos discentes, quanto para a manutenção e conservação do PNMO. Estes trabalhos demonstram a importância do Parque como um espaço de educação não formal na formação dos alunos do IFRS, que realizam as trilhas como se entrassem em um verdadeiro laboratório natural, através de disciplinas dos cursos relacionados à

²³ Essa necessidade consta no Plano de Manejo do Parque e em 2018, através de uma ação de extensão em parceria com o então Grupo de Estudos sobre Gestão Ambiental e Uso Público em UC (GAUPUC), foi realizado um Curso de Condutores Ambientais Locais, com o objetivo de formar estes profissionais.

área ambiental, oferecidas pelo IFRS Campus Porto Alegre. Mas também conferem relevância através de projetos de ensino, tendo como exemplo o GAUPUC, além das pesquisas desenvolvidas, as quais, algumas delas, culminaram em 7 (sete) trabalhos de conclusão produzidos entre os anos de 2009 e 2021. Dentre estes estudos, quatro deles estão relacionados ao aprimoramento, ou melhor aproveitamento desta utilização e três estão relacionados à organização desta atividade de forma que possa causar o menor impacto negativo possível para este ambiente.

Nascimento (2018), cujo estudo serviu de embasamento para alguns dos trabalhos relatados aqui, demonstra que a visitação no Parque na Trilha de EA, entre os anos de 2005 e 2016, foi realizada na maioria por estudantes oriundos de instituições de ensino, sendo que destes: 57,7% eram do nível fundamental, 8,2% do médio e 18,2% do superior. Além disso, aponta que 66% de todos os estudantes visitantes eram da rede pública. A autora relata também que predominavam jovens com até 15 anos de idade e que as principais atividades realizadas pelos visitantes no PNMO são as de fins culturais ou educacionais. Através deste trabalho foi possível perceber também o potencial de utilização deste espaço para fins educacionais, como espaço não formal de educação, para outras instituições de ensino, o que Rech (2013), Silva (2015), (Gonçalves, 2017) e, mais tarde, Feijó (2021) também defendiam.

Outro ponto importante que nos cabe destacar é a diversidade de temas que foram abordados nos trabalhos relatados, tendo como foco principal o incentivo ao uso público desta UC, buscando qualificar as ações realizadas naquele espaço, porém de forma ordenada para que não se perca o principal motivo da existência deste Parque que é a Conservação Ambiental. Podemos classificar os estudos realizados em dois grandes blocos. O primeiro tem como objetivo qualificar o trabalho realizado nas trilhas, buscando construir roteiros interpretativos a partir de pontos qualificados, onde existem características

peculiares que podem gerar discussões a respeito de vários temas relacionados a questões biológicas, geológicas, geográficas, históricas e culturais, conflitos sociais entre outros - como coloca Silva (2015) - podendo auxiliar os professores que realizam visitas com suas turmas. Ou mesmo a utilização de ferramentas digitais para a construção de uma trilha virtual, no sentido de divulgar esta área, como no caso de Rech (2013). O trabalho de Gonçalves (2017) traz a preocupação em reativar uma trilha que estava em desuso e torná-la específica para um público-alvo, além de buscar construir um roteiro para auxiliar o trabalho dos professores visitantes. Já o estudo de Feijó (2021) traz subsídios para o trabalho de atores que começarão em breve a fazer parte do contexto do Parque de uma forma mais efetiva: os condutores ambientais. Seu trabalho busca instrumentalizá-los através de uma visão mais crítica a respeito daquele espaço, contextualizando aquele ambiente e a importância da manutenção e conservação daquela área para a população, sobretudo a Porto-alegrense. Os quatro trabalhos relacionados à Interpretação Ambiental e à EA buscam qualificar a visitação nas trilhas do Parque e o seu uso enquanto espaço não formal de educação.

Já no segundo bloco, concomitante aos trabalhos acima mencionados, identificamos a preocupação com a forma como este uso público deve acontecer. Os outros três trabalhos se orientam no sentido de ordenar essa visitação, para que o Parque possa manter o seu sentido principal: a conservação. Já no primeiro TCC buscava-se um indicador, no caso plantas, que pudessem servir de alerta para um uso mais intensivo. Os dois outros trabalhos demonstram um caminhar nestas pesquisas, utilizando um maior e mais diverso número de indicadores e parâmetros que pudessem ser utilizados de forma mais efetiva, levando em consideração, inclusive, indicadores socioambientais. Estes trabalhos geraram novas tecnologias, como planilhas para aferir estes indicadores, que irão contribuir na gestão do Parque.

Outro fato importante que vale a pena destacar foi a criação do GAUPUC. De acordo com relato anterior, nasceu como um grupo de estudos, como uma ação de ensino, por iniciativa de alunos do curso SGA que vislumbravam no grupo uma oportunidade de estudo e de trabalho: a gestão do uso público em unidades de conservação, estando o PNMO dentro deste escopo. Mais tarde esta iniciativa amplia sua abrangência e passa a ser um programa de extensão com o intuito de apoiar a gestão ambiental do uso público em unidades de conservação.

Neste estudo apresentamos o recorte das ações de ensino. Porém, ao analisar os outros dois pilares da educação proposta pelo IFRS, percebe-se uma interlocução destas ações de ensino com projetos de extensão e pesquisa que caminham no mesmo sentido. Não é por acaso que em vários dos TCCs estudados os discentes fazem referência ao NIESA, formado por servidores do *Campus Porto Alegre* do IFRS e que realiza diversos estudos dentro do PNMO. Esta interlocução é tão integrada que no novo Projeto Pedagógico (PPC) do Curso SGA (2018) foi criado uma nova componente curricular chamada Gestão Ambiental do Espaço Turístico, que traz em sua ementa “[...] *Gestão ambiental do turismo em Unidades de Conservação*”, (IFRS, 2018, p.69) de uma forma explícita, sendo este turismo, ou ainda ecoturismo, nada mais do que um dos usos públicos possíveis em UCs de categoria Parque. Foram desenvolvidas, neste período, 10 ações de extensão que complementavam as demais ações realizadas, como, por exemplo, atividades de formação para condutores ambientais.

Considerações finais

A discussão realizada até o presente momento aqui é preliminar, representando apenas um recorte através da análise documental de TCCs realizados no PNMO e de documentos regulatórios afins. Faz parte de uma pesquisa maior que busca desvendar, embora de forma parcial, como a parceria

entre estas duas instituições vêm sendo construída, com o intuito de divulgar esta sinergia que já trouxe muitos desdobramentos para além de seu objetivo mais explícito que é uma formação técnica e tecnológica integral para os nossos discentes. Busca também colaborar com a política de comunicação do IFRS, a qual defende que

A preservação da memória institucional do IFRS propicia a visualização de sua história e evolução no decorrer do tempo, contribui para consolidar sua identidade, o entendimento sobre seu papel na sociedade, na vida das pessoas e para o pertencimento do público interno [...]. (IFRS, 2015, p. 59)

Neste sentido, este estudo busca trazer à tona parte destas ações para que, através da preservação destas memórias institucionais, as mesmas possam contribuir com a consolidação da identidade do IFRS. Traz, ainda, um fragmento de como essa história foi construída no decorrer do tempo. Busca também, através deste exemplo realizado dentro de uma UC, demonstrar a diversidade de ações que podem ser construídas de forma conjunta com outras instituições, para, quem sabe, desta forma, possa inspirar outros atores a realizar parcerias com a população de abrangência, contribuindo assim com o cumprimento da função social do IFRS.

Referências

(IFRS), INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Política de comunicação IFRS - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Comunicação no IFRS: um compromisso de todos.** Bento Gonçalves, RS. 2015. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/10/politica-de-comunicacao-atualizado-08.2020.pdf>. Acesso em 12/12/2023.

(IFRS), INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental.** Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://www.poa.ifrs.edu.br/images/Cursos/Superiores/Tecnologia_Gestao_Ambiental/ppc_gestao_ambiental_out_2011.pdf. Acesso em 12/12/2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **SNUC - Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza**. Brasília, DF: Secretaria de Biodiversidade e Florestas, 2000.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Interpretação ambiental nas unidades de conservação federais**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.gov.br/icmbio/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/publicacoes-diversas/interpretacao_ambiental_nas_unidades_de_conservacao_federais.pdf. Acesso em 12/12/2023.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: **A PESQUISA QUALITATIVA: ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 464.

CIFUENTES, Miguel. **Determinación de capacidad de carga turística en áreas protegidas**: Informe Técnico n. 194 CATIE/PMIRN. Turrialba, Costa Rica, 1992.

FEIJÓ, Gabriela Trentini. **Educação Ambiental Crítica: sugestões de abordagem e adaptação do roteiro interpretativo da Trilha da Fonte do Parque Natural Morro do Osso**. 2021. 131 f. Orientador Cassiano Pamplona Liboa; Coorientador Celson Roberto Canto Silva. TCC (Tecnólogo em Gestão Ambiental) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

GADOTTI, Moacir. A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL/NÃO-FORMAL. *In*: 2005, Sion (Suisse). **Driot à L'éducation: solution à tous les prolème sans solution?** Sion (Suisse): 18 au 22 octobre, 2005. p. 11. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudcação_não_formal_formal_Gadotti.pdf. Acesso em 12/12/2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Patrícia da Costa. **Elaboração de roteiro para uma trilha interpretativa no Parque Natural Morro do Osso**. 2017. 33 f. Orientador Celson Roberto Canto Silva. TCC (Licenciatura em Ciências da Natureza) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

IFRS. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2024**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023/>. Acesso em 12/12/2023.

IKEMOTO, Sílvia Marie. **As trilhas interpretativas e sua relevância para a promoção da conservação: Trilha do Jequitibá, Parque Estadual dos Três Picos (PETP), RJ**. 2008. 170 f. - Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

MAGRO, Teresa Cristina; FREXÊIDAS, Valéria Maradei. **Trilhas: como facilitar a seleção de pontos interpretativos**: n. 186, p. 4-10. Piracicaba: IPEF, 1998.

MENDES, Bruno Oliveira. **Estudo da Capacidade de carga na trilha de Educação Ambiental do Parque Natural Morro do Osso, Porto Alegre (RS)**. 2018. 1-17 f. Orientador Celson Roberto Canto Silva. TCC (Graduação Tecnólogo em Gestão Ambiental) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MENGHINI, Fernanda Barbosa. **As trilhas interpretativas como recurso pedagógico: caminhos traçados para a educação ambiental**. 2005. 103 f. Orientador: Antônio Fernando Silveira Guerra. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

MITRAUD, Sylvia. Monitoramento e controle de impactos de visitação. *In*: MITRAUD, S. (ORG.) **Manual de Ecoturismo de Base Comunitária: ferramentas para um planejamento responsável**. Brasília, DF: WWF Brasil, 2003. *E-book*. Disponível em: http://www.ecobrasil.eco.br/images/BOCAINA/documentos/didaticos/manual_e_cotur_wwf_2003.pdf. Acesso em 12/12/2023..

NASCIMENTO, Cristina Alves. **Subsídios para o Programa de Monitoramento e Gestão do Uso Público do Parque Natural Morro do Osso, Porto Alegre, RS**. 2018. 69 f. Orientador: Prof. Dr. Rogério Hartung Toppa. Coorientação: Prof. Dr. Celson Roberto Canto Silva. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade na Gestão Ambiental) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10277?show=full>. Acesso em 18/01/2023.

PERES, Luana Daniela da Silva. **Plano de monitoramento e gestão dos impactos da trilha de educação ambiental do Parque Natural Morro do Osso**. 2021. Orientador: Celson Roberto Canto Silva. Coorientador: Luiz Felipe Velho. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade na Gestão Ambiental) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Acesso em 12/12/2023.

PREFPOA, PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal do Meio Ambiente e da Sustentabilidade. **INSTRUÇÃO NORMATIVA 006/2020**. 2020. Disponível em:

https://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smam/usu_doc/in_smams_06_2020.pdf. Acesso em 12/12/2023.

RECH, Isadora Flores. **Elaboração de roteiro interpretativo para a Trilha Ecológica Virtual do Parque Natural Morro do Osso, Porto Alegre, RS**. 2013. 84 f. Orientador: Celson Roberto Canto Silva. 2013. 84 f. TCC (Graduação Tecnólogo em Gestão Ambiental). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SCHMITT, Lilian Alves. **O ambiente na tela: perspectivas de educação ambiental em produções audiovisuais do circuito tela verde**. 2017. - TCC (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SESTREN-BASTOS, Maria Carmen (Coord.). **Plano de Manejo Participativo do Parque Natural Morro do Osso**. Porto Alegre: Secretaria Municipal do Meio Ambiente, 2006.

SHARPE, Grant William. **Interpreting the Environment**. New York: John Wiley, 1982.

SILVA, Renan Floriano da. **Identificação das oportunidades pedagógicas da trilha de Educação Ambiental do Parque Natural Morro do Osso**. 2015. 129 f. Orientador: Celson Roberto Canto Silva. Coorientadores: Prof. Dr. Cassiano Pamplona Lisboa; Prof.a Dr. Clarice Monteiro Escott. TCC (Licenciatura em Ciências da Natureza) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VASCONCELLOS, Jane Maria de Oliveira. **Avaliação da Visitação Pública e da Eficiência de Diferentes Tipos de Trilhas Interpretativas no Parque Estadual Pico do Marumbi e Reserva Natural Salto Morato - PR**. 1998. - Orientador: Prof. Dr. Miguel Serediuk Milano. 1998. 163 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Engenharia Florestal, Curitiba, 1998.

POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DA CULTURA ALEMÃ NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA CIDADE DE TAQUARA

Renan Ziglioli de Sousa (IFRS – Campus Porto Alegre)¹
Maria Augusta Martiarena de Oliveira (IFRS – Campus Osório)²

Resumo: Este trabalho é parte de um projeto maior chamado "Construindo Legados, Tecendo Histórias: Mestre Bauer e a Jornada Mestre-Aprendiz no Cimol", vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). O objetivo é sistematizar as reflexões iniciais sobre o legado do Mestre Harald Alberto Bauer, fundador da Escola Técnica Estadual Monteiro Lobato (CIMOL) em Taquara, Rio Grande do Sul, e idealizador do Museu de Tecnologia da instituição. O estudo se baseia nos referenciais teóricos que exploram a relação Mestre-Aprendiz nas Corporações de Ofício, utilizando obras como "A nostalgia do Mestre Artesão" de Antonio Rugiu (1998) e "O Artífice" de Richard Sennett (2015). A pesquisa busca compreender como a pedagogia artesã presente na relação de Mestre Bauer e seus alunos pode ter sido influenciada pela cultura da região do vale do Paranhana, onde Taquara está localizada. Para investigar a história e cultura local, serão utilizadas fontes digitais, como sites sobre a história das famílias alemãs e grupos de Facebook que possuam conteúdo relevante. A análise desses vestígios permitirá compreender os fatores que moldaram a região do Paranhana, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. A importância da pesquisa reside na possibilidade de analisar os múltiplos fatores que compõem a região, principalmente Taquara, à luz do materialismo histórico-dialético. Compreender a história, costumes e perspectivas dos alemães sobre educação e trabalho facilitará a compreensão da pedagogia artesã e da relação Mestre-Aprendiz, contribuindo para uma educação mais integrada, resistente à fragmentação dos modelos educacionais capitalistas. A pesquisa busca entender como a cultura local, permeada pela imigração, resultou em um modelo educacional que harmoniza tradição e contemporaneidade, valorizando a figura do Mestre e seu legado.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Pedagogia artesã. Imigração alemã.

¹ Bacharel em Administração Pública e Social pela UFRGS e Mestrando pelo PROFEPT, IFRS - Campus Porto Alegre. E-mail: renansousars@hotmail.com

² Licenciada em História pela UFPEL, Mestre e Doutora em Educação pela UFPEL e Pós-Doutora em Educação pela Unisinos. E-mail: augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

Introdução

A História é a trama que tece o presente, entrelaçando o passado e o futuro em uma narrativa contínua e rica para compreendermos nossa realidade. Quando falamos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa história se torna ainda mais significativa. Ela é a bússola que nos guia por séculos de transformação educacional, moldando a maneira como encaramos a formação profissional e tecnológica hoje. Afinal, somos fruto de uma série de fatores que constituíram nossa realidade coletiva, formadora de uma cultura que, muitas vezes, explica nosso modo de pensar e agir. Como bem observou Ciavatta (2009, p. 39), a construção da história das sociedades não se resume a um mero exercício de memória subjetiva, mas transcende para o âmbito cultural e temporal da vida, registrando os eventos que moldaram nossa trajetória.

Desta maneira, o presente trabalho visa realizar uma investigação inicial sobre a história e cultura da região do Paranhana, bem como a possível influência da imigração alemã para a valorização do trabalho artesão e a figura do Mestre na cidade de Taquara. Ou em outras palavras, se dedica a responder o seguinte questionamento: De que maneira pode ter a cultura da região, a saber, vale do Paranhana, influenciado a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica? Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográfica, em busca de informações sobre a história da Educação Profissional no Brasil (CIAVATTA, CUNHA, SAVIANI) e sobre as corporações de ofício (RUGIU e SENETT). Ademais, foi primorosa a utilização de fontes digitais para a pesquisa, tais como sites de internet que narram a história das famílias alemãs da região bem como grupo(s) de facebook, contando com significativo acervo.

O presente artigo está organizado da seguinte maneira: a primeira parte tem por objetivo contextualizar a Educação Profissional no Brasil, demonstrando como o estigma da escravidão e colonialismo somado ao forte eurocentrismo,

culminou no incentivo à imigração alemã; a segunda seção fará uma análise das memórias familiares encontradas nas fontes digitais, buscando relatar a história da imigração alemã e identificar as profissões dos imigrantes alemães que se estabeleceram no Rio Grande do Sul; A terceira seção buscará compreender de que maneira a relação Mestre-Aprendiz, presente das corporações de ofício, pode ter sido recepcionada pela cultura alemã do vale do Paranhana e “permanecido viva” no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (CIMOL de Taquara). Após, serão feitas as considerações finais, com a sistematização das principais reflexões sobre a pesquisa.

História da EPT e da imigração alemã

Esta parte terá por enfoque o período colonial e o período imperial no Brasil, visando reconstruir a história da EPT para, posteriormente, compreender de que forma podem ter influenciado a a imigração alemã. No contexto da EPT, mais especificamente, a historiografia nos permite realizar uma reflexão profunda sobre sua gênese e desenvolvimento. Ao examinarmos os registros históricos e as múltiplas determinações que moldaram a EPT ao longo do tempo, somos capazes de delinear os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas (CIAVATTA, 2009, p. 40). Para tanto, a seguir, serão abordados os aspectos atinentes ao período colonial.

A estigmatização e o eurocentrismo: heranças do período colonial

Segundo Batista e Muller (2021, p.2), o período colonial se refere ao momento de domínio de Portugal sobre o Brasil, perdurando por três séculos, centrado no que se convencionou chamar de “pacto colonial” ou “exclusivo metropolitano”. Referia-se a um modelo mercantil de exclusividade da colônia (Brasil) com a metrópole (Portugal). O epicentro da atividade brasileira, no período colonial, estava voltado para a expansão agrária e mineradora, que deram origem aos primeiros núcleos urbanos onde ocorriam transações

comerciais, atividades estatais, burocráticas e de serviço. Assim, apesar de não haver uma expressiva atividade manufatureira no período, já havia certa exigência de uma transmissão de conhecimentos básicos dos ofícios necessários à manutenção da normalidade da vida cotidiana tais como mineradores, sapateiros, carpinteiros, tecelões, ferreiros, folheiros e afins (CUNHA *apud* BATISTA e MULLER, 2021, p. 2). Desde cedo estabeleceu-se uma dicotomia que, em certo grau, perdura até hoje: entre os que pensam e os que fazem. No período colonial essa divisão era muito clara, os cidadãos (pertencentes às classes elitizadas) eram os que pensavam, e os escravos e indígenas, os que trabalhavam. No período Colonial, portanto, não se podia falar ainda de uma Educação Profissional propriamente dita. O que se tinha era um período de preparo de trabalhadores (“ensino de ofícios”), em sua maioria escravos, para atender os interesses (extrativistas) da coroa portuguesa.

Assim, quanto à dicotomia entre os que pensam e os que trabalham (fazem), pode-se dizer que uma era a “educação” conferida aos explorados e outra para a elite, a saber: filhos dos colonos, donos de engenho, filhos da burguesia e da Coroa. Para que fossem preparados para o desempenho de seus ofícios, os escravizados passavam pela denominada “pedagogia do medo”, termo cunhado para expressar a constante insegurança, falta de opções, coação física e ameaças pelas quais passavam, tendo o chicote do feitor como seu instrumento pedagógico (IBIDEM, p. 4). Em suma, pode-se dizer que essa dicotomia entre o pensar e o fazer e a humilhação pelas quais passavam os povos escravizados foram características predominantes do período colonial. Essas mesmas características dão início a um estigma, um nítido preconceito quanto aos trabalhos manuais em nossa cultura, o que é vastamente abordado por BATISTA (2021), SAVIANI (2011) e CUNHA (2000).

A imigração como “solução” para o desenvolvimento industrial brasileiro

Adentrando o período imperial do Brasil, que perdurou de 1822 (com sua independência) a 1889 (com a Proclamação da República), vemos algumas diferenças em relação ao período anterior. Uma mudança que se consolida é uma perspectiva assistencialista da formação para o trabalho, geralmente destinada a “órfãos, delinquentes e a outros miseráveis”. Sendo este primeiro grupo insuficiente para dar início a um processo de industrialização almejado pelo Império, observa-se um gradual interesse na imigração para cumprir tal objetivo, majoritariamente pessoas oriundas da Europa. Esse processo, portanto, foi marcado pela coexistência do trabalho escravo com um tímido emprego de mão de obra assalariada. Segundo Cunha:

Num país escravagista, como o Brasil do século XIX, os projetos industrialistas estavam sempre na dependência de raros capitais, desconhecida técnica, restrito mercado e, finalmente, mas não secundariamente, de um inexistente operariado. Ele foi gerado muito vagarosamente, a partir de duas fontes de suprimento. A primeira fonte foram as crianças e os jovens que **não eram capazes de opor resistência à aprendizagem compulsória de ofícios vis**: os órfãos, os largados nas “casas da roda”, os delinquentes presos e outros miseráveis. A segunda fonte foi a própria **imigração de mestres e operários europeus**, a quem se recorria por causa da insuficiência da primeira fonte (CUNHA, 2000, p. 81, **grifo nosso**).

Quanto às instituições voltadas para o ensino de ofícios no período do Império, temos aquelas com viés assistencialista³ e outras, menos numerosas, que gradualmente introduzem, ainda que de maneira singela, a profissionalização num sentido propriamente educativo. Contudo, nosso foco neste momento está voltado à compreensão de como a imigração europeia (i.e, alemã) foi a “solução” encontrada pelo Império visando alcançar um “avanço civilizatório” para o nosso país. Um dos pontos cruciais para se chegar ao

³ Ver Cunha (2000) e Batista e Muller (2021). Instituições como arsenais de guerra, casas de educando artífices, asilos e escolas para deficientes poderiam ser categorizadas como predominantemente assistencialistas, enquanto outras, como Liceus de Artes e Ofícios e a Escola de Belas Artes, como aquelas dão início a uma formação profissional num sentido educativo.

pretensão desenvolvimento nacional, se refere à necessidade de industrialização do país. Contudo, a implementação da indústria pelo Império enfrentará diversos desafios no século XIX, dentre os quais: limitações de recursos, questões econômicas e sociais, bem como a persistência do sistema escravocrata, que moldou o cenário da época.

Em síntese, quanto ao período imperial, poderíamos nos valer do que referem Batista e Muller, que dizem que

[...] em síntese, no período Imperial podemos perceber a criação de cursos e instituições de ensino profissionalizante mantidas pelo Estado, pela sociedade civil ou igreja, quase sempre com características próprias da caridade e da filantropia, na maioria das vezes voltadas as camadas pobres da população, determinando sua fixação numa vida de submissão e obediência" (BATISTA e MULLER, 2021, p. 9 e 10)

O que vemos, portanto, é uma transformação de concepções no Brasil imperial, particularmente no que diz respeito à escravidão e à educação como instrumento para a formação de uma força de trabalho mais eficaz. Este foi um processo muito vagaroso, gradual, e fortemente influenciado por ideias europeias. Ocorre que conforme o sistema escravista enfraquecia, surgia a necessidade de encontrar meios para motivar os trabalhadores a desempenharem suas funções de maneira eficaz. Os intelectuais brasileiros olharam para a Europa em busca de inspiração para alcançar a pretensa civilização. Os pensadores iluministas influenciaram substancialmente esse período de transição, em que se arrefecia a força da escravidão e emergia gradualmente a ideia de trabalho livre, deveras fundamentada nos ideias da Revolução Francesa.

Outros autores, contudo, como Adam Smith tiveram um papel fundamental na transformação dessas concepções. Smith, por exemplo, via com bons olhos a instrução do povo, pois acreditava que um povo instruído estaria

menos sujeito a ilusões e superstições, contribuindo assim para a estabilidade social e política. Além disso, ele argumentava que um povo educado era mais propenso a questionar e discernir, tornando-se menos suscetível a oposições levianas ao governo (CUNHA, 2000, p. 164). Jean-Baptiste Say, discípulo de Smith, também defendia a educação dos operários, argumentando que a fragmentação das tarefas no trabalho acabava por “embrutecer os trabalhadores, impedindo o desenvolvimento de ideias elevadas” (CUNHA, 2000, p. 147). Não tardou muito, e o pensamento liberal começou a surtir efeito, trazendo à tona pensadores que começavam a se posicionar contra a escravidão. Ressalta-se, entretanto, que na maioria das vezes isso não ocorria por um sentimento compassivo ante a situação deplorável a que os escravizados eram submetidos, mas sim, por questões produtivas e econômicas.

Pode-se dizer, portanto, que à medida que se percebiam os problemas gerados pelo modelo de produção escravista, havia o questionamento sobre o que poderia ser feito para que houvesse uma transição para o almejado “modelo liberal”? Alguns, como Joaquim Nabuco, defenderam uma transição gradual, sendo necessário atrair para o país ou desenvolver dentro dele um contingente tal de força de trabalho livre sem grandes rupturas econômicas e “inconvenientes de ordem pública”. Em outras palavras, fortalecia-se a ideia de que o incentivo à imigração de trabalhadores europeus seria a solução para o país, ocorrendo de maneira concomitante à gradual libertação dos escravizados. Com o passar do tempo passou a ficar mais claro que a diferença entre a qualidade dos produtos europeus ante os produzidos no Brasil e o desenvolvimento da Indústria, se relacionava à importância do ensino industrial. Sobre este aspecto Cunha cita Rui Barbosa como sendo aquele que

[...] fez numerosas referências a países estrangeiros “civilizados” todas elas apontando para a **importância estratégica do ensino industrial** para o progresso da indústria. A **Alemanha era o principal paradigma evocado** por ele, pois lá o Estado

teria promovido um eficiente ensino industrial, cinquenta anos na frente dos outros países europeus, a tal ponto que transformou uma "nação de cismadores" na dos "trabalhadores mais intensamente práticos". (CUNHA, 2000, p. 172, **grifo nosso**)

Assim, não seria de se surpreender que houvesse um certo apreço pelos europeus e, por conseguinte, pelos alemães quanto ao seu potencial para desenvolver o Brasil. Veremos, por exemplo, Tarquínio de Souza Filho, membro-diretor da Sociedade Central de Imigração, referindo que a partir da "abolição da escravidão" e por meio da "corrente da imigração" teríamos uma transição rumo a um país mais civilizado. Sobre este assunto Tarquínio referiu que quase inexistente era a preocupação Brasil quanto às escolas técnicas ou industriais, fazendo referência direta ao que ocorria nos países "cultos", que aprimoravam constantemente tais instituições de ensino:

Escolas industriais, escolas agrícolas, escolas comerciais, cursos profissionais, institutos técnicos, e outras instituições congêneres que existem e florescem na França, **na Alemanha**, na Bélgica, na Itália, na Suíça, nos Estados-Unidos e até na Austrália, tudo nos falta, tudo está entre nós por fazer (SOUZA FILHO, 1887, p.42).

Assim, por meio da exposição do pensamento do autor, são nítidas duas questões: a forte influência que sofríamos (e talvez ainda soframos) da Europa, bem como o desejo crescente de se valorizar a educação profissional no Brasil, sendo esta a chave para o desenvolvimento nacional. Na próxima seção, portanto, cumpre-nos explicitar de maneira mais específica como ocorreu a imigração alemã para o Rio Grande do Sul valendo-nos, inclusive, das memórias familiares encontradas nas fontes digitais pesquisadas.

Imigração alemã – profissões dos antepassados e memórias familiares

Segundo Cunha (2000, p. 114) a imigração alemã ocorreu logo após a independência, ou seja, ainda no período Imperial. Apenas dois anos após o

Brasil se tornar independente, ou seja, em 1824, o governo imperial promoveu a instalação e colônias agrícolas para imigrantes alemães. Neste momento, apesar de Dom Pedro I ter interesse na industrialização do Brasil por meio de europeus e, no presente caso, alemães, enfrentou alguns desafios para o incentivo da referida imigração. O primeiro deles é que as terras bem localizadas e férteis já estavam exploradas ou sob controle de algum latifundiário. Assim, o que remanesceu para oferta aos imigrantes alemães foram grandes extensões de terras, as quais ou eram devolutas ou distantes dos centros consumidores e das vias de comunicação (CUNHA, 2000). O segundo desafio enfrentado era a diferença de religiões, visto que os alemães eram predominantemente protestantes, enquanto a religião oficial do império era católica. Assim, se aos imigrantes era garantida a liberdade de culto, desde que doméstico (ENGELMANN, 2023), contudo, “não havia registro civil que legalizasse os nascimentos, os casamentos e os óbitos dos não-católicos: seus filhos eram considerados ilegítimos” (COSTA *apud* CUNHA, 2000, p. 114).

Ademais, é possível depreender dos diversos sites pesquisados que as condições contratuais oferecidas, muitas vezes não eram cumpridas pelo império brasileiro. A título de exemplo, podemos citar os imigrantes a bordo dos navios Argus e Caroline. Estes imigrantes assinaram contratos que previam sua instalação no atual Estado do Rio de Janeiro, o que ocorreu com algumas famílias. Contudo, outras, ao permanecerem alojadas por 3 meses em Praia Grande (Niterói) foram informadas da mudança do destino: agora iriam para São Leopoldo, no Rio Grande do Sul (Site da família Schuindt). Erni Engelmann, autor da trilogia “A Saga dos Alemães - Do Hunsrück para Santa Maria do Mundo Novo”, descreve que uma parte do primeiro grupo chegado ao Brasil se estabeleceu em Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro.



Imagem 1 - Pintura do Navio Argus. Fonte: Site da Família Schuindt

Após, os alemães foram se estabelecendo na cidade de São Leopoldo. No próprio site da Prefeitura de São Leopoldo, há um espaço específico que trata da história da cidade e da região, confirmando o fato de que essa colônia alemã era distante da Capital, como narra Cunha (2000, p. 114). O site relata ainda que apenas em 1874 é que foi inaugurada a primeira linha férrea da província, ligando Porto Alegre a São Leopoldo. Refere ainda que alguns anos mais tarde foi estendida até Novo Hamburgo e depois até Taquara e por último Canela.

No site “Repercussão Paranhana”, que se fundamenta no livro “Igrejinha, uma história em construção”, de Berenice Fulber Sander e Flávia Corso Mohr, o “trem levava em seus vagões alimentos, tábuas, lenha, lajes de pedra, porcos, leite e passageiros para cidades vizinhas”. Isso parece ratificar o relato encontrado no site de São Leopoldo, a saber, que com o tempo a cidade passou a servir como

[...] entreposto comercial entre as **zonas coloniais mais distantes e a capital**, em que os colonos entregavam suas mercadorias produzidas para serem vendidas na capital e importavam da mesma mantimentos e equipamentos que não dispunham. (Site de São Leopoldo, **grifo nosso**)

No grupo “Trilhando a História de Taquara”, do facebook, é possível ver algumas imagens desta linha férrea e dos trens utilizados:

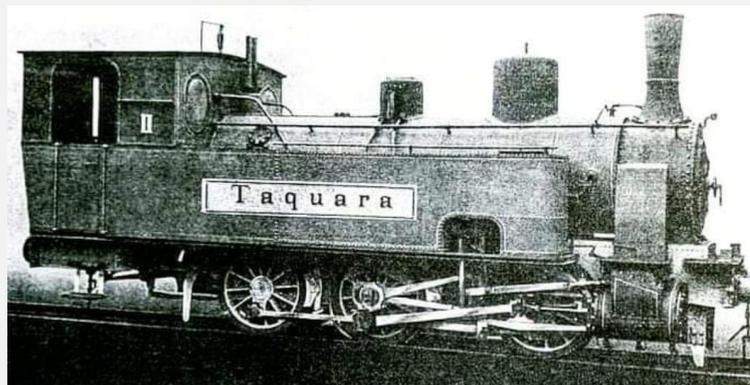


Imagem 2 - Trem de Taquara. Fonte: Trilhando a História de Taquara (Grupo), publicada em 2023, Facebook.

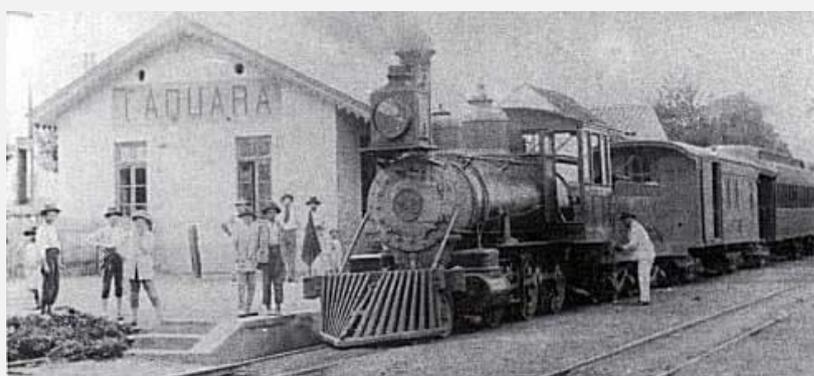


Imagem 3 – Inauguração da linha Novo-Hamburgo a Taquara. Fonte: Trilhando a História de Taquara (Grupo), publicada em 2023, Facebook.

Na maioria das fontes também é possível identificar dois principais fatores que foram cruciais para impulsionar a imigração dos alemães: a crença protestante e as grandes mudanças que atingiam a região alemã, até então não unificada. Se por um lado Napoleão Bonaparte imprimiu grande insegurança na Europa como um todo -inclusive, Alemanha – a concentração de posses e, inclusive terras nas mãos da burguesia em ascensão fez com que os alemães desejassem um novo lar (DUARTE e DUARTE, 2013). Essa mesma informação é encontrada no site da Família Dahmer, que relata as péssimas condições pelas quais passava a Alemanha, mesmo “com a derrota de Napoleão na batalha de Waterloo”. As condições, segundo essa fonte, eram ruins tanto no campo quanto na cidade. Isso porque, se algumas propriedades estavam sendo concentradas nas mãos da burguesia em ascensão, outra parte estava sendo tão

fragmentada hereditariamente que não era mais possível sobreviver de terras que, tão exploradas, “agora tornavam-se pouco produtivas”. Na cidade, entretanto, a situação não era menos infeliz, pois a

[...] **industrialização** trouxe efeitos negativos aos **artesãos**. Até o advento da máquina, **alfaiates, tecelões, ferreiros, carpinteiros**, e outros profissionais **tinham seu trabalho valorizado**. No momento em que uma única máquina passou a produzir o que várias dezenas de pessoas faziam, a competição levou-os à ruína. A máquina produzia mais e melhor. Passaram assim à condição de simples operários, obrigados a trabalhar **muitas horas por dia por salário aviltante**. (WESSHEIMER *apud* DAHMER, 2023)

Tal informação é convalidada também no site da família Schuindt, a qual refere que

[...] os alemães que imigraram para o Brasil eram normalmente **camponeses insatisfeitos com a perda de suas terras, ex-artesãos**, trabalhadores livres e empreendedores desejando exercer livremente suas atividades, perseguidos políticos, pessoas que **perderam tudo e estavam em dificuldades**, [...] ou pessoas que eram contratadas pelo governo brasileiro para trabalhos de **níveis intelectuais** ou participações em combates. (SCHUINDT, **grifo nosso**).

Quanto mais difícil era a situação na região da atual Alemanha, tanto maior era a esperança dos alemães de encontrarem uma terra, “uma terra prometida”. Engelmann (2023) nos relata que já em 1822, ano da Independência do Brasil, foi enviado à Europa o Major Anton Schäfer, em missão política do governo para iniciar nas cidades de Hamburgo e Frankfurt a propaganda pela emigração ao “Novo Mundo”. A Coroa Imperial Brasileira, através do referido Major, vendia uma imagem de sonho para convencer os alemães, oferecendo-lhes condições extremamente favoráveis, mas que muitas vezes não se concretizavam. Estes, muitas vezes guiados pela sua fé protestante, buscaram no Brasil um novo lar, um recomeço, dentre os quais, artesãos (sapateiros, curtidores, seleiros, ferreiros, carpinteiros, tecelões, alfaiates, etc.) e agricultores

(WESSHEIMER *apud* DAHMER, 2023). Um cântico dos imigrantes alemães é relatado por Engelmann em seu livro, demonstrando o sentimento destes ao abandonar a difícil situação da Alemanha, rumo ao Brasil, que supunham ser uma terra de riquezas e melhor sorte:

Adeus, pátria mal agradecida,
Vamos para outra terra,
Vamos para o Brasil,
Deixamos apenas as dívidas.
Procuramos uma nova praia
Lá encontraremos o ouro como a areia.
Viva, viva,
Logo estaremos no Brasil (ENGELMANN, 2023)

Identificadas as razões que levaram os imigrantes alemães a virem para o Brasil, e que profissões desempenhavam, cumpre-nos compreender de que maneira pode ter se conservado a cultura artesã germânica e, conseqüentemente, traços das corporações de ofício, tal como a relação Mestre-Aprendiz.

A relação Mestre-Aprendiz: das corporações de ofício ao Mestre Bauer

Como visto anteriormente, muitos dos imigrantes alemães eram artesãos, enquanto outros, em menor número eram agricultores (ENGELMANN, 2023). Isso é reiteradamente encontrado nos sites das famílias pesquisadas, como a Dahmer, que “além de agricultores ou trabalhadores rurais, havia sapateiros, cervejeiros, moinheiros e principalmente ferreiros, profissão que muitos seguiram aqui no Brasil”. Na página da família Bauer também encontramos informação similar, a saber, que

Na chegada no Brasil, a distinção era feita pelos falares dos imigrantes, sendo que alguns eram **professores**, letrados e

profissionais mais graduados, como também chegaram em número menor, alguns agricultores (FAMÍLIA BAUER, grifo nosso)

O site da prefeitura de São Leopoldo também informa que aos poucos, os imigrantes ocuparam os vales do Rio dos Sinos, Cadeia, Caí e Paranhana (epicentro deste trabalho), lançando progresso através da dedicação ao trabalho e a diversificação produtiva. Assim, tendo em vista que os alemães dominavam “diversas técnicas de várias profissões, como sapateiros, alfaiates, carpinteiros, ferreiros, etc”, foi possível o desenvolvimento do embrião industrial das regiões em que se instalaram. Como já visto, considerando o afastamento dos centros consumidores (i.e, Capital), o que tivemos foi a formação de uma colônia relativamente homogênea, criando e mantendo uma identidade majoritariamente alemã.

Nesse sentido, verificou-se que o trabalho de Martiarena (2023, p. 219), o qual analisa o ensino de ofícios e as relações Trabalho e Educação em Conceição do Arroio (atualmente, Osório) no século XIX, é de grande valor. Segundo a autora, que se fundamenta nas memórias de Antônio Stenzel Filho (1858 a 1872), natural do município de Conceição do Arroio, é possível perceber algumas peculiaridades quanto à região. Uma delas é que a chegada de diversos imigrantes para a região, pode ter contribuído para a formação de uma diferente perspectiva sobre os trabalhos manuais ante a perspectiva colonial predominante no Brasil.

Como já visto na primeira seção, a história brasileira é marcada por uma estigmatização aos trabalhos manuais ou braçais, os quais foram exercidos majoritariamente (e por mais de 300 anos) por pessoas escravizadas. Nesse sentido, a perspectiva preponderante no Brasil, segundo Gallindo (2013, *apud* MARTIARENA, 2023, p. 224), é de que “todo homem livre perdia o seu prestígio ao sujeitar-se ao trabalho braçal ou mecânico”. É neste ponto que a região

parece ter se destoado da tendência nacional. Estando Conceição do Arroio envolvida numa conjuntura de movimentos e migrações - fazendo uso das palavras de Hobsbawn (2015) - esta parece ter conservado em seu seio uma visão positiva sobre os trabalhos manuais exercidos. Assim, na cidade em questão, os trabalhos manuais e artesanais eram exercidos por pessoas livres no século XIX (MARTIARENA, 2023, p. 237), principalmente pelos imigrantes alemães e portugueses. Sobre este aspecto, destaca Martiarena que

[...] considera-se possível compreender que os trabalhadores estrangeiros **não consideravam** atividades como as de **ferreiro, curtidor ou construtor inferiores**, pelo contrário, entendiam-se como **trabalhadores qualificados** (MARTIARENA, 2023, p. 237, **grifo nosso**)

Isso é explicado em grande parte pelos ofícios que eram exercidos por estes estrangeiros e a relação entre estas atividades e o grau de consolidação do capitalismo nos seus países de origem. Por conseguinte, a chegada destes imigrantes à região, com uma outra perspectiva (positiva) sobre o trabalho, demonstra o quanto é complexa essa dinâmica, possibilitando um pensamento distinto do que imperava no Brasil à época. Outro ponto fundamental, é que Martiarena, ao se debruçar sobre os registros de Stenzel, encontra vestígios da relação Mestre-Aprendiz na cidade, inclusive na própria família deste. Ocorre que nos relatos quanto às profissões registradas na obra de Stanzel, este refere que seu pai, um alemão que atuava como construtor/pedreiro, contava com a ajuda de um servente. Isso, segundo a autora, "pode ser um indício da realização de aprendizagem pautada nas práticas e em uma relação mestre-aprendiz" (IBIDEM, p. 234). Quanto às profissões identificadas nos arrabaldes, também se verificava a predominância da imigração alemã, bem como profissões típicas dos mestres artesãos. Como exemplos temos o curtume (com a profissão de curtidor) e a Ferraria, demonstrando a presença de ferreiros (IBIDEM, p. 230-231).

Daí a importância de falarmos sobre a “Nostalgia do Mestre Artesão” e de como a relação Mestre-Aprendiz (que se dava nas corporações de ofício) pode ter se mantido viva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da região em análise. Sobre este assunto, Saviani (1998) refere que algumas escolas podem ter mantido essa tradição graças à “pedagogia do aprender fazendo, [...] a qual passa de pai para filho ou do mestre para o aprendiz”. No Brasil essa influência pode ter se dado com o escolanovismo, visto que alguns de seus pensadores guardam em si essa nostalgia, a tradição de um fazer que não abdica do pensar, visando uma aprendizagem ativa e um forte vínculo com a figura do Mestre. A Escola Nova, movimento que influenciou fortemente a educação brasileira, ascendeu durante a Era Vargas (1930 a 1945), momento de importantes reformas educacionais para o país.

Ao analisarmos a história da cidade de Taquara, na região do Paranhana, certamente nos depararemos com a figura emblemática de um Mestre: Harald Alberto Bauer, conhecido carinhosamente como “Mestre Bauer”. Mestre Bauer foi fundador da Escola Técnica CIMOL e o idealizador do Museu de Tecnologia do CIMOL, cujo acervo de mais de 3500 artefatos tecnológicos juntou ao longo de seus 30 anos como professor. Sim, foi em meio a toda essa conjuntura, refiro-me ao governo Vargas, que se desenvolveu o pensamento deste emérito professor. Considerando que quando da fundação do CIMOL Harald Alberto Bauer tinha 29 anos (BRITO et al, 2011, p.73) e atuava como um dos fundadores da Escola, tem-se que esteve sob influência da Era Vargas (e por conseguinte, dos valores escolanovistas) por toda sua formação educacional. Esses vestígios que visam confirmar a hipótese que se levanta, ou seja, que a Relação Mestre-Aprendiz tenha sido recepcionada pela cultura da região e por certa influência escolanovista, parece ser corroborada pelos ex-alunos de Mestre Bauer. No livro “50 anos da Escola Técnica Estadual Monteiro Lobato” é possível encontrarmos

relatos de ex-alunos descrevendo as características de Mestre Bauer e sua relação com os alunos.

A título de exemplo poderíamos utilizar as palavras de Claudio Kaiser, o qual descreve Mestre Bauer com forte saudosismo, da seguinte maneira:

Pensemos em grandes virtudes: humildade, generosidade, prudência, coragem, [...] Imaginemos um ser humano, reunindo tudo isso. **A síntese de uma dialética entre rigidez e flexibilidade.** Este é o Mestre Bauer (KAISER,

Em outros momentos, era referido publicamente pelos alunos como “um pai”, por quem nutriam grande afeto. No livro supracitado é possível encontrar o seguinte excerto, que apesar de longo, demonstra com certa clareza o sentimento que os seus alunos nutriam pelo Mestre:

A figura de Harald Bauer construída por aqueles pupilos é comovente. Em uma reunião de ex-alunos da época Inicial, muitas frases expansivas e comoventes foram ditas a ele, o **Mestre Bauer**, que foi convidado para participar e foi quase “conduzido” a ser fotografado com aquele grupo. Ele, tidamente, humildemente, repetia que “não é bem assim”. Frases exclamativas iam surgindo, como “O professor Bauer era **nosso pai** no Cimo!” – “Tudo que sou devo a ele ‘Estou muito bem de vida. Dei faculdade para meus filhos, graças ao professor Bauer, que **me ensinou tudo que sei**”. Foram muitas demonstrações de afeto e de gratidão: Bauer, sempre Bauer! (BRITO et al, 2011, p.75)

Para além dos exemplos acima mencionados, há diversas outras declarações de alunos que descrevem a relação com o Mestre Bauer, mas em suma as duas características predominantes nestes relatos são: o afeto e a disciplina. Isso parece condizer com a relação Mestre-Aprendiz que se formava nas corporações de ofício, descrita por Penteado, que fez uma leitura primorosa da obra de Antonio Rugiu:

[...] Santoni Rugiu leva-nos a um passeio pelo interior das oficinas artesanais, durante o qual nos vai desvelando

minuciosamente [...] suas regras de funcionamento interno, com sua **rígida hierarquia e disciplina**, e a divisão do trabalho; a **relação entre mestre e aprendiz** – praticamente uma extensão da **relação entre pai e filho** – e os rituais iniciáticos que cercavam o conjunto do tirocínio artesão e o envolviam, como a um fazer secreto, numa aura de magia e mistério (PENTEADO, 2001, p. 216, **grifo nosso**)

Assim, a descoberta de tais vestígios e a verossimilhança entre os modelos que ora se apresentam, suscita-nos um questionamento: poderia ter sobrevivido a cultura das corporações de ofícios abrigando-se nas novas tendências escolanovistas? Em caso positivo, de que maneira ela pode ter influenciado as características da EPT do CIMOL? Eis a importância de se investigar e compreender a história e trajetória de figuras como o Mestre Bauer para a consecução de pesquisas no campo da Educação Profissional.

Considerações Finais

Ainda que este trabalho se apresente em fase preliminar, não sendo possível confirmar com certeza infalível as hipóteses que se aventam, nítida é a imprescindibilidade do campo histórico para compreensão da cultura local em que se insere o CIMOL, situada na cidade de Taquara. Conforme visto anteriormente, ainda que a nível nacional houvesse uma tendência cultural à estigmatização dos trabalhos manuais, o que se consolida fundamentalmente no período Colonial com a escravidão, isto parece não se configurar na colonização alemã. Ao avaliarmos as memórias familiares e os registros da imigração alemã, em autores como Engelmann (2023), por exemplo, percebemos uma diferente perspectiva dos alemães quanto ao trabalho, no sentido de uma valorização e um “orgulho do trabalho dos antepassados”, majoritariamente artesanal. Essa quebra de paradigma muito se relaciona à certa homogeneidade cultural, fruto do maior distanciamento da colônia alemã das regiões populosas e de grande circulação (como Porto Alegre), conforme visto em sites oficiais como o da prefeitura de São Leopoldo.

Sendo o caso, os valores culturais pré-existentes na região podem ter servido como subsunçores para os valores escolanovistas, buscando uma sinergia entre a teoria e a prática em detrimento a modelos educacionais “conteudistas”, ou seja, voltados apenas à teoria. Quanto ao assunto, essa hipótese parece plausível, posto que o florescimento da Escola Nova e a ampla reforma educacional ocorrida no Brasil se deu na Era Vargas (1930 a 1945), tempo em que teve lugar a formação de muitos professores e intelectuais de relevo. Conforme explicitado neste trabalho, mesmo Mestre Bauer, um dos fundadores do CIMOL, teve sua formação ocorrida na Era Vargas, contando ativamente como apoio de um dos partidos herdeiros do varguismo, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

Uma análise preliminar de relatos de alguns ex-alunos do Mestre Bauer, relatados no livro “50 Anos da Escola Técnica Estadual Monteiro Lobato CIMOL”, sugere fortemente a perpetuação de valores preponderantes nas corporações de ofício. A sinergia entre estes acontecimentos pode ter culminado, por conseguinte, nos valores identificados no CIMOL, não apenas no tempo de docência do Mestre Bauer, mas quiçá, ainda hoje. Em suma, a atuação de Mestre Bauer e sua relação com seus alunos pode ter deixado uma marca tão forte que atravessa gerações, consistindo em um legado carregado pela própria Escola e constituindo sua identidade. Na palavra dos próprios alunos de Bauer, é essa relação caracterizada por uma maior disciplina e por um forte vínculo afetivo entre Mestre-Aprendiz, que torna o CIMOL tão distinto. É a sinergia entre todos esses fatores - culturais, históricos e o legado do próprio Mestre Bauer - que contribuiu para uma educação que transcende o pragmatismo ou, como diria Rugiu (1998), que é dotada de um “espírito desalienante”. Portanto, o presente trabalho demonstra como a relação Mestre-Aprendiz pode ter se consolidado no âmago do CIMOL, mantendo culturalmente traços das Corporações de Ofício e influenciado as características da EPT na região.

Referências

BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha. Percurso histórico do ensino profissional no Brasil – da Colônia ao início do século XXI. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l], v. 1, n. 228, p. 52-69, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/56256>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRITO, João Abelardo *et al.* **50 anos da Escola Técnica Estadual Monteiro Lobato CIMOL**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2011. 232 p.

CIAVATTA, Maria. **Mediações Históricas de Trabalho e Educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (rio de janeiro, 1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2009. 456 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Unesp, 2000. 208 p.

DAHMER, Sthefan. **Página Oficial da Família Dahmer no Brasil**. Disponível em: <https://www.familiadahmer.com.br/>. Acesso em: 24 set. 2023

FAMÍLIA BAUER - **Sítio dos meus avós**. Disponível em: <https://mexendocomlivros.blogspot.com/2013/01/familia-bauer-sitiodos-meus-avos.html>. Acesso em: 24 set. 2023.

MARTIARENA, Maria Augusta. **Entre os Limites Urbanos e os Arrabaldes**: notas sobre o ensino de ofícios e as relações trabalho e educação em Conceição do Arroio, no século XIX a partir de um estudo da obra “vila da serra” de Antônio Stenzel Filho. In: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Natal: Caule de Papiro, 2023. Cap. 8. p. 219-241.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. Nostalgia do mestre artesão. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 214-218, jan. 2001. Resenha.

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do Mestre Artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998. 164 p.

SANDER, Berenice Fülber; MOHR, Flávia Corso. **Histórias da época do trem: aqueles que viveram nunca esquecem**. 2019. Disponível em: <https://repercussaoparanhana.com/geral/historias-da-epoca-do-trem-aqueles-que-viveram-nunca-esquecem>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 254 p.

SOUZA FILHO, Tarquínio de. **O Ensino Técnico no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887. 248 p.

TRILHANDO A HISTÓRIA DE TAQUARA (org.). **Em 1903, o trem chegou a Taquara através da linha férrea Novo - Hamburgo/Taquara**. 07 maio 2023. Facebook: Jose Neto. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/208087278537526/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ACERVOS E FONTES NA PESQUISA EM HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PROFISSIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Alzenir Souza da Silva (PPGEP-IFRN)¹

Alessandra Souza Fernandez Hernandez (PPGET- CEFET-MG)²

José Geraldo Pedrosa (PPGET- CEFET-MG)³

Resumo: O tema sobre a História das Instituições Escolares dentro do campo da História da Educação Profissional tem ganhado destaque e os pesquisadores têm se deparado com diversas discussões em torno das possibilidades e limitações dos acervos disponíveis para apoiar as suas investigações. Portanto, buscamos enfatizar a relevância do acesso a diferentes *corpus* documentais para aprofundar as pesquisas na área, destacando como a diversidade de fontes contribui para a constituição de um corpus empírico e enriquecedor. Este trabalho, por sua vez, apresenta o resultado de duas pesquisas de mestrado que estão em andamento, a saber: A história da institucionalização do ensino técnico na Fundação do ensino de contagem (PPGET/CEFET-Minas Gerais) e A gestão industrialista de Stênio Lopes e a Escola de Aprendizagem do SENAI, Campina Grande PB (PPGEP/IFRN-Natal), ambas dentro de uma perspectiva teórica tendo como referência Justino Magalhães. Esse trabalho é meritório no sentido de revisitar a história das instituições escolares a partir dos jornais, decretos, diários de classe, documentos que constituíram e constituem as instituições, cadastros de alunos e docentes, livros memorialísticos, entre outros. Entretanto, a aplicabilidade do resultado das pesquisas firma-se na direção de que os estudos relativos à educação, o uso de fontes e a visita a acervos contribuem para historiar o pensamento educacional, mostrando-se relevante por suscitar novas análises ao motivar outras pesquisas voltadas para a temática.

Palavras-chave: Educação Profissional; História das Instituições Escolares; Acervos e Fontes.

¹ Licenciada em Pedagogia (UFPB). Mestra em Educação Profissional (PPGEP-IFRN). E-mail: alzenir.s@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia (FUMEC), Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (PPGET- CEFET-MG). E-mail: Hernandez.le@gmail.com

³ Mestre em Educação (UFMG), Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP), Pós-doutorado em Geografia Humana (IGC-UFMG), E-mail: jgpedrosa@uol.com.br

Introdução

O presente artigo é uma compilação das reflexões dos autores, considerando suas experiências por meio dos diferentes acessos aos acervos históricos. Diante de tal fato, será apresentado as dificuldades que perpassaram este processo para a realização dos seus estudos, no campo da Educação, especificamente da História das Instituições Escolares de Ensino Profissional.

Cabe destacar que as pesquisas que têm por tema a história das instituições escolares iniciam no Brasil por volta de 1950, antes mesmo do início dos cursos de formação em nível *latu sensu* – que só terá seus primeiros registros por volta de 1960 nas principais cidades do Brasil. Diante de tal fato, os estudos na área da história das instituições escolares começam a esboçar números significativos a partir de 1990.

Portanto, os registros e materiais provenientes do passado, ao serem vividos e ao se apresentarem como relevantes para o presente, são fontes históricas necessárias e indispensáveis para o processo de investigação da narrativa educacional. Sendo assim,

As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *strictu sensu* (Nóvoa, 1995, p. 16).

Ao analisar este cenário, podemos afirmar a importância desses estudos ao longo do tempo, mesmo diante dos desafios para acessar as fontes e da falta de repositórios minimamente organizados. Destarte, o tema deste artigo propõe reflexões de natureza empírica no campo da História da Educação com foco nas instituições escolares, propondo, cautelosamente, examinar a

disponibilidade dos acessos aos acervos das distintas fontes e os impactos durante a pesquisa.

O estudo realizado por Silva (2023) teve como objeto a Escola de Aprendizagem do SENAI de Campina Grande – Paraíba entre os anos de 1957 a 1968 e buscou compreender como se deu as diretrizes para a Educação Profissional no Brasil e, em especial, na Paraíba; enfocando como esta instituição contribuiu para a formação profissional no estado, considerando os documentos encontrados ao longo da trajetória investigado nos arquivos públicos e privados.

A pesquisa de Hernandez (2023) e Pedrosa (2023), investigou a instituição da educação profissional na Fundação de Ensino de Contagem-MG, instituição esta que surge em 1970 assumindo a suplementação da educação do município. Entretanto, a pesquisa buscou compreender o processo de institucionalização dos cursos profissionalizantes, dos sujeitos escolares, quais sejam: discentes e docentes e a cultura escolar, almejando a contextualização história para a constituição da educação profissional.

A pesquisa em história das instituições de Ensino Profissional

A Escola de Aprendizagem do SENAI em Campina Grande na Paraíba

A escolha da Escola de Aprendizagem do SENAI (Campina Grande, Paraíba) como locus de investigação se dá ao verificar que há pouca incidência de pesquisas que tratam de escolas de formação profissional no estado da Paraíba. De tal modo, reiteramos a importância dos estudos em torno da Educação Profissional no Brasil, especialmente quando parte de uma análise historiográfica que tem o propósito de contribuir com a historiografia da educação. No caso da instituição, verifica-se que uma nova cultura escolar estava se configurando para atender às exigências das industriais que estavam em ascensão em todo o país.

Diante de tal fato, a pesquisa de mestrado de Silva (2023) buscou investigar a história institucional da Escola do SENAI sob a perspectiva do gestor Stênio Lopes, almejando compreender as diretrizes para a Educação Profissional no Brasil, a partir da Aprendizagem Industrial, investigando os cursos ofertados e analisando as memórias e suas representações.

Para Dominschek (2017) são poucos os trabalhos no campo da história da industrialização que abordam o problema de formação do operariado. Parafraseando a autora, se faz necessário ampliar as discussões em torno do ensino profissional, especialmente quando se trata das abordagens locais. Portanto, em relação a pesquisa, Silva (2023) baseou-se na descrição e análise de documentos e escritos memorialísticos encontrados ao longo do processo investigativo em arquivos públicos e privados. “Por Arquivo entende-se como sendo as instituições de guarda que recebem e cuidam das fontes documentais/históricas provenientes de uma ou mais instituições” (Barros, 2019, p. 97).

As visitas aos arquivos foram orientadas por perguntas delimitadas, mas flexíveis, levando em consideração as descobertas que a pesquisa histórica proporciona ao pesquisador. No Arquivo particular do Centro de Educação Profissional Professor Stênio Lopes-SENAI, por exemplo, foram localizados dois livros, quais sejam: Uma Escola e Algo Mais e Um fósforo na escuridão, ambos escritos por Stênio Lopes. E uma coleção privada com 945 (novecentos e quarenta e cinco) fotografias. No entanto, para a pesquisa, foram selecionadas 20 (vinte) imagens que se referem ao recorte temporal do estudo.

No Arquivo da Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em Campina Grande, foram localizadas diversas manchetes sobre a Escola de Aprendizagem do SENAI, além das notícias da coluna “Rosa dos ventos”, assinada por Stênio Lopes no Jornal Diário da Borborema. No Arquivo Público do Instituto Histórico e Geográfico de João

Pessoa (IHG-JP), foi realizada a pesquisa nos jornais O Norte e A União a fim de obter informações sobre a instalação da Federação das Indústrias na Paraíba, bem como da própria escola estudada.

Por sua vez, os arquivos, públicos e privados, tornam-se informações privilegiadas e imprescindíveis para a construção historiográfica. Pois, com efeito, os documentos, quando analisados para a produção do conhecimento histórico, tornam-se fontes. Magalhães (2007) infere que a definição e a construção do sentido evolutivo de uma instituição educativa também consistem na progressão dialética entre arquivo e memória(s), exigindo do pesquisador uma maior complexificação de informações e de abordagens e a uma (re)construção do próprio arquivo para construção do sentido histórico da instituição que está sendo investigada.

Portanto, o pesquisador, ao visitar esses arquivos, deve voltar para o passado para fazer emergir novos problemas, tendo em mente que estes documentos produzem e reelaboram novos conhecimentos, proporcionando novas formas de compreender os fenômenos ao serem analisados à luz do passado. Podemos mencionar que o acesso a esses arquivos e documentos (quase sempre) se dá de modo complexo, pois muitas vezes não está disponível para o pesquisador. Por exemplo, durante a investigação, a pesquisadora foi obrigada a paralisar suas atividades, pois o acesso a biblioteca estava indisponível para consulta presencial o que a levou a refazer o roteiro de todo o seu estudo, tendo em vista que prazos precisam ser cumpridos e, muitas vezes, não é possível aguardar.

Desta forma, no ensejo dessas reflexões, os levantamentos documentais e bibliográficos, permitem olhar o cotidiano institucional, suas práticas e sua cultura escolar a partir de uma análise que alcancem métodos de perspectiva plural, pois sozinhas as fontes não se bastam, principalmente quando verificamos a dificuldade de acesso para obter os documentos que são

necessários ao andamento das pesquisas científicas – tornando todas as outras pesquisas fundamentais para o entendimento do todo.

A Fundação de Ensino de Contagem

Pesquisar a instituição escolar como um objeto historiográfico, dentro da perspectiva teórica da História Cultural, amplia os horizontes de análise e permite adentrar o interior da instituição de ensino, desvendando seu "raio". Nesse contexto, é possível perceber elementos que vão além das legislações e regulamentos, bem como das perspectivas puramente pedagógicas (JULIA, 2001). Essa abordagem possibilita uma visão mais profunda e abrangente, explorando aspectos culturais, sociais e históricos que influenciam a dinâmica educacional.

Uma instituição escolar não se resume apenas às suas estruturas físicas, como paredes, muros e diferentes espaços, acompanhados por mobiliário e objetos utilizados por professores e alunos. No entanto, compreendemos que ela também é um "lugar" de práticas e rituais, onde existe uma organização de tempos e espaços apropriados pelos sujeitos que estiveram ali em um determinado período histórico dentro de um contexto educacional.

A escola é também um cenário de práticas e rituais, onde se estabelece uma organização de tempos e espaços moldada pelos indivíduos presentes em um determinado momento histórico, em conexão com o contexto mais amplo da instituição. Magalhães (2004) destaca:

Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição (...) é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo nos contextos e nas circunstâncias históricas, implicando- a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influências. (MAGALHÃES 2004, P-133-134)

Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição envolve mais do que simplesmente analisar seus eventos isolados. Pelo contrário, requer integrá-la de maneira interativa em um contexto mais amplo, especialmente dentro do sistema educativo. Isso significa considerar a instituição em relação às circunstâncias e contextos, incorporando-a na evolução da comunidade e da região à qual pertence, bem como em relação ao seu território, público e áreas de influência e sua evolução ao longo do tempo.

A pesquisa referente a uma instituição escolar abrange um escopo amplo que vai além dos limites físicos da escola. Isso porque o ambiente em que a escola está inserida, as condições que levam à sua constituição, as instalações e estruturas físicas, seus docentes, seus discentes e as relações estabelecidas no local são influenciadas por diversas questões, muitas vezes étnicas, religiosas, econômicas, políticas, culturais, entre outras. Essas questões podem estar relacionadas a contextos locais, estaduais, nacionais entre tantos e não devem ser esquecidos ao pesquisar e estudar uma instituição escolar.

As questões que norteiam uma pesquisa científica giram em torno das fontes documentais, o acervo escolar tem as respostas para a pesquisa? Ao pesquisar uma instituição escolar o que deve ser pesquisado? Segundo Buffa e Nosela disponibilizam um planejamento temático das categorias para direcionar a análise das instituições escolares. Esse planejamento busca se afastar de visões nostálgicas, buscando implementar uma metodologia abrangente que explore dados provenientes de diversas áreas dessas instituições.

Importante reconhecer que a relevância de um documento não reside apenas em sua existência, mas sim na maneira como é analisado. O valor está na abordagem do pesquisador, nas perguntas que ele formula e nas perspectivas teóricas e epistemológicas que utiliza para examinar o documento. Essas ferramentas possibilitam reconstruir situações vividas com base em testemunhos e nos instrumentos escolhidos pelo pesquisador, enfatizando que

a interpretação e a análise são fundamentais para extrair significado e compreensão mais profunda do conteúdo documental.

Os caminhos percorridos em busca das fontes para as investigações mencionadas, permearam durante a pesquisa sobre as instituições uma série de recuperação documentos do acervo escolar, alguns documentos tinham como versão disponível apenas fotocópias e/ou fotografadas.

Houve a necessidade de visitar acervos diferentes na busca pela localização de documentos que colaborasse em contextualizar com a pesquisa da instituição. Diante do exposto, agora compartilhamos os nossos itinerários em busca das fontes para as citadas investigações: Câmara Municipal de Vereadores de Contagem, Arquivo Geral Institucional da Fundação de Ensino de Contagem, Arquivo das Unidades de Ensino, Espaço da Memória de Contagem, Arquivo Público de Minas Gerais, Acervo físico e Digital da Prefeitura de Contagem, e a Hemeroteca.

Nos acervos institucionais foi possível localizar os arquivos como: diário de presença dos alunos, livro de atas, lista de materiais escolares, livro de funcionários, livro de assinatura de ponto, regimento escolar, legislação municipal que orientava a instituição, grade curricular, plano de curso, cópia do parecer das leis aprovadas na Câmara Municipal de Contagem e algumas fotografias de eventos que ocorrem nas instituições.

Entretanto as fotografias como documentos na investigação, essas foram submetidas a um tratamento teórico/prático, respaldando-se na compreensão proposta por Chartier (2002), segundo a qual os registros se entrecruzam, se conectam, mas jamais se confundem. "A imagem é simultaneamente a instrumentalização da força, o meio da potência e sua fundação em poder" (CHARTIER, 2002, p. 165). As imagens empregadas na pesquisa atendiam ao contexto e foram direcionadas para a reconstrução cultural, o qual é

indispensável para a sua interpretação. Relacionar-se, no campo da memória, ora como indutoras da mesma, ora como ilustrações do fato relatado. Essas imagens atuam como elementos constitutivos da rememoração, servindo como dispositivos de memória, além de representarem uma memória selecionada.

Entretanto no tocante da busca histórica o acervo do Arquivo Público de Minas Gerais, Acervo físico e Digital da Prefeitura de Contagem, e a Hemeroteca, foram visitados com frequência, tanto pessoalmente quando na modalidade do acervo virtual, o acervo da hemeroteca chamou atenção pelas notícias da instituição de ensino serem repercutidas em outro estado.



Imagem 1 – Jornal do Brasil, 1981, edição 22ª. Fonte: Hemeroteca

O Jornal do Brasil, RJ, noticiou:

Além de sua preocupação com o ensino de 1º grau, a atual administração deu ênfase também ao ensino de 2º grau através da Fundação de Ensino de Contagem – FUNEC – que com cinco unidades de ensino 240 funcionários atenderam, entre 1977 a 1980 a um contingente de mais de cinco mil alunos. (Jornal do Brasil, 1981, edição 22b)

A utilização de fontes documentais da imprensa, especificamente do tipo jornalístico, representa uma fonte de informação histórica que impõe ao pesquisador a necessidade de distinguir entre o que é significativo para compreender o objeto de estudo e o que é considerado "fortuito e casual" (ELMIR, 1995). A seleção criteriosa dos elementos significativos dentro das

fontes jornalísticas é vital para garantir uma interpretação precisa e informada dos eventos históricos. Essa distinção entre o que é relevante e o que é incidental permite ao pesquisador extrair conclusões mais sólidas e contextualizadas sobre o objeto de estudo, minimizando possíveis distorções causadas por elementos não essenciais ou eventos casuais presentes nas fontes documentais.

A notícia da oferta de ensino pela Funec em um jornal de circulação carioca, como o Jornal do Rio de Janeiro, indica uma divulgação em uma localidade distante da instituição. Nos acervos pesquisados foi possível encontrar diversos documentos importantes para a pesquisa. Entretanto na etapa metodológica os documentos foram fotocopiados para permitir a consulta de forma on-line, ou aqueles que a única versão era a digital foram salvos em pen-drive.

A estratégia adotada envolve a coleta de informações não apenas do acervo escolar, mas também de outras fontes que apresentam características distintas. Essa abordagem diversificada visa enriquecer a pesquisa, possibilitando a consideração de múltiplos pontos de vista e a obtenção de dados mais abrangentes. A busca por outros acervos permitiu a combinação de diversas fontes documentais, ampliando assim as possibilidades de resultados e evidenciando desdobramentos nas análises.

A característica singular do acervo escolar reside na sua inacessibilidade direta ao pesquisador, sendo imprescindível a presença de um servidor da instituição para possibilitar o acesso. Além dessa particularidade, observa-se que as informações contidas no acervo tornam-se indisponíveis na ausência de um acompanhamento por parte de alguém familiarizado com o acervo em questão. Essa inacessibilidade direta ao acervo escolar implica que o pesquisador não pode, por si só, obter as informações desejadas sem a presença e a colaboração de um servidor designado pela instituição.

A necessidade de um mediador para possibilitar o acesso ao acervo destaca a importância de procedimentos específicos e da cooperação institucional para viabilizar a pesquisa. Adicionalmente, a dependência do conhecimento do acompanhante sobre o acervo é crítica. Caso a pessoa que acompanha a pesquisa não possua um entendimento aprofundado do acervo escolar, há o risco de informações relevantes ficarem inacessíveis ou de não serem devidamente compreendidas. Isso ressalta a importância não apenas da presença física do acompanhante, mas também do seu conhecimento específico sobre o conteúdo e a organização do acervo.

Portanto, a característica de inacessibilidade direta do acervo escolar implica desafios específicos para o pesquisador, exigindo uma abordagem colaborativa e a presença de um mediador bem informado para garantir um acesso efetivo e uma interpretação adequada das informações contidas no acervo.

A pesquisa sobre a instituição escolar como objeto historiográfico, dentro da perspectiva teórica da História Cultural, proporcionou uma compreensão mais profunda e abrangente do contexto educacional. A abordagem adotada permitiu explorar aspectos culturais, sociais e históricos que vão além das simples legislações e regulamentos, assim como das perspectivas pedagógicas convencionais. A complexidade de uma instituição escolar se revelou não apenas em suas estruturas físicas, mas também como um cenário de práticas e rituais, organizando tempos e espaços de acordo com os sujeitos presentes em determinado período histórico.

A integração da instituição no contexto mais amplo do sistema educativo, como destacado por Magalhães (2004), enfatiza a necessidade de compreendê-la em relação às circunstâncias e contextos históricos, evoluindo junto à comunidade, região e território ao longo do tempo. A investigação sobre a instituição escolar revelou-se um processo multifacetado, envolvendo

uma ampla gama de fontes, desde documentos do acervo escolar até notícias em jornais de circulação nacional, proporcionando uma compreensão rica e contextualizada do objeto de estudo.

Considerações finais

O presente estudo oportunizou a compreensão da importância dos acervos e arquivos escolares para a história da educação local, regional e nacional e a necessidade de políticas públicas que visem conservá-los, pensando, sobretudo, em espaços em que as documentações possam ser mantidas. Entendemos que estes espaços de conversão possuem uma riqueza inesgotável de informações, mas muitas vezes se encontram incompletos, sem o devido cuidado para sua preservação – o material destas pesquisas, por exemplo, segue conforme separação administrativa ou definições próprias de cada entidade e não seguem técnicas apropriadas de arquivística.

As nossas pesquisas foram realizadas tendo como suporte as análises documentais, como: documentos escritos oficiais e não oficiais, fontes iconográficas e visitas a acervos públicos e privados; considerando que é diante dessa complementaridade que as instituições escolares ganham corpo e registro, pois tratamos, especialmente, da história de duas escolas que foram e são importantes para compreensão do cenário nacional que se refere a Educação Profissional. Ademais, reiteramos que é na pesquisa histórica que incorporasse a problematização historiográfica como as precárias condições de acomodação das fontes, entendidas como a matéria-prima do historiador e a importância de pensarmos e repensarmos o campo da história da Educação para transformação da sociedade.

Referências

- BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas:** introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- DOMINSCHEK, Desiré Luciane. **A formação do pequeno operário na escola do SENAI-PR:** a representação ideologia presente no jornal "O Escudo". 2017. 276f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2017.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p.9-44, jan./jun. 2001. Disponível em: Acesso em: 15 mar. 2023.
- MAGALHAES, Justino. **Tecendo nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universia São Francisco, 2004.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto - a investigação em história das instituições educativas. **Educação Unisinos**, v. 11, n. 2, p. 69-74, mai./ago., 2007.
- MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares é pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação a brasileira. **Proposições**, Sao Paulo, v. 16, n. 1, p. 103-116, jan./abr. 2005.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares:** porque e como pesquisar. Campinas: Editora Alínea, 2013.
- NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. I:-_____ (Org.) . **As organizações escolares em análise**. 2ª ed. Lisboa: Dom quixote, 1995, , p. 13-43.
- SILVA, Alzenir Souza da. **A gestão industrialista de Stênio Lopes e a Escola de Aprendizagem do SENAI**, Campina Grande-PB (1957-1968). 2023. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Natal, 2023.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: EXPECTATIVAS E POSSIBILIDADES

Jordane Pereira da Silva¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo geral investigar as contribuições do ensino História na formação do Ensino Médio Integrado ao ensino profissionalizante. A realização do estudo encontrou justificativa na necessidade de re-significar o conceito e o processo ensino-aprendizagem de história no ensino médio, em especial na educação profissional e tecnológica, a partir de uma prática com enfoque crítico-reflexivo contrária à massificante rotina positivista. Neste contexto, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: como o ensino de História pode contribuir com a formação do aluno do ensino médio integrado ao ensino profissionalizante? Como possibilita articulações da disciplina de história com o mundo do trabalho? A metodologia adotada para desenvolver o trabalho foi à pesquisa bibliográfica com uma abordagem teórica e reflexiva. Os resultados permitiram considerar que o ensino de história tem um papel essencial para a formação do cidadão no mercado de trabalho e que os professores necessitam exercitar a metodologia dialética que estimula a participação dos alunos em todas as atividades e a tipologia de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, que fazem a diferença nas aulas de História.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino médio. Possibilidades.

Introdução

O processo educativo de História vem gerando ao longo dos tempos, preocupação nos educadores que reconhecem a importância desta disciplina para a formação de sujeitos críticos, conscientes e que, exatamente por isso, vivem a busca de propostas contemporâneas para oferecer aos alunos oportunidade de desenvolverem-se como cidadãos participantes em uma sociedade democrática (RALEJO, MELLO, AMORIM, 2021).

¹ Licenciada em História pela Universidade Estadual de Montes Claros, Pós-graduada em Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Norte de Minas e Mestranda em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: jordanepereira@hotmail.com

Uma análise das tendências que guiaram o processo ensino-aprendizagem de história demonstra que nem sempre houve a preocupação ou interesse em desenvolver o ensino desta disciplina com enfoque crítico-reflexivo² e de forma contextualizada e multidisciplinar, como é possível perceber atualmente nos documentos oficiais que orientam as práticas metodológicas nas escolas de ensino fundamental e médio, onde salienta-se a importância da investigação em textos, documentos, cartas, fotos, jornais, letras de música, recursos tecnológicos bem como o uso criterioso e inteligente do livro didático (SILVA, 1996).

De acordo com Bloch (2002, p. 65), é sabido que o conhecimento histórico é uma ferramenta de suma importância para analisar e compreender as transformações sociais que resultaram nas relações de produção existentes na atualidade, pois “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Assim, talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente”.

No entanto, de acordo com Caetano (2020),

[...] pensar o ensino de História na Educação Profissional e Tecnológica é duplamente complexo: de um lado, porque é sabido que uma educação focada meramente na memorização não gera aprendizagem; de outro, porque, sendo a defesa de uma formação geral de qualidade um dos pressupostos mais importantes do Ensino Médio Integrado (KUENZER; GRABOWSK, 2016), torna-se ainda mais urgente a preocupação sobre o modo como nossos estudantes são ensinados e como

² Enfoque crítico-reflexivo, refere-se à reflexão crítica que deve “vislumbrar um processo de tomada de consciência do educador que vai além de suas próprias intenções, pois a criticidade que permeia esta reflexão, permite-lhe questionar a estrutura social que acaba por envolver seu trabalho, possibilitando-o, uma noção crítica e consciente da prática por ele desenvolvida e das consequências dessa prática social na sua atividade docente” (COSTA, 2010, p. 3). O processo ensino-aprendizagem com enfoque crítico-reflexivo oportuniza ao professor observar e refletir sua ação docente, proporcionando-lhe novos conhecimentos que favorecem a re-significação de sua própria prática pedagógica e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma melhor aprendizagem por parte dos alunos (CONTRERAS, 2002).

aprendem nesse contexto específico.

Esta percepção, aliada a reflexão sobre como devem acontecer as aulas de história no Ensino Médio Integrado, foram os fatores que despertaram o interesse por desenvolver este estudo.

Podemos depreender que História é fundamental para poder compreender a realidade na qual se vive e assim poder agir sobre ela, evitando que as condições atuais sejam encaradas como algo natural; ao contrário, elas devem ser vistas pelo que de fato são: uma construção histórico-social, para que assim os estudantes tenham condições de se enxergarem como sujeitos históricos. Nesse contexto, estabelecemos como ponto de partida os seguintes questionamentos: Como o ensino de história pode contribuir com a formação do aluno do Ensino Médio Integrado ao ensino profissionalizante? Como possibilitar articulações da disciplina de História com o mundo do trabalho?

Assim, levando em consideração Piaget (1983) quando ele escreve que a educação deve ter como metas "criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores" e "formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe", este trabalho teve como objetivo geral: Investigar as contribuições do ensino História na formação do Ensino Médio Integrado ao ensino profissionalizante. Os objetivos específicos foram os seguintes: identificar como o ensino de História pode auxiliar na formação integral do aluno do Ensino Médio Integrado ao ensino profissionalizante; identificar como integrar os conhecimentos prévios dos estudantes na prática educativa da disciplina de História; analisar como deve acontecer o processo ensino-aprendizagem de história no Ensino Médio Integrado ao ensino profissionalizante.

Método

A metodologia adotada para desenvolvimento deste trabalho foi um estudo exploratório, a partir de uma abordagem teórica crítica e reflexiva. Minayo (2009) afirma que as teorias são explicações da realidade, elas lançam luz na pesquisa permitindo maior clareza para análise dos dados que serão levantados, o que possibilita uma compreensão melhor dos fenômenos abordados e ao pesquisador a ampliação de seus conhecimentos favorecendo assim uma produção crítica e reflexiva, aproximando-o da realidade do seu problema. Quanto à abordagem do objeto de pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica através da busca em livros, artigos, teses e outros documentos publicados que contribuíram para esta pesquisa. Os artigos científicos foram acessados na base de dados Google acadêmico a partir dos seguintes descritores: Ensino de História. Ensino Médio. Educação Profissional e Tecnológica.

Resultados e discussões

Para entendermos como deve ser o processo ensino-aprendizagem de história no ensino médio integrado ao ensino profissionalizante nas escolas brasileiras, faz-se necessário uma revisão histórica do ensino desta disciplina no Brasil.

Bittencourt (2001) descreve que foi em 1837, durante o período regencial, que a História passou a fazer parte do currículo das escolas secundárias no Brasil, inicialmente como disciplina escolar no recém criado colégio Pedro II. Mesmo ano em que foi criado do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), responsável por pela divulgação da história nacional nas escolas secundárias, o que era feito através dos manuais didáticos e de forma linear, cronológica e eurocêntrica e como fato pronto e acabado.

A história do Brasil passou então a ser contada a partir do

descobrimto do Brasil e valorizando aspectos referentes à monarquia (BITTENCOURT, 2001).

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a reforma do ministro Francisco Campos, acentuou-se o poder central do Estado e do controle sobre o ensino. Constituiu-se a partir de então um modelo para o ensino de História para todo o país, dando ênfase ao estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental (BORGES; BRAGA, 2008).

Com o processo de industrialização e urbanização no Brasil, como relata Bittencourt (2001), mudanças começaram a surgir com relação ao currículo de História que passou a incorporar aspectos referentes a causas do nosso atraso econômico e da identidade nacional passando os currículos e programas de historia, assim como os manuais didáticos a abordar estes temas com ênfase nas três raças formadoras do país, para divulgar nas salas de aula a tese da democracia racial, ou de um Brasil sem preconceito racial.

Neste contexto, não havia espaço nos currículos de história para discutir os problemas brasileiros.

Nos anos de 1950 e 1960, sob a inspiração do nacional-desenvolvimentismo, o ensino de História voltou-se para as temáticas econômicas. Enfatizou-se o estudo dos ciclos econômicos, sua sucessão linear no tempo (cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização). A ordenação linear e sucessiva indicava que o desenvolvimento só seria alcançado com a industrialização. Ficava subentendido que o urbano era o sinônimo de progresso e o rural era o atraso (SILVA JUNIOR, 2010, P. 40).

Durante o regime militar, a partir da lei n. 5692/71, os Estudos Sociais, representado pela integração dos conteúdos de História e Geografia, em parceria com a Educação Moral e Cívica passaram a fundamentar os conhecimentos históricos no currículo escolar brasileiro. A partir de 1964 “os

temas da História e Geografia foram diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País” (BORGES; BRAGA, 2008, p. 3). Desta forma, os heróis passam a configurar os manuais didáticos e currículos escolares para divulgar e recordar os fatos heróicos de personagens da história brasileira.

Fatos tristes e que lembrassem qualquer fracasso da nação brasileira foram excluídos dos livros didáticos e, como escrevem Borges; Braga (2008), a ideologia positivista que divulgava todos os acontecimentos como obra do destino, como uma predestinação, passou a predominar nos currículos escolares.

A partir dos anos 80 mudanças começam a ser registradas em relação ao ensino de história nas escolas brasileiras, fato que Borges; Braga (2008) atribuem ao processo de democratização do país que proporcionou as pessoas das classes populares maiores acesso às escolas e às novas tecnologias de comunicação, o que contribuiu para que as pessoas tomassem conhecimento da realidade histórica, diferente daquela divulgada pela escola e pelos livros didáticos.

Estes fatos favoreceram o diálogo entre pesquisadores e profissionais do ensino, expresso nas publicações sobre ensino de História no período e influenciando também as propostas curriculares desta disciplina que passaram a defender uma metodologia que valorizasse o aluno como parte integrante e agente da história e conseqüentemente como participante ativo do processo de construção do conhecimento.

As metodologias do ensino de história passaram a ser questionados e o ensino que priorizava o uso exclusivo do livro didático deu lugar à utilização de músicas, cinemas como recursos para motivar a discussão e despertar o

interesse dos alunos sobre temas e aspectos da história do Brasil e do mundo e como forma de reafirmar a importância da história no currículo escolar.

Bittencourt (2001) ao abordar o ensino de história nas escolas brasileiras ressalta que os conteúdos de história ainda são apresentados com enfoque positivista, o que demanda atenção dos professores.

Sobre o como deve ser o processo ensino-aprendizagem de História, Hobsbawn (1998) destaca que este deve ter como enfoque a História Social, pois os conteúdos desta disciplina devem servir para auxiliar os alunos a compreender o meio em que vive e se posicionar quanto às mudanças que ocorreram e que vêm ocorrendo. Isto porque, segundo ainda este autor, a História não é determinismo, e sim um constante vir-a-ser no processo social.

Para isso, o processo ensino-aprendizagem de História deve ir além da superficialidade dos conteúdos trabalhados pela historiografia tradicional dos livros didáticos e precisa, na interdisciplinaridade, ser fruto de pesquisa com base em documentos, artigos, poesias e priorizar uma efetiva participação do educando que deve se enxergar como fruto e autor da história que se constrói no seu cotidiano. Só assim, destaca Hobsbawn (1998), o aluno adquirirá um conhecimento necessário ao convívio social e capaz de permitir-lhe a compreensão e intervenção no mundo político, econômico e social de hoje.

Como bem define Contreras (2002), o processo ensino-aprendizagem de História deve ser desenvolvido com base em uma reflexão crítica, por parte dos professores. Uma reflexão crítica orientada e que “tem um propósito muito claro, ao definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm sua origem social e histórica. (CONTRERAS, 2002, p. 163).

Bittencourt (2001) destaca a importância dos meios de comunicação

como auxiliar para o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos, ressaltando que as modificações ocorridas na educação/escola/sociedade demandaram a criação de novos espaços, novas metodologias e recursos, no que concerne ao ensino de História, dentre os quais se destacam as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, representados pelo computador, internet, televisão sem excluir o livro didático, os jornais, as revistas, etc.

Thomáz (2009) lembra que os livros didáticos não devem ser excluídos das aulas de história, mas devem continuar a ser utilizados com o mesmo cuidado com que devemos utilizar as novas tecnologias, mas com prioridade para partirmos sempre da realidade imediata dos alunos, para então tomarmos conhecimento e discutirmos o que está acontecendo ou aconteceu no mundo em determinado período e assim nos posicionarmos criticamente.

O ensino de História no ensino médio integrado ao ensino profissionalizante

Segundo Fenellon (2010) o ensino de História, é fundamental para a compreensão do trabalho e suas diversas formas ao longo do tempo. A disciplina de história, permiti-nos conhecermos o processo evolutivo das relações de produção do trabalho.

Comparando o processo de trabalho do homem pré-histórico em relação ao homem contemporâneo podemos identificar esse processo evolutivo no contexto histórico. Segundo Karl Marx (2015), o modo de produção de trabalho libertou os homens da natureza, pois passamos produzir o nosso próprio alimento, ou seja, garantirmos a nossa existência. Além disso, os meios de produção e a terra pertenciam a todos e tudo era partilhado. Mas, com o surgimento da propriedade privada, ocorreram domínios de poder diante do trabalho da maioria.

Neste contexto percebe-se a importância do ensino de história. Que na

maioria das vezes é considerado pelos estudantes uma disciplina maçante, que discute somente questões do passado que na opinião dos mesmos nada acrescenta, para o presente e nem o futuro. Segundo Nadai 1993, um dos principais fatores que levam os alunos terem essa visão em relação a disciplinas de História está envolvida com as metodologias aplicadas pelos professores em sala de aula. Um ensino tradicional, que impossibilita os alunos terem, uma noção crítica dessa relação entre passado-presente e presente-passado.

Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p. 547), a disciplina História que faz parte da "área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética".

Sobre as possibilidades do ensino de História no ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, ainda segundo o BNCC (2017), o processo ensino-aprendizagem desta disciplina pode contribuir para a formação da consciência histórica e das identidades dos alunos. Assim, o conteúdo de história pode e deve ser visto integrado ao cotidiano do aluno, para que estes possam ampliar a compreensão de sua realidade, confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas. Para isso o BNCC (2017) relaciona as seguintes competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o ensino médio.

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de

situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 558).

Dessa forma, Ralejo, Melo, Amorin (2021) orientam que devem ser levadas em consideração as especificidades do ensino profissionalizante, sem desconsiderar os saberes que devem ser comuns a todos os alunos.

As Diretrizes Operacionais para o ensino médio orientam para que sejam considerados os saberes dos alunos e a relação tempo e espaço no processo ensino/aprendizagem de História (BRASIL, 2017).

Neste contexto, como bem destaca Scheimer (2020, p. 8):

A convivência em sala de aula atualmente vivenciada por professores e alunos relacionados pelo ensino de história, tem a necessidade de ser um assunto bastante discutido entre os educadores e as famílias, especialmente por precisar compreender a importância do trabalho coletivo no processo de construção do conhecimento. Devemos considerar que a ação docente não é um ato individual, mesmo que aparentemente o professor se restrinja ao contexto de sala de aula, com os alunos. Sua ação é também coletiva, e nela reside seu maior poder. É extremamente importante que o ensino de história venha contribuir para o aperfeiçoamento do relacionamento em nossa sociedade, pois essa provocação é

sem dúvida, um dos grandes desafios da humanidade hoje, para que possamos progredir rumo a um desenvolvimento social, baseado na justiça e respeito mútuo, superando as dificuldades a fim de nos entendermos com os outros.

Ressaltando que, com o advento das novas tecnologias no campo educacional novas formas de aprender e de ensinar são exigidas, Silva, Santos, Fernandes (2019) defendem que o cotidiano do aluno seja mediatizado pela tecnologia. Os autores destacam que, na sociedade atual, onde existe uma valorização da informação e os processos de aquisição do conhecimento ganham cada vez mais importância, o uso das Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação na escola, contribui para a inclusão social dos cidadãos, tornando-os mais aptos para viver no mundo globalizado. No caso do processo ensino-aprendizagem de História no ensino médio profissionalizante, as novas Tecnologias da Comunicação e Informação vão contribuir para a produção de um processo mais interativo de construção do saber em sala de aula e vai fazer com que esta disciplina cumpra com seu papel de dar vez às diversas vozes sociais (SILVA; SANTOS; FERNANDES, 2019).

Ainda Silva, Santos, Fernandes (2019), destacam que ao educador o mais difícil é abandonar o conforto do livro didático e partir em busca de uma nova história, mas que as novas tecnologias podem ser utilizadas para despertar o interesse dos alunos nas aulas de história. O computador e a internet têm a possibilidade de aumentar o interesse dos alunos pelo conteúdo trabalhado. E dessa forma o entendimento de que aspectos da história antiga interferem, claramente, na história que hoje vivemos, pois de acordo com Oliveira e Ficher (1996, p.10) o computador “tem a capacidade de combinar o emprego dos meios visuais e a capacidade de aprendizagem adquiridos através da ação do sujeito sobre o objeto”.

Ainda segundo Oliveira & Ficher (1996), temos os recursos da informática - computador e internet - como instrumentos de:

Construção simbólica dos alunos, pois dispõe de informações de forma clara, objetiva e lógica facilitando a criatividade do indivíduo, favorecendo a exploração espontânea; dá um retorno rápido e objetivo do processo de construção, favorecendo a autocorreção, a inserção da desordem na ordem global.

Esta é uma experiência didática importante, pois demonstra que nós, professores, devemos estar sempre abertos ao uso das novas tecnologias, devemos nos adequar a elas e sempre que possível levá-las para o campo. Temos, também, que estimular os alunos a usarem essas tecnologias, como mais um meio de buscar e adquirir conhecimentos.

O uso de fotografias também possibilita uma compreensão melhor da temporalidade e permitem a percepção de que as mudanças no espaço não ocorrem instantaneamente, mas ao longo do tempo.

Considerações finais

O ensino de História tem um papel educativo, formativo, cultural e político muito relevante, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos e capazes de atuar com mais sucesso na sociedade atual. Por essa razão é de fundamental importância levantar debates sobre o currículo do ensino de história. Sobretudo na educação profissional e tecnológica onde as áreas das ciências humanas, a certa desvalorização quando se fala em tecnologia e mercado de trabalho. Por ser consideradas disciplinas com pouca influência para o mercado profissional do trabalho mais preciso nas áreas tecnológicas.

Desse modo, diversos debates de pesquisadores a cerca do ensino de história elucidam o quanto esse ensino trás questões problematizadas em um diálogo crítico que nos remete pensar o nosso tempo presente e outros tempos, onde conhecemos outros sujeitos lugares, culturas e a evolução existencial. Como afirmam Silva, Fonseca (2010, p. 24):

Portanto, a(s) configuração(ões) da(s) história(s) vivida(s) e ensinada(s) pelos professores, entre as quatro paredes da sala de aula e, também, fora dos limites dos territórios escolares, bem como das histórias que os alunos aprendem nesses e noutros espaços, é bem mais complexa do que muitos supõem. As dimensões curriculares ora se aproximam, se mantêm, ora se distanciam, ora se contrapõem num movimento real, dinâmico, dialético, logo, histórico.

Portanto, repensar o currículo e o ensino de História é de grande valia, para os professores bem como para os alunos. Dessa maneira, também possibilita viabilizarmos novos métodos a serem aplicados em sala de aula, sobretudo na educação profissional e tecnológica.

Neste sentido, os resultados do estudo apontaram para a necessidade de nós professores continuarmos exercitando a metodologia dialética que estimula a participação dos alunos em todas as atividades e a tipologia de conteúdos conceituais, procedimentos e atitudinais, que fazem a diferença nas aulas de história. Afinal devemos perceber que o ensino de história passa pela pesquisa e uma boa aula é aquela onde alunos e professores interagem, buscando sempre um caminho para alcançarem o objetivo principal que é aprender de forma crítica e reflexiva enxergando no passado os caminhos para melhorar a qualidade de vida social, profissional, econômica e educacional atual de forma a refletir em um futuro ainda melhor e em um mundo mais justo.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. A História no campo da comunicação/educação. Disponível em: **Comunicação & Educação**, São Paulo, set./dez. 1997, p. 7-14.

BITTENCOURT, Circe (Org). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

BLOCH, Marc. Apologia da história. Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BORGES, Maria Aparecida Quadros e BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. **O Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Disponível em: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:wmwWgZ2_fzoJ:www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais. Postado em 12.maio.2008. Acesso em: 6 dez.2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Graziela Araújo da. **A prática pedagógica do professor crítico-reflexivo**. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Postado em 15.nov.2010. Acesso em: 9.abr.2023.

FENELON, D. R. **A formação do historiador e a realidade do ensino**. Projeto História, São Paulo, 1982.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBBSAWM, Eric J. **Sobre História**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo Companhia das Letras, 1998.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NADAI, E. O ensino de História no Brasil: e perspectivas. Revista Brasileira de História, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (org). **Metodologia das Ciências Humanas. Ed; HUCITEC**. São Paulo. 1998.

OLIVEIRA, Vera B., FISCHER, M.C. A Microinformática como Instrumento da Construção Simbólica, In: **Informática em Psicopedagogia**. São Paulo : Editora SENAC , 1996, p. 147-164.

PIAGET, Jean. **Pensamento de Piaget**. Disponível em: < <http://www.sitequente.com>>. Postado em 1983. Acesso em: 30 nov.2023.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. **BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis**. Educ. rev. n. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SCHEIMER, Maria Delfina Teixeira. **Ensino de história e a prática educativa:**

projetos interdisciplinares. Disponível em:

https://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/artigos/arquivos/eixo_tematico10/ENSINO%20DE%20HISTORIA%20E%20A%20PRATICA%20EDUCATIVA.pdf. Postado em maio.2020. Acesso em: 12 dez.2021.

SILVA JÚNIOR, A. F. **Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais (um estudo no município de Araguari, MG, Brasil)**. Uberlândia – MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

SILVA, Francisco José Balduino da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; FERNANDES, Márcia Frota. **BNCC e o currículo de História: interpretações docentes no contexto da prática. Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1011-1025, set./dez. 2019.

TOMAZ, Márcio de Fátimo. **Informática e ensino de história: construindo uma nova cultura na formação de professores**. Disponível em: <http://www.facecla.com.br/revistas/rece/trabalhos-num5/artigo11.pdf>. Postado em 2009. Acesso em 12 nov.2023.

ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE UM BOLSISTA EM UM EVENTO SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Gabriel Ávila Bagolin (Universidade Federal de Santa Maria)¹
Luiza da Silva Braido (Universidade Federal de Santa Maria)²
Graziella de Camargo da Costa (Universidade Federal de Santa Maria)³
Liliana Soares Ferreira (Universidade Federal de Santa Maria)⁴

Resumo: Relata-se a experiência de um bolsista que desenvolveu e organizou, em conjunto com a comunidade acadêmica Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas/UFSM, um evento sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O IV Seminário de Educação Profissional e Tecnológica: Trabalho Pedagógico, Políticas Educacionais e Historicidade objetivou discutir aspectos relacionados à história da Educação Profissional, a ciência e, a tecnologia, no âmbito das instituições de ensino que trabalham com a Educação Profissional e Tecnológica. Considerando o momento histórico e político vivenciado no Brasil e a necessidade de refletir sobre estas questões do ponto de vista da pesquisa em Educação, o evento foi realizado em dois dias consecutivos, na modalidade virtual, no qual contou com palestrantes do IFRS - Campus Farroupilha; IFFar - Campus Santo Ângelo e IF Sul - Campus Pelotas, abrangendo assim, todos os Institutos Federais do Rio Grande do Sul. Com mais de 300 ouvintes, o evento foi considerado pelos participantes como um ótimo evento, almejando novas edições. Como bolsista neste evento, acredito ter aprofundado os conhecimentos relativos à historicidade da Educação Profissional e Tecnológica.

¹ Graduando em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2022 - em andamento). E-mail: gabriel.avila@acad.ufsm.br

² Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM). Licenciada em Pedagogia (2018), pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em Gestão Educacional (2020), pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (CEGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSM), na linha de Pesquisa 2: Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces. E-mail: luizasbraido@gmail.com

³ Licencianda em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2020 - em andamento). E-mail: graziella.camargo@acad.ufsm.br

⁴ Licenciada em Pedagogia (1985), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); licenciada em Letras (1992), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); Especialização em literaturas em língua portuguesa (1988), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); Mestre em Educação nas Ciências (1999), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); Doutora em Educação (2006), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: liliana.ferreira@ufsm.br

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Relato de experiência; Análise dos Movimentos de Sentidos.

Introdução

O presente trabalho relata vivência como bolsista no projeto de extensão “Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Trabalho e Políticas Públicas: Interlocução e Trabalho Pedagógico”, registrado no portal de projetos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Centro de Educação sob o número 058659. Dentre as atividades realizadas no projeto, privilegiou-se o relato da participação junto ao evento IV Seminário de Educação Profissional e Tecnológica: Trabalho Pedagógico, Políticas Educacionais e Historicidade em se tratando do tema Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Este trabalho busca inserir a vivência no projeto dentro de contexto mais amplo em que se situa a EPT no Brasil atualmente.

O Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, ao longo de seus 15 anos de existência privilegia o trabalho em parceria, assim como tem sido protagonista nas relações acadêmicas que visam à pesquisa e ao estudo sobre trabalho e Trabalho Pedagógico, envolvendo universidades nacionais e internacionais. Em destaque está a parceria do Kairós com a Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas Sobre Educação Profissional e Tecnológica (REGIPT) que possibilita a produção conjunta de conhecimentos sobre EPT dentro do Rio Grande do Sul (RS).

Como comemoração dos 15 anos de produções acadêmicas, o grupo organizou e sistematizou atividades a serem realizadas ao longo do ano de 2023 junto da comunidade acadêmica. Por comunidade acadêmica entende-se um grupo de sujeitos, que, juntos, objetivam “[...] criar situações para ir além do que está demandado externamente para seu trabalho.” (FERREIRA, 2017, p. 105),

fazendo com que se potencialize aspectos pessoais e se produza conhecimento (FERREIRA, 2017). Deste modo, este trabalho tem como objetivo principal a divulgação de uma das atividades realizadas, o IV Seminário de Educação Profissional e Tecnológica: Trabalho Pedagógico, Políticas Educacionais e Historicidade, juntamente com análise e perspectivas do bolsista desta ação de extensão.

Como metodologia de análise dos dados, utilizou-se a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), fundamento teórico metodológico desenvolvido pelo Kairós, “[...] a AMS lança mão de técnicas de seleção, cotejamento e análise dos sentidos nos discursos analisados” (FERREIRA; CORRÊA; ANDRIGHETTO, 2021, p. 04), além disso, “[...] contempla a dinâmica e o movimento na historicidade das relações” (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI; 2020, p. 147).

O evento, destacou as categorias Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Pedagógico e Currículo Integrado proporcionando a ampliação e aprofundamento nas discussões desses temas. Com isso, entende-se por Educação Profissional e Tecnológica (EPT), segundo o Capítulo III, Artigo 39, da Lei nº 11.741⁵, que a EPT, “[...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008, Art. 39). Trata-se de uma modalidade educacional que abarca a “I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - de educação profissional técnica de nível médio; III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 2008, Art. 39, § 2º). Todavia, uma modalidade de ensino, segundo Inocente, Tommasino e Castaman (2018) que:

⁵ Esta Lei altera dispositivos da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

[...] exige a construção de conhecimentos que habilitam os estudantes a analisar, questionar e compreender o contexto em que estão inseridos. Além disso, é imperioso que estes desenvolvam capacidade investigativa diante da vida, de modo criativo e crítico; que identifiquem necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos (INOCENTE; TOMMASINI; CASTAMAN, 2018, p. 5).

Portanto, defende-se que a EPT é uma modalidade de ensino que prepara os cidadãos brasileiros para desenvolver habilidades tanto para atuar no mundo do trabalho, quanto para o desenvolvimento do senso crítico e político.

O Trabalho Pedagógico, defendido pela professora doutora Liliana Soares Ferreira, 2018, que realiza pesquisa nas áreas de Educação, Trabalho, Trabalho Pedagógico, Pedagogia, Políticas Públicas, Educação Profissional, entre outros, é entendido como

[...] trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só possa ser entendido como trabalho pedagógico, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas. (FERREIRA, 2018, p. 605).

Por fim, a categoria Currículo Integrado, defendido pela autora Maria Ciavatta, 2005, que realiza pesquisa em Estudos Comparados, Formação Integrada, Ensino Médio, Educação Profissional, Técnica e Tecnológica entre outros temas, entende o Currículo Integrado como:

[...] formação humana, a formação integrada busca “garantir ao adolescente”, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado

dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

As análises, discussões e experiências de um bolsista em um evento sobre EPT será desenvolvida ao longo do texto. As seções estão divididas em um breve aprofundamento das categorias discutidas no evento, as produções dos dados e experiências do bolsista e finalizada o texto com as considerações finais.

Aprofundamento das categorias desenvolvidas no evento em destaque

O evento em destaque neste texto foi planejado com o objetivo de aprofundar e ampliar os debates sobre Educação Profissional e Tecnológica, Trabalho Pedagógico e Currículo Integrado e a seguir será desenvolvido o que se defende dos conceitos das categorias em destaque.

A historicidade da Educação Profissional e Tecnológica tem início com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que cria nas capitais do Brasil, Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Neste ano, como presidente da república estava Nilo Peçanha, primeiro presidente negro do País, tornando-se o patrono da Educação Profissional e Tecnológica⁶. Gama, 2015, ressalta que a EPT institucionalizada pelo decreto de 1909, “materializa como política assistencialista àqueles desfavorecidos da sorte, às classes operárias e se tornava ao mesmo tempo em instrumento capaz de dar resposta à questão social” (GAMA, 2015, p. 2-3) e esse fato fica evidenciado no Art. 2º deste decreto, que:

Nas Escolas de aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para

⁶ Post no blog da IFSC. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/blog/w/quem-foi-nilo-pecanha>. Acesso em: 18 jan 2024.

isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909).

Portanto, buscando a especialização das pessoas para o trabalho⁷.

Ao longo dos anos, a EPT passa por movimentos de ampliação e declinação. Ampliação nos lugares de desenvolvimento da EPT, passando de Liceus Industriais a Centros Federais de Educação Tecnológica; de investimentos proporcionando assim o maior acesso aos cidadãos brasileiros; e inovação na qualificação profissional e pessoal das pessoas que acessam a EPT. Mas também, durante os anos, aconteceram declinações, quando deixa-se de investir e conseqüentemente as instituições que ofertam EPT ficam estagnadas, não proporcionando o acesso a mais; e quando também troca-se de presidentes e a EPT, e demais modalidades de ensino, ficam escanteadas. A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, percorreu um longo caminho de altos e baixos, de altos investimentos e baixos investimentos, de altos acessos e baixos acessos, e assim por diante.

Com isso, o marco mais recente na historicidade da Educação Profissional e Tecnológica desenvolve-se no ano de 2008 com a implementação da Lei nº 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Um grande marco, pois antes eram chamadas as instituições de EPT, como Centros Federais de Educação Tecnológica, agora passando a Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) e com isso ampliando o acesso a cidades do interior de todo o país. Além disso, marca a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que em 2023 fez 15 anos de existência,

⁷ “[...] a produção e a autoprodução humana. Já o emprego, a aplicação burocratizada do trabalho, é de ordem da pertença ao social, da necessidade de sobreviver obtendo recursos econômicos com a venda da força de trabalho” (FERREIRA, 2017, p. 599).

proporcionando assim, que os IFs estejam amparados por uma Rede de apoio e que aconteça um desenvolvimento conjunto.

Nesta legislação, destaca-se o Artigo 2º que identifica os IFs como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Além disso, o evento teve destaque para as discussões sobre Currículo Integrado, no qual entende-se este como uma formação humana para atuação profissional e permanente digna à sociedade política (CIAVATTA, 2005). Mas não somente isso, que também seja reconhecido que " [...] no 'currículo integrado' nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (RAMOS, 2009, p. 3)".

Portanto, defendendo o currículo como algo pensando, segundo Siqueira 2020, "o currículo integrado é aquele pensado, discutido e idealizado de maneira articulada, com finalidade de atender à demanda educacional dos estudantes (SIQUEIRA, 2020, p. 86)".

Ademais, considera-se que a categoria Trabalho Pedagógico também foi debatido e aprofundado os estudos no evento em destaque neste texto. Entende-se por Trabalho Pedagógico, o trabalho dos professores, mas para além disso, trata-se de "explicar e entender trabalho pedagógico supondo-o como singular e fundamental na explicação, não somente de qual é e como acontece o trabalho dos professores, mas também resgatando sentidos desse trabalho específico" (FERREIRA, 2018, p. 592).

Produção de dados e experiência do bolsista

O IV Seminário de Educação Profissional e Tecnológica: Trabalho Pedagógico, Políticas Educacionais e Historicidade é fruto de dois projetos, o primeiro financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), denominado “Políticas Educacionais, Trabalho Pedagógico e Historicidade da Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul” e o segundo, “Kairós: Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação, Trabalho e Políticas Públicas: Interlocação e Trabalho Pedagógico”, com recursos de Custeio do Fundo de Incentivo à Extensão (FIEX) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O evento objetivou discutir aspectos relacionados à história da Educação Profissional, a ciência e, a tecnologia, no âmbito das instituições de ensino que trabalham com a Educação Profissional e Tecnológica, considerando o momento histórico e político vivenciado no Brasil e a necessidade de refletir sobre estas questões do ponto de vista da pesquisa em Educação. Neste âmbito, o evento foi realizado em dois dias consecutivos, na modalidade virtual, no qual contou com palestrantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *campus* Farroupilha; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) - *campus* Santo Ângelo e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense (IFSul) - *campus* Pelotas, abrangendo assim, todos os Institutos Federais do Rio Grande do Sul.

As atividades como bolsista de extensão consistiram em auxílio na divulgação do evento, através das redes sociais e das redes de EPT de que o Kairós participa, criação de formulário de inscrição no evento, criação de formulário de presença para cada dia do evento, transmissão *online* simultânea ao evento, elaboração de certificados para os participantes, criação de formulário de avaliação para o evento e ainda análise dos dados do formulário

para produção de relatório técnico. Destas atividades é que surge a intenção de compartilhar a vivência junto ao evento.

A divulgação ocorreu através das redes sociais do Kairós e das redes de trabalho e pesquisa sobre EPT de que o grupo integra, sendo construído em parceria com a REGEPT. O evento recebeu o total de 291 inscrições para ouvintes no formulário disponibilizado em sua divulgação. Dentre os inscritos constaram professores das redes federal, estadual e municipal, servidores em educação, estudantes de graduação e de curso normal (magistério), estudantes de pós-graduação em níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado e ainda interessados na temática. Para cada dia do evento foi produzido um *card* de divulgação, apresentados nas imagens a seguir:



Imagem 1: Card de divulgação da mesa para o dia 30/05/2023. Fonte: redes sociais do Kairós.



Imagem 2: Card de divulgação para a mesa do dia 31/05/2023. Fonte: Redes Sociais do Kairós.

O primeiro dia contou com a mesa: “Trabalho Pedagógico: o currículo integrado na EPT”. Ocorreu em 30 de maio de 2023 às 19 horas através de transmissão na plataforma *YouTube* e contou com a presença de dois convidados. O primeiro convidado foi o Prof. Dr. Osmar Lottermann, Doutor em Educação nas Ciências, pesquisador nas áreas de Currículo Integrado, Educação Popular, Educação do Campo e Educação Profissional e docente no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *campus* Farroupilha. A segunda convidada foi a Profa. Dra. Adriana Toso Kemp, Doutora em Educação, com experiência no ensino de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Metodologia da Pesquisa e atualmente integrante do corpo docente do Instituto Federal Farroupilha - *campus* Santo Ângelo. O primeiro dia contou ainda com a mediação feita pelo doutorando em educação, integrante do Kairós, Marcos José Andrighetto.

No primeiro dia o formulário de confirmação de presenças recebeu 168 respostas de ouvintes que estiveram presentes simultaneamente ao evento. Além disso, a gravação do primeiro dia de evento ficou disponível na página do

YouTube do Kairós e teve o alcance de mais de 1,1 mil impressões e 153 visualizações posteriores, conforme destaca a análise do vídeo, extraída da plataforma, na Figura 1 abaixo:

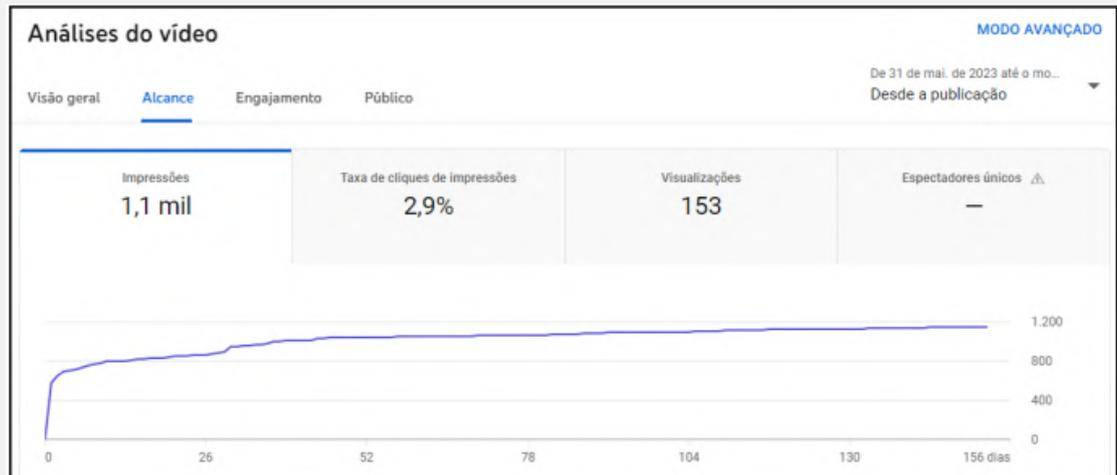


Figura 1: Análise do vídeo do dia 30 de maio. Fonte: *YouTube* do Kairós, 2023.

O segundo dia contou com a mesa: “Mulheres na EPT”. Ocorreu em 31 de maio de 2023 às 19 horas através de transmissão na plataforma *YouTube* e contou com a presença de duas pesquisadoras sobre a temática. A primeira convidada foi a Profa. Dra. Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, líder do Grupo Discurso Pedagógico. Desenvolve estudos na área da Educação, Trabalho e Tecnologia priorizando temas que envolvem desigualdade de gênero, minorias sociais, Educação Popular, Cultura e políticas públicas. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Graduação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - *campus* Pelotas. A segunda convidada foi a doutoranda Marlise Sozio Vitcel, atualmente Servidora Pública Federal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense - *campus* Pelotas. A mediação do segundo dia de evento foi responsabilidade da graduanda em pedagogia, também integrante do Kairós, Luisa Palma Menezes.

O formulário de confirmação de presenças recebeu 136 respostas de ouvintes que estiveram *online* durante este dia. A gravação do segundo dia do evento também ficou disponível na página do Kairós na plataforma *YouTube* e teve alcance de mais de novecentas impressões e 44 visualizações posteriores, como destaca a análise do vídeo extraída da plataforma, exposta na Figura 2:

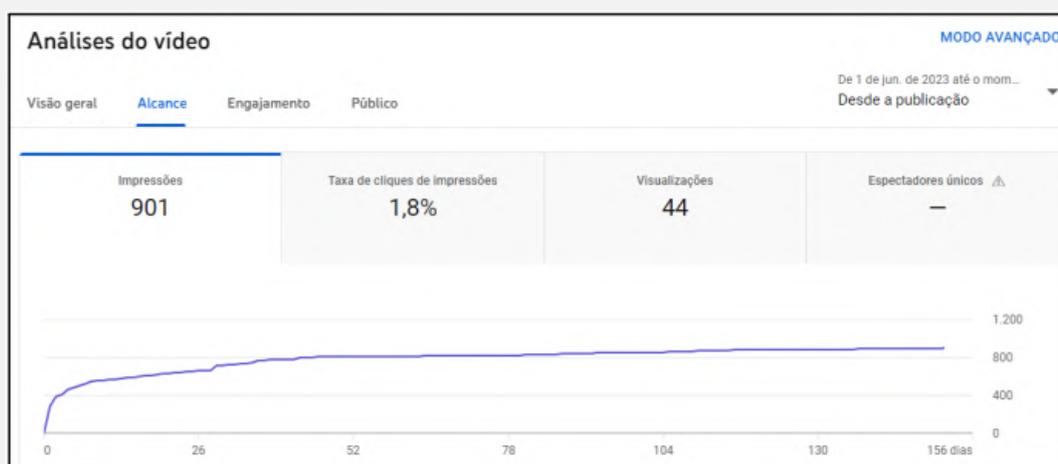


Figura 2: Análise do vídeo do dia 31 de maio. Fonte: *YouTube* do Kairós, 2023.

A atividade contou com a participação total de 304 ouvintes, considerando os dois dias, que a avaliaram positivamente, almejando novas edições. Foi disponibilizado formulário de avaliação para o evento que recebeu 44 respostas. Quanto à organização do evento 77,3% das respostas consideraram ótima e 22,7% consideraram boa, como apresentado na Figura 3.



Figura 3: Avaliação da organização geral do evento. Fonte: elaboração dos autores.

Com relação a divulgação do evento, 38,6% consideraram ótima, 47,7% consideraram boa e 13,6% consideram mediana, como expressa a Figura 4.

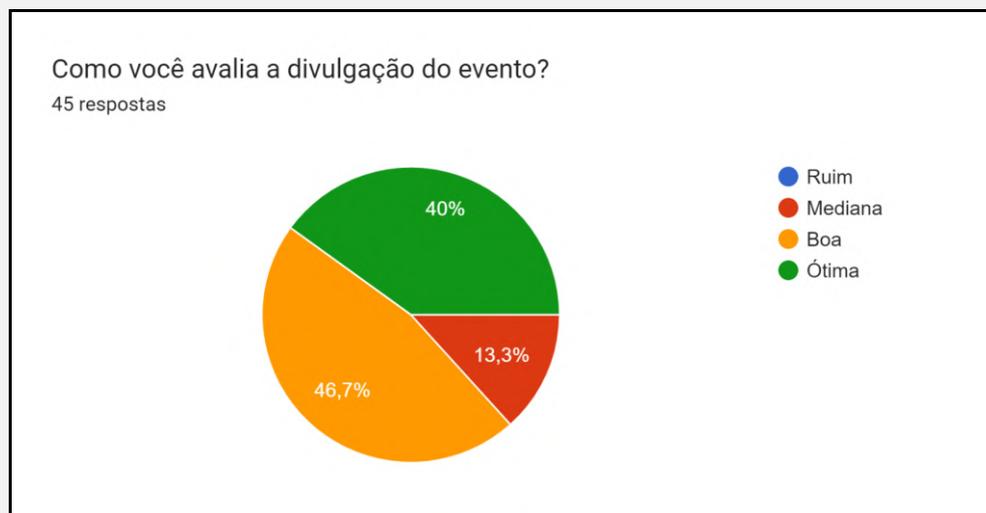


Figura 4: Avaliação da divulgação do evento. Fonte: elaboração dos autores.

Quando questionados sobre a contribuição do evento para a sua formação acadêmica e profissional, 75% dos participantes consideraram ótima, 22,7% consideraram boa e 2,3% consideraram mediana, conforme a Figura 5 apresenta.

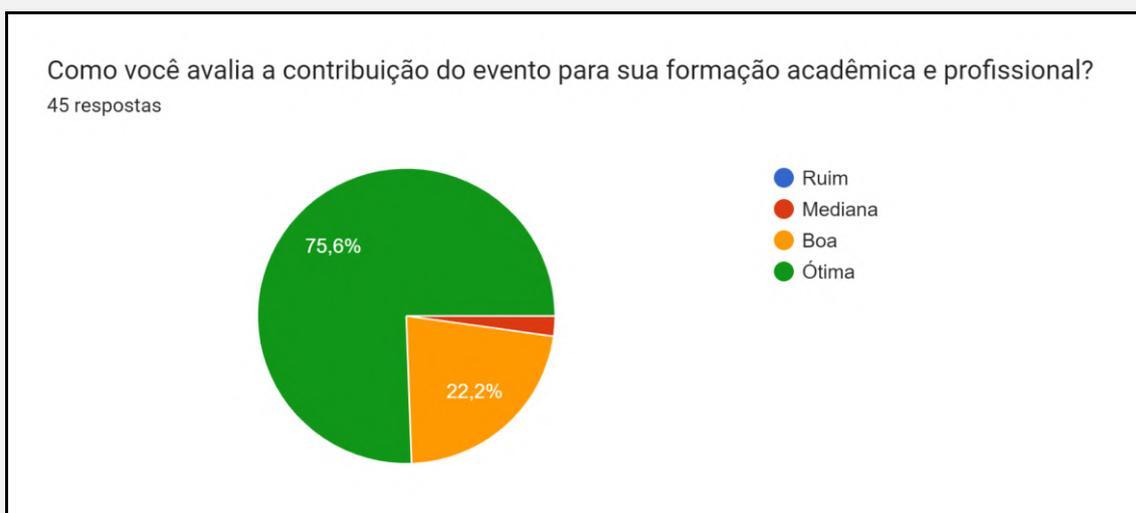


Figura 5: Avaliação da contribuição do evento para a formação acadêmica e profissional. Fonte: elaboração dos autores.

O formulário ainda comportou um espaço aberto à sugestões para próximos eventos que consistiam, em sua maioria, em ampliar a divulgação, tratar sobre EPT em mais eventos e tratar conjuntamente temas como Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio.

As avaliações feitas pelo público externo podem ser mensuradas através dos dados relativos aos formulários de avaliação descritos ao longo deste trabalho. A partir desses dados, podemos afirmar que o público entendeu o evento como um impacto positivo em sua formação acadêmica e profissional. Apontou a necessidade de aprimorar a divulgação para ampliar o conjunto de sujeitos atingidos pela ação. Apresentou-se como demanda para eventos futuros continuar desenvolvendo pesquisas nos temas de Educação Profissional e Tecnológica e ainda relacionar este com outros temas como a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio.

Considerações Finais

O IV Seminário de Educação Profissional e Tecnológica: Trabalho Pedagógico, Políticas Educacionais e Historicidade divulgou, assim como, aprofundou os conhecimentos produzidos pelo Kairós. As atividades

envolveram o público-alvo composto por acadêmicos, professores das redes municipais e estaduais de Santa Maria e região, além de servidores e demais sujeitos interessados na temática. A atividade extensionista consiste em oportunizar as trocas entre a universidade e a sociedade em que ela se insere, produzindo sínteses que resultam em aprendizados para ambas as partes.

Considerando os dados extraídos e a experiência pessoal como bolsista, a análise do impacto do evento é positiva. A grande diversidade dos participantes do evento, que foi desde professores e servidores que trabalham com a EPT até os estudantes e demais interessados em estudá-la e entendê-la, destaca o impacto que essa modalidade educacional apresenta na sociedade contemporânea. As discussões presentes no evento apresentam o cenário de desafios que a EPT enfrenta frente às recentes instabilidades sociais vividas recentemente no Brasil e também em face das desigualdades de gênero, mas também apresentam algumas das perspectivas que trabalhadores e estudantes propõem para esse cenário. Os dados apresentados retratam principalmente o cenário do Rio Grande do Sul, onde trabalham, estudam e vivem a maioria dos participantes do evento, mas, muito provavelmente, é condizente com o cenário de outros estados, ainda que seja suscitada a produção de mais espaços e análises como esta para compreensão da EPT em suas especificidades regionais.

Como bolsista no evento, participando de momentos que foram desde as discussões que conceberam a sua organização até as discussões que tratam de sua avaliação, acredito ter aprofundado os conhecimentos relativos à historicidade da EPT. Aprofundei também o entendimento da importância que tem a extensão dentro da produção conjunta de conhecimento acadêmico. A provocação para a construção de novos eventos tratando da Educação Profissional e Tecnológica e, ainda, relacionando-a com outras temáticas como a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio suscitam a continuidade do trabalho desenvolvido.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro.html>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3 . Acesso em: 18 jan. 2024.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, conhecimento e tempos**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FERREIRA, Liliana Soares. Comunidade acadêmica: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 39, n. 1, p. 103-111, Jan.-Mar., 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27949/18021>. Acesso em: 28 out 2023.

FERREIRA, Liliana Soares; CORRÊA, Marcos Britto; ANDRIGHETTO, Marcos José. Uma análise de teses e dissertações sobre universidade no Brasil: sentidos, historicidade e contradições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021006, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664163/26623>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? In: **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: 25 jan. 2024.

FERREIRA, Liliana. Soares.; BRAIDO, Luiza. da Silva.; DE TONI, Dulcineia. Libraga. Papalia. Pedagogia nas Produções Acadêmicas da Pós-Graduação em Educação

no RS: Análise dos Movimentos de Sentidos. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 146–164, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3052>>. Acesso em: 18 jan 2024.

INOCENTE, Luciane; TOMMASINI, Angélica; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias Ativas na Educação Profissional e Tecnológica. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, v. 7, n. 2, p. 1-10, Out. 2018. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1082>. Acesso em: 08 maio 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Verbete Currículo Integrado. In **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009.

SIQUEIRA, de Silvia. **Integração curricular e trabalho pedagógico**: uma análise com base nos discursos de professores do IFFar Campus Júlio de Castilhos - Santa Maria. 2020. Dissertação (Mestrado em Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), do Colégio Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).

OS ESPAÇOS DE MEMÓRIA COMO FONTE CIENTÍFICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDAS

Amanda Vitória Santos da Silva (Universidade Federal de Pernambuco)¹

Silvaneide da Silva Santana (Universidade Federal de Pernambuco)²

Solange Lopes de Alencar (Instituto Federal de Pernambuco)³

Arnaldo Martin Szlachta Junior (Universidade Federal de Pernambuco)⁴

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar as experiências das estudantes graduandas da Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola-Campo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) do campus Recife. O campus dispõe do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD), espaço no qual as graduandas atuam para a formação e preparação profissional, visando o futuro exercício como docentes em História. A partir disso, o acesso ao CHMD e toda a sua estrutura física e documental, permitiu construir a interação estudante-ensino, levando às licenciandas a perceberem os documentos como parte do processo de ensino-aprendizagem. Para além do contato com os documentos, a participação no programa também possibilitou a construção de interações com o corpo docente, produzindo a condição necessária para a formação pedagógica futura. O conhecimento adquirido pelas estudantes em relação a experimentação da memória permite o estímulo à aprendizagem e uma ferramenta para a construção de instrumentos didáticos na formação de graduandas de Licenciatura em História. Ao explorar as possibilidades do uso da memória, por meio de um acervo documental de natureza múltipla (manuscritos, revistas, fotografias, mapas, plantas e etc) durante a graduação, permitindo a aplicação de conceitos teóricos acerca da memória à medida que os mesmos são executados no manuseio de fontes primárias. O espaço de manuseio da memória proporciona a experimentação do ofício do historiador, possibilitando uma maior interação entre a formação científica e pedagógica, beneficiando o melhor aproveitamento da graduação, formando professoras historiadoras que conseguem estimular pedagogicamente a cientificidade dos estudantes. A memória é um dos elementos para acessar o passado. É através da História que constituímos a memória. Por isso, a importância da construção e

¹ Graduanda em Licenciatura em História (Universidade Federal de Pernambuco). E-mail: amanda.santossilva@ufpe.br

² Graduanda em Licenciatura em História (Universidade Federal de Pernambuco). E-mail: silvaneide.santana@ufpe.br

³ Mestre em Ciências (Universidade de São Paulo). E-mail: solangelopes@recife.ifpe.edu.br

⁴ Doutorado em História (Universidade Estadual de Maringá). E-mail: arnaldo.szlachta@ufpe.br

interpretação da história no sentido de compreendermos os momentos históricos ao historicizar as memórias.

Palavras-chave: História; Memória; Fontes Históricas; Pibid.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo compartilhar as experiências de graduandas da Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco, em que temos a oportunidade de vivenciar a iniciação à docência no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) - campus Recife, devido ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O Programa é desenvolvido em parceria com o Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) do IFPE, por via de projetos que estimulam a prática da pesquisa e da produção de materiais didáticos pelos futuros docentes. Destacamos o CHMD como um espaço fundamental para a construção de uma base educacional docente durante a graduação.

O contato com o espaço de memória do IFPE permite a experimentação empírica de todo o processo de preparação e utilização de fontes primárias como produto pedagógico, proporcionando assim acesso a uma vasta gama de documentos históricos. A interação enquanto graduandas no processo de aprendizagem do desenvolvimento das competências para a prática do ensino é potencializada pelo contato direto com fontes documentais de caráter primárias, compreendendo os documentos como elementos integrantes do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a participação no programa não se restringe à utilização de documentos, mas se estende à construção de interações significativas com o propósito de desenvolver um material pedagógico a partir de pesquisas documentais presentes no acervo do CHMD para o ensino da educação patrimonial (XAVIER, 2021).

A experimentação da memória, por meio de um acervo documental diversificado, que engloba desde manuscritos, revistas, fotografias, plantas arquitetônicas e outros recursos, proporciona a aplicação prática de conceitos teóricos relacionados aos usos de fontes primárias para a construção da memória. Ao explorar as potencialidades do uso da memória, aprofundamos conhecimentos teóricos e desenvolvemos habilidades práticas no manuseio dessas fontes. Este ambiente de interação com a memória não apenas permite a experimentação do ofício do historiador, mas também estimula a aprendizagem e onde os documentos históricos se revelam como uma ferramenta essencial na construção de instrumentos didáticos, sendo fundamental para a formação da Licenciatura em História.

É relevante ressaltar também que o contato com o corpo docente da disciplina de História, fomenta uma interação mais estreita entre a formação científica e pedagógica, orientando para uma atuação mais eficaz e abrangente no ensino da História. Ao propiciar um ambiente apropriado para a troca de experiências, esclarecimentos sobre dinâmicas escolares e orientações tanto pedagógicas quanto científicas, o corpo docente não apenas colabora para a construção de uma formação completa para a futura atuação como professoras-pesquisadoras. A partilha de estratégias de ensino e as orientações recebidas são importantes para uma qualificação pedagógica e científica integrada, permitindo uma preparação abrangente para a docência na disciplina de História.

Experimentação da prática docente

Em parceria com a UFPE/IFPE, No mês de junho de 2023, um grupo de alunos do curso de Licenciatura em História da (UFPE) deu início à atuação na escola campo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), campus Recife, sob a supervisão da docente Solange Lopes de Alencar, com o Programa Institucional de bolsa de iniciação à Docência (PIBID). O objetivo do PIBID é antecipar o

vínculo entre os futuros professores e as salas de aulas, realizando uma articulação entre as Escolas e Universidades públicas e tendo duração de 18 meses. A experiência das licenciandas ocorre a partir do PIBID, no IFPE/campus Recife no Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) em que desempenhamos atividades científico pedagógicas relacionadas à educação patrimonial. Dessa maneira, a experimentação das vivências de práticas docentes ocorre ainda na graduação sob orientação dos docentes do IFPE.

A influência na valorização da pesquisa na formação do professor, iniciou no Brasil em 1980, apontando um crescimento em 1990, isso ocorre com base na produção teórico-conceitual de Lawrence Stenhouse (DATA?) que contribuiu para a reformulação do que seria um professor, trazendo o conceito de professor-pesquisador, um profissional que busca diversos recursos materiais para melhores abordagens no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, ensinando por meio da pesquisa e pesquisando por meio do ensino constituindo a relação docente e discente de forma científico-pedagógica, compreendendo o professor como um produtor de conhecimento e não mais como um reproduzidor do conhecimento.

Tanto nas instituições de ensino básico, quanto nas universidades, ocorreram transformações no currículo da formação de professores para o ensino de história com a perspectiva do professor-pesquisador como um construtor do conhecimento. A questão central reside no currículo da graduação que prevê uma qualificação profissional integrada com o ensino e pesquisa, segundo o projeto pedagógico do curso de história da UFPE de 2015, a proposta curricular é baseada legalmente nas resoluções:

Resolução CNE/CEB 4/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Resolução CONAES nº 01/2010, de 17 de junho de 2010, que trata do Núcleo Docente Estruturante; Resolução CNE/CNES nº02/2007, que trata dos cursos presenciais de graduação; Resolução CNE nº 02, de 1º de julho de 2015 que trata da

integralização da formação de professores do ensino básico. (PPC, 2015, p. 9)

A formação curricular integrada com a prática apresenta um significativo desafio na preparação do professor-pesquisador dentro da universidade devido a ausência de um ambiente que permita o desdobramento prático das habilidades ensino-pesquisa durante a graduação. Por esse motivo o PIBID em parcerias com escolas públicas desempenham um papel importante na formação deste profissional, ao interligar o ensino e pesquisa, sobretudo no IFPE/campus Recife em razão do CHMD que é o espaço da memória institucional, sendo um elemento essencial para o historiador.

A qualificação do professor-pesquisador incorporada aos espaços de memórias presentes no ambiente escolar possibilitam a inovação da abordagem historiográfica no desenvolvimento de métodos científicos para lidar com fontes históricas ao construir materiais e atividades que permitam a incorporação dos princípios fundamentais do conhecimento histórico no processo de aprendizagem do ensino de história, ao explorar uma inter-relação pedagógica fundamentada nas fontes históricas.

Os espaços de memória são locais físicos que preservam e transmitem significados históricos, sendo uma forma de acessar o passado evocando lembranças coletivas ou individuais ao fornecer elementos para a compreensão do passado e suas conexões com o presente (Nora, 2012), o que torna esses espaços integrativos no decorrer da preparação do professor-pesquisador historiador ao proporcionar a aprendizagem por meio da experimentação científico-pedagógica. Esse ambiente propicia a integração prática de métodos científicos e teorias educacionais possibilitando que os futuros educadores, ao longo da graduação, desenvolvam competências educacionais através da interseção entre o conhecimento teórico e a prática educativa. Os espaços de memória tornam-se catalisadores valiosos no processo de capacitação do

professor-pesquisador, capacitando-o a adaptar e aprimorar suas abordagens pedagógicas com base em pesquisas e experiências educacionais vivenciadas no ambiente escolar.

Desse modo, no mês de junho de 2023, 10 alunos do projeto de iniciação à docência foram apresentados ao Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) presente na Escola-campo-IFPE Recife. A escola-campo faz parte da rede federal de ensino, a qual prioriza o ensino voltado predominantemente para o ensino técnico integrado ao Ensino Médio, com qualificação direcionada para formação técnica, sendo este o local de atuação dos estudantes do PIBID. Apesar de seu maior contingente de estudantes ser nesse nível educacional, o IFPE também se volta para o chamado tripé educacional com ensino-pesquisa-extensão, indo, por isso, além dos espaços pedagógicos das aulas do ensino médio, atendendo também os níveis de graduação, além das pós-graduações de lato e stricto sensu, além de cursos de curta e média duração.

O Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) do Instituto Federal de Pernambuco, campus Recife, é o espaço que busca a salvaguarda dos documentos históricos da instituição. Criado em 07.08.2019, a partir do antigo “espaço memorial” existente desde 2013, tem como objetivo a preservação dos documentos para proporcionar o resgate da história do IFPE, com seus mais de 113 anos de história. contando com a participação ativa dos estudantes do instituto e de estudantes da graduação de licenciatura em história. Atuando na educação patrimonial voltada para a divulgação da história do IFPE/ campus Recife para alunos e servidores.

O CHMD orienta a preservação da história do IFPE, bem como a recuperação e difusão do patrimônio cultural da instituição. O acervo do CHMD, tem como objetivo o resgate da História Institucional, atuando a partir da preservação de seu acervo documental, buscando assim a reconstrução das

memórias tanto as institucionais quanto as dos sujeitos que por ele transitam. Fundamentada na História, utilizando a educação patrimonial como ferramenta de pesquisa e ensino. Para tanto, baseia-se na coleta de dados em documentos do acervo do CHMD.

O Centro de História, Memória e Documentação do IFPE-Recife, não se caracteriza apenas por ser um espaço museal, mas também está interligado com o processo de ensino-pesquisa-extensão, procurando desta maneira promover ações de diálogos entre a comunidade e a instituição. realizando ações educativas com a perspectiva da educação patrimonial no resgate da memória coletiva da instituição, tanto na realização de projetos internos como os de Iniciação Científica - PIBIC, de Extensão -PIBEX com os estudantes da própria instituição, os quais se envolvem na atuação da preservação das fontes e na realização de pesquisas, quanto ações educativas na comunidade escolar.

Assim o espaço do CHMD se apresenta como sendo de fundamental importância para graduandos em História possibilitando o acesso às fontes documentais, pois esse acesso primário aos documentos possibilita a interação entre os estudos teóricos e a prática de análise documental, fomentando o adentrar dos estudan/tes ao campo da pesquisa científica, assim como o processo de iniciação à docência.

No espaço de memória que é o Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) do Instituto Federal de Pernambuco, campus Recife, que visa a preservação de acervos documentais da instituição, e é composta por uma riqueza de materiais em suas diversas características que permitem resgatar os processos históricos diversificados e amplia as possibilidades de pesquisas para pibidianos, professores e alunos. Destacamos a participação ativa dos estudantes sob a orientação dos professores que desempenham atividades extracurriculares de pesquisa e preservação das fontes históricas,

experimentando a prática do historiador ainda no ensino médio, como é possível observar na imagem 1:



Imagem 1: Graduandas pesquisando no CHMD. FONTE: Lopes, Solange. 19 jun. 2023.

Essa abordagem promove uma interação dinâmica do conhecimento entre os alunos e os docentes, permitindo uma observação profunda não apenas do processo de ensino conduzido pelos professores, mas também da aprendizagem dos estudantes em relação às dinâmicas dos espaços de memória. Isso possibilita uma interação entre graduandas e os alunos do instituto, sendo possível que as graduandas acompanhem o progresso dos estudantes a partir das atividades realizadas no CHMD e vivencie o processo de ensino-aprendizagem de forma simultânea ao ser aprendizes com a perspectiva de um professor-pesquisador ao acompanhar a prática dos docentes do IFPE e mediar o aprendizado dos estudantes.

Dessa forma, o CHMD proporciona o primeiro contato das graduandas da licenciatura em História, com as práticas da pesquisa a partir de fontes primárias que contêm acontecimentos ocorridos ao longo dos anos da instituição. A pesquisa é voltada para a prática da docência ao permitir um ambiente interseccional (XAVIER, 2021) entre graduandas, docentes e alunos no desdobramento da partilha de experiências e colaborações intelectuais, visto que no decorrer do projeto, utilizamos relatórios de estudantes bolsistas e voluntários do projetos de Iniciação Científica (Pibic) do CHMD. Esses relatórios foram norteadores para nos familiarizarmos com os recortes históricos acerca da trajetória do IFPE. As informações contidas nesses relatórios abordavam o processo de higienização, catalogação e restauração de parte do acervo do centro de memória, além de já apresentarem o resgate do processo histórico institucional produzido pelos próprios estudantes sob orientação dos professores atuantes no CHMD.

O contato dos pibidianos com a pesquisa no CHMD, a pesquisa nos revela a importância do professor-pesquisador na análise das relações sociais para construção das narrativas históricas como também são abarcadas de contribuições essenciais ao ofício historiador. Desta maneira, essas ações enriquecem o entendimento acerca do passado como também abarcam reflexões acerca da prática multifacetada que está atrelada ao ofício do historiador.

A vivência no espaço de memória do IFPE - campus Recife, proporcionou diversas oportunidades as quais fazem parte da rotina didática e pedagógica do futuro docente em formação, como visitas técnicas, apresentações de materiais didáticos elaborados a partir de fontes históricas, observação das interações entre professores e alunos, e participação ativa na comunidade escolar. Ao testemunhar o engajamento e os questionamentos dos alunos em relação às fontes históricas, foi possível entender como ocorre o processo de

aprendizagem por meio da prática de pesquisa. Além disso, ficou evidente como os professores, ao assumirem o papel de pesquisadores, orientam os alunos, permitindo que estes construam autonomamente seu próprio conhecimento científico.

A educação deve estar constantemente comprometida com a busca pelo crescimento intelectual, visando formar cidadãos que transcendam os limites do ambiente escolar, capacitando-os para pensamentos críticos autônomos e fornecendo elementos para a criação e o exercício do juízo de valor de cada sujeito (FREIRE, 1986). Dessa forma, são os próprios sujeitos que direcionam e instrumentalizam a educação na construção da sociedade e não apenas a sociedade que direciona a educação para seus interesses. A participação do professor-pesquisador historiador na formação dos estudantes constitui um elemento fundamental na construção da consciência histórica dos sujeitos, permitindo que se tornem agentes ativos na compreensão e assimilação dos aspectos do ofício do historiador de forma crítica.

De acordo Bloch, o primeiro trabalho do historiador deverá ser o da "observação histórica". O autor afirma que este não deve ignorar "a imensa massa dos testemunhos não escritos", como por exemplo da arqueologia. Na sua perspectiva, o historiador deve ainda "se resignar a não poder compreender tudo do passado", a utilizar "um conhecimento através de pistas", a recorrer a procedimentos de "reconstrução" dos quais "todas as ciências oferecem inúmeros exemplos" (BLOCH, 2002, p.26). Partindo desse olhar de Bloch, compreender que o ofício do historiador é, primeiramente, exercido através da observação histórica, com métodos de pesquisas que tratam de registros, onde podemos questioná-los a partir do senso crítico sobre as fontes.

As ações realizadas pelas licenciandas em História buscam resgatar e apresentar de forma pedagógica a construção histórica acerca do início da

instituição até os dias atuais. Desta maneira, buscamos expor a compreensão do processo histórico do IFPE, utilizando recursos visuais como imagens e objetos vários, ajudando o estudante a compreender a construção incorporada nas memórias de funcionários, alunos e trabalhadores da Instituição, gestando assim memórias sociais e culturais da escola.

Na obra "O historiador - docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada", de Júlia Silveira e Adriana Kivanski (2011), as autoras apresentam uma definição sobre o ofício do historiador docente acerca da relevância da formação continuada para os professores de História que exercem suas profissões no ambiente educacional do ensino básico, visto que os estudos na área de história se encontram em um processo continuado de evolução, como também apresenta uma discussão acerca da relevância desse protagonismo para que não fique apenas no campo do ensino com engajamento em pesquisa científica, para que esse profissional se torne conhecedor do seu real papel enquanto historiador-docente, mediante os acontecimentos no âmbito escolar. Desse modo, esse profissional pode colaborar para realização do fazer histórico em assuntos preponderantes ensináveis e acaba colaborando para senso crítico na análise histórica, possibilitando aos alunos o pensamento crítico. A vivência do PIBID possibilita aos licenciados enxergar esse mundo dentro do sistema educacional.

As ações do PIBID, permitiram a interação com o âmbito educacional, proporcionando uma imersão de saberes viabilizando a execução do ensino e aprendizagem. Desse modo, sabe-se o quanto é fundamental integrar a prática do ensino à pesquisa. Referindo-se ao CHMD, este desenvolveu um papel importante junto ao PIBID, integrou a teoria e prática na formação dos professores possibilitando aos estudantes da licenciatura a experiência da prática de ensino e pesquisa no âmbito educacional. As experiências adquiridas de pesquisa, ações, visita técnica ao Museu, apresentação em

eventos, possibilitaram aos pibidianos diversidade de conhecimento contribuíram significativamente para formação acadêmica e o ensino patrimonial.

Considerações finais

O relato das experiências das graduandas da Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) - campus Recife, evidencia a importância da integração entre teoria e prática na formação de professores. Ao vivenciarem a iniciação à docência sob a supervisão do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD), as graduandas puderam experimentar de forma concreta a aplicação de conceitos teóricos educacionais e historiográficos em um ambiente educacional real.

A combinação entre universidade e o instituto, ainda no período de formação possibilitou não apenas a utilização de fontes documentais no processo de ensino-aprendizagem, como também permitiu a produção de materiais didáticos e a construção de uma abordagem historiográfica inovadora, fundamentada na educação patrimonial a partir das fontes documentais presentes no acervo do CHMD. O contato direto com documentos históricos proporcionou não apenas o desenvolvimento de habilidades práticas de pesquisa, mas também contribuiu para uma compreensão mais profunda do ofício do historiador e do professor-pesquisador.

O CHMD emergiu como um espaço fundamental para essa formação integrada, permitindo o acesso privilegiado a acervos documentais e promovendo a interação entre graduandas, estudantes e docentes. As atividades desenvolvidas no CHMD não se limitaram apenas à pesquisa, mas também incluíram ações educativas e de preservação do patrimônio histórico do IFPE- campus Recife, enriquecendo ainda mais a experiência das graduandas

ao experienciar o trabalho historiográfico a partir de fontes primárias a medida que é realizada a transposição didática e exposição dos materiais produzidos a comunidade escolar do IFPE, campus Recife.

Além disso, a importância da formação continuada para os professores de História, destaca a necessidade de engajamento em pesquisa científica e reflexão sobre o papel do historiador-docente no contexto escolar. A vivência no PIBID proporcionou às licenciandas uma visão mais ampla do sistema educacional e reforçou a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão como práticas pedagógicas no ambiente educacional.

Portanto, as experiências compartilhadas neste artigo demonstram não apenas os benefícios do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação de professores, mas também a relevância do CHMD como um espaço de aprendizagem e construção de conhecimento histórico. Essa integração entre universidade e escola, teoria e prática, contribui não apenas para a formação acadêmica dos estudantes, mas também para a melhoria da qualidade do ensino de História nas instituições de ensino básico.

Referências bibliográficas

- AZZOLINO, Adriana. **Novos Meios como Fundamento da Educação - Projeto Resgate: a Fotografia no ensino com pesquisa em Ciências Sociais.** Disponível em:<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/15251477569439737861566337293197953174.pdf>. Acesso em 04 out. 2023.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002, pp. 51-87. Disponível em:<https://shre.ink/rBlm>. Acesso em 20 fev. 2024.
- DUMOULIN, Oliver. **O papel social do historiador: da cátedra ao tribunal.** Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. pp. 297-326.
- FAGUNDES TB. **Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente.** Rev Bras Educ [Internet].

2016Apr;21(65):281–98. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>. Acesso em 05 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

HARTOG, François. **Tempo e patrimônio**. *Varia história*, v. 22, p. 261-273, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, Cap. 10 (Documento/monumento), p. 535[462]-549[476].

LEVI, Giovanni. **O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar**. *Tempo*, Niterói, v. 20, p. 1-20, 2014.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. **O historiador - docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada**. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA POLÍTICA: OLHARES ALÉM DAS PRÁTICAS, 2., 2011, Rio Grande. Anais eletrônicos... Rio Grande, 2011. Acesso em 05 fev. 2024. Disponível em: <https://shre.ink/rBIB>

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24 jan. 2024.

NORA, P., & Aun Khoury, T. Y. (2012). Entre Memória E História: A Problemática Dos Lugares. **Projeto História: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História**, 10. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em 26 jan. 2024.

PRAZERES, Maria Lúcia Gomes dos et al. Terça Negra no Recife: narrativas sobre dança, música, espiritualidade e sagrado. 2019. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1113>. Acesso em 05 fev. 2024.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. pp. 75-93.

XAVIER FILHO, J. L.; RIBEIRO DA SILVA MELO, K. M. . **Educação Patrimonial e Ensino de História: Intersecções Em Sala de Aula**. *Revista Historiador*, [S. l.], n. 14, 2021. Disponível em: <https://www.revistahistoriador.com.br/index.php/principal/article/view/241>. Acesso em: 24 jan. 2024.

PATRIMÔNIO ESCOLAR IMATERIAL: A FESTA DE REIS DE QUEIMADAS - PB COMO RECURSO DIDÁTICO EDUCACIONAL PARA A EXPOSIÇÃO DE ASPECTOS DA HISTÓRIA LOCAL

Milena Araújo de Souza (UEPB)¹
Taynnã Valentim Rodrigues (UEPB)²
Patricia Cristina de Aragão(UEPB)³

Resumo: Definir patrimônio, no geral, é algo que marca, seja na sociedade ou na vida pessoal. Neste artigo, será abordado aspectos da Festa de Reis da cidade de Queimadas, na Paraíba, patrimônio local dando ênfase ao patrimônio escolar que tal acontecimento anual traz para a vivência dos alunos e da comunidade, em um todo. A tradicional Festa de Reis, acontece anualmente no mês de janeiro sempre no início do mês durante 3 ou 4 noites, tendo atrações como parques, shows culturais, barracas de vendas de artesanatos, comida típicas e muito mais. A festa que acontece há muitos anos na cidade, nos proporciona um leque de possibilidades educativas para ser trabalhada em sala de aula, principalmente, sobre a história local. Para a realização desse trabalho, será utilizado referências bibliográficas, bem como a própria vivência da escola e da cidade enquanto apreciadora de tal festa. Nos resultados encontrados podem destacar a importância para o aluno em ver sua vivência enquanto história, podendo com isso, incentivar a produção de trabalhos semelhantes posteriormente. Vale ressaltar que além do resultado mencionado anteriormente, podemos citar também o fato de que a escola contribui inteiramente na educação do aluno, como isso, a temática abordada trouxe a possibilidade de educar com aspectos do dia a dia do próprio aluno.

Palavras-chave: Educação, Economia, Festa de Reis, Histórico local, Patrimônio.

Introdução

Para entendermos a proposta deste artigo, precisamos primeiro entender a definição de patrimônio. Em uma definição geral, patrimônio é um conjunto

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Residente do Programa de Residência Pedagógica subprojeto de História na UEPB Campus I. E-mail: milenaaraujodesouza0@gmail.com

² Graduado pelo Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba, Especialização em Educação Étnico-racial no Educação Infantil - UEPB, Mestrado em História – UFPB. E-mail: taynnavalentim@gmail.com

³ Doutorado em Educação, Coordenadora do subprojeto de História do Programa Residência Pedagógica da UEPB campus I. E-mail: patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br

de bens, seja ele material (um edifício, uma construção, um espaço de terra) ou imaterial (uma lenda, uma história, uma festa).. O artigo tratará de um patrimônio imaterial, mas especificamente, uma festa tradicional da cidade de Queimadas, na Paraíba.

Localizada no Agreste Paraibano, (pequena cidade com pouco mais de 44 mil habitantes) a faixa de terra que hoje é a cidade de Queimadas foi entregue ao Pascácio de Oliveira Ledo⁴ em 13 de dezembro de 1712, como recompensa pelas suas atividades de conquista dos sertões (para interiorização do gado), e pelas guerras que praticou contra o “gentio bravo” em favor da coroa portuguesa.

A cidade foi distrito de Campina Grande até 14 de dezembro de 1961, quando foi emancipada politicamente, por esse motivo foi inicialmente um povoado e teve seu início por volta dos anos de 1889, com as famílias Maia, Muniz, Tavares, Gomes, Rêgo e Teixeira como fundadoras.

Sendo um ponto de passagem para as cidades do Sertão, Queimadas tem o privilégio de receber grande número de pessoas de outras cidades. Além disso, tem potencial turística própria, seja no turismo de eventos de festas tradicionais (a exemplo da Festa de Reis), seja no turismo de aventura, que é praticado no Complexo da Pedra do Touro e outros pontos da famosa Serra de Bodopitá, onde é possível fazer trilhas, praticar o rapel, aproveitar a gastronomia local e ainda visitar os sítios arqueológicos.

Como um dos principais patrimônios imateriais da cidade de Queimadas na Paraíba, a Festa de Reis é celebrada em 6 de janeiro: o Dia de Reis. É uma

⁴ O Capitão Pascácio de Oliveira Ledo foi um pioneiro no Cariri de Fora, tendo chegado ali no decorrer da década de 1660, juntamente com os outros membros do clã dos Oliveira Ledo. Ao solicitar a regularização do registro de uma sesmaria, concedida a 7 de fevereiro de 1739 e transcrita adiante, o seu filho Filipe Rodrigues de Oliveira alegou que seu pai tinha posse daquela terra há quarenta e oito anos, isto é, desde 1691, pelo menos.

feira católica que marca a data da visita dos três reis magos - Gaspar, Melchior e Baltasar - ao menino Jesus, em Belém.

Para ilustrar todo o tema proposto foi preparado uma cartilha sobre a importância da festa para cidade, visto que, tal festa além de mostrar a importância da história local, também apresenta ao aluno a importância da sua cidade para a economia, cultura e sociedade.

Discussão

Principal patrimônio imaterial da Cidade das Pedras: a Festa de Reis

Para entendermos a finalidade real da proposta do artigo, devemos nos inserir no contexto de toda a cidade e sua tradicional festa. Guiados por uma estrela, os três reis magos levaram ao Deus menino ouro, incenso e mirra, que representam as três dimensões de Cristo: a realeza, a divindade e a humanidade.

A festa popular, comemorada na Europa (sobretudo em Portugal, Espanha, França, Bélgica e Itália), foi trazida ao Brasil pelos colonizadores portugueses que mantiveram a tradição com festejos e trocas de presentes na véspera do Dia de Reis. Ainda hoje, essas tradições sobrevivem no Nordeste, Minas Gerais e São Paulo, guardando algumas de suas características originais até nas periferias de certas capitais. Na cidade de Queimadas principalmente, essa tradição continua vivíssima até os dias de hoje, comemorada a mais de 75 anos é uma das festas mais esperadas pelos queimadenses e do público das cidades vizinhas.

Comemorada sempre nos dias 05, 06, 07 de janeiro (às vezes estendem até mais dias, ou começa alguns dias antes), conta com uma programação riquíssima para todos os telespectadores: além das atrações principais referentes à parte profana do evento, as festividades contam com parques de diversão, barracas de comidas e bebidas, missas, shows musicais, culturais e de

louvor, procissões, quermesses e uma vasta programação cultural, realizada pela Igreja Nossa Senhora da Guia juntamente com a Prefeitura Municipal de Queimadas.



Imagem 1: Logomarca da Festa de Reis. Fonte: Paraíba Criativa (site, 2021)

Este evento reforça a importância cultural para a cidade, no qual incentiva a curiosidade em conhecer a história da cidade que carrega inúmeros sítios arqueológicos, artesanato, trios de forró, arte popular, rezadeiras e construções recheadas de história fantásticas.

Além das atrações principais referentes à parte profana do evento, as festividades contam com parques de diversão, barracas de comidas e bebidas, missas, shows musicais, culturais e de louvor, procissões, quermesses e uma vasta programação cultural, realizada pela Igreja Nossa Senhora da Guia juntamente com a Prefeitura Municipal de Queimadas.

O palco principal fica localizado próximo ao Mercado Público de Queimadas (local que acontecem todos os eventos importantes na cidade) e as apresentações das principais atrações têm início a partir das 22h. O evento tem caráter solidário e a entrada é garantida com a doação de 1 Kg de alimento não perecível. Essa ação possibilita a elaboração e entrega de mais de mil cestas básicas que são distribuídas a várias famílias necessitadas da cidade (principalmente nas zonas rurais).

Os shows culturais acontecem em um palco menor, localizado próximo ao Calçadão Tataguacú e conta com atrações como Chapéu de Palha, Hugo Sanfoneiro, Marcelo Dias (repentista), Grupo Capoeira abada, Joelson Miranda (cordelista da região queimadense) e Coco de Roda. O Coco de Roda, sendo uma das manifestações culturais mais conhecidas que a cidade possui, se tornou tradição na cidade e é praticada há mais de duzentos anos. Originário da cidade de São Vicente - PE, que tem características herdadas das culturas indígena e africana, bastante praticada nas zonas rurais do município de Queimadas, especialmente nas novenas de terno, evento religioso que junta referências das três culturas formadoras de nossa nacionalidade.

As barracas e quermesses são postas sempre próximo à igreja Nossa Senhora da Guia, juntamente aos parques de diversões e outras diversas barracas que ficam localizadas em frente à capela. O artesanato, no entanto, é também umas das atrações desse evento, como um dos patrimônios da cidade o artesanato tem um espaço garantido nessa festa. São montadas diversas barracas para apresentar esse patrimônio que é vendido ao público, gerando uma renda maior às artesãs.



Imagem 2: Igreja Nossa Senhora da Guia em noite de Festa. Fonte: Paraíba Criativa (site, 2021)

“Chuva de garrafas”: evento traumático na Festa de Reis no ano de 2012

No ano de 2012, no terceiro dia da famosa Festa de Reis na cidade de Queimadas aconteceu um incidente que traumatizou muitos queimadenses e visitantes dessa tão famosa festa. Por volta das 1h30min da madrugada do sábado para o domingo, durante o show da atração principal da noite, a banda Forró Pegado, foi ouvido disparos de arma de fogo (os suspeitos seriam três seguranças privados que estariam portando armas de fogo ilegais), criando pânico no público e gerando assim, focos intensos de brigas, várias garrafas então, começaram a ser arremessadas para todos os lados. Mais de 5 mil pessoas participaram desse evento, que foi interrompido com esse acontecimento. Pelo menos 36 pessoas ficaram feridas e foram atendidas no hospital da cidade e no hospital de trauma da cidade vizinha, Campina Grande.

Popularmente esse dia ficou conhecido como "Chuva de garrafas" e ainda hoje é comentado entre os frequentadores da Festa de Reis. A Prefeitura Municipal de Queimadas para garantir tranquilidade ao público, durante a realização das festas nos anos seguintes, reforçaram o policiamento e contrataram seguranças particulares. Além disso, há detectores de metais para inibir a presença de porte de arma branca, ou de fogo ao local do evento.

Tal evento marcou os espectadores da Festa de Reis nos anos seguintes, uma vez que sempre tinha sido uma festa para a família, para se divertir e sair da rotina, sempre foi a festa mais esperada dos queimadenses, justamente pela tranquilidade que ela passava. Com isso criou-se um certo receio, e com a garantia que a Prefeitura Municipal realizou com o aumento de segurança, aos poucos foi voltando a tranquilidade das pessoas. Pessoas que vivenciaram o momento contam o quanto foi desesperador escapar, quantas pessoas correndo para todos os lados em busca de refúgio, muitas famílias tentando

proteger crianças e idosos, o imenso Pátio do Povo ficou pequeno para a confusão daquela fatídica noite.

Cartilha Educativa: A festa de Reis de Queimadas, Pb

A proposta da cartilha educativa veio por meio da necessidade de apresentar aos alunos da cidade a importância da história local, da festa como um momento primordial da cidade, da economia e da cultura. Se analisarmos tudo o que foi estudado para que essa cartilha fosse elaborada podemos concluir que a festa é mais que um lazer para os queimadenses, é um momento de interação entre individuais, de mover a economia da cidade, de criar patrimônio e apresentar tudo o que a cidade tem, como o coco de roda, o artesanato e as quermesses.

Dentro da cartilha, foi dividido em seções, a primeira parte fala sobre a história da cidade, assunto que muitos alunos desconheciam, na segunda sessão, foi separada apenas para falar sobre a história da festa de reis e a importância para a cidade, na terceira sessão, falou-se um pouco sobre uma curiosidade, um evento atípico que aconteceu na festa de reis no ano de 2012 e por último mostramos as conclusões e as referências.

Dentro da cartilha foi destacado os principais pontos que foi proposto ao longo do artigo, para que o aluno leia e se sinta representado, que ele veja que sua cidade, que ele tem uma história e mais que isso, que ele aprenda a valorizar tudo isso.



Imagem 3, 4 e 5: Partes da cartilha elaborada. Fonte: Acervo pessoal.

Considerações finais

O proposto artigo tem como finalidade a apresentação da importância da história local para vivência dos alunos, visto que eles precisam entender os conceitos e o que podemos definir como patrimônio dentro da cidade, sempre mostrando a eles os exemplos e no caso do proposto artigo, destacamos o patrimônio imaterial, a festa.

Outro ponto debatido dentro do artigo foi como economia e cultura são pontos cruciais para o aluno conhecer sua cidade e o que é desenvolvido nela, bem como, a importância da cultura dentro da sala de aula e como perceber esses dois pontos (economia e cultura) na sociedade.

Por fim, destacamos também que o recurso didático é interativo e chamativo para se trabalhar em sala, visto que, na cartilha se tem muitas imagens da cidade, algo que chamaria ainda mais atenção do aluno que conhecem tais locais.

Referências

CHUVA, Márcia. **Patrimônio Cultural em perspectiva decolonial: historiando concepções e práticas**. Rio de Janeiro. Seminários DEP/FLUP, v.1.

Festa de reis queimadas. Disponível em: <https://www.paraibacriativa.com.br/artista/festa-de-reis-queimadas/>. Acesso em 23 de agosto de 2021.

“Festa de Reis” tem confusão durante show. Disponível em: <https://www.jornaldaparaiba.com.br/policial/festa-de-reis-tem-confusao-durante-show.html> Acesso em 23 de agosto de 2021.

Fotos da Cidade. Disponível em: <https://www.queimadas.pb.gov.br/portal/a-cidade/fotos-da-cidade>. Acesso em: 08 de setembro de 2021.

História. Disponível em: <https://www.queimadas.pb.gov.br/portal/a-cidade/historia> , Acesso em: 09 de setembro de 2021.

Informações Culturais - Origem da Festa. Disponível em: <http://queimadascultural.blogspot.com/2012/01/informacoes-culturais-origem-da-festa.html> Acesso em 23 de agosto de 2021.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. **O campo do patrimônio cultural e a história: itinerários conceituais e práticas de preservação**. Ceará. Antíteses. 2014.

Pascácio de Oliveira Ledo. Disponível em: <http://www.geocities.ws/dinoamedeiros/PascacioOLedo.html> . Acesso em: 09 de setembro de 2021.

Prefeitura Municipal de Queimadas. Disponível em: <https://www.facebook.com/queimadaspmq/> . Acesso em: 08 de setembro de 2021.

PINTO, Maria Helena. **O Patrimônio cultural no ensino de História: Entre teoria e prática**. Mato Grosso do Sul. Fronteiras: Revista de História. 2019.

Vídeo: JPB 1 - Festa de Reis acontece em Queimadas, PB. Disponível em:
<<http://queimadascultural.blogspot.com/2012/01/informacoes-culturais-origem-da-festa.html>> Acesso em 23 de agosto de 2021.

TRAJETÓRIAS E EXPECTATIVAS DE FUTURO: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS

Naiara Migon (IFRS)¹

Resumo: Esse texto é um recorte do estudo desenvolvido em minha dissertação de mestrado (MIGON, 2018) que aborda como tema central as experiências históricas dos discentes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio nos contextos escolares do IFRS – Campus Sertão e do Instituto Educar – Polo Pontão e como isso interfere no processo de ensino e aprendizagem. Ao iniciarmos nossa história escolar, trazemos intrinsecamente uma bagagem, que é a nossa história de vida, formada pela trajetória que construímos até então. Ou seja, nossa experiência vivida é influenciada pelo passado e pelo presente, juntamente com o contexto e com a história de vida das pessoas que nos cercam e da comunidade em que estamos inseridos. Assim, abordamos a compreensão de nossa trajetória e expectativas por meio das experiências históricas; o que entendemos por experiência histórica; as experiências e as juventudes; e a caracterização dos contextos escolares que são o universo da pesquisa, apresentando as particularidades de cada contexto escolar, suas práticas pedagógicas e o perfil dos estudantes, pois a referência à Educação exige de nós situarmos duas questões basilares: de onde estamos falando? quem são os sujeitos que ali estão?. Assim, averiguamos os PPCs dos Cursos analisados para descrição dos objetivos e definições específicas. Na sequência, analisamos o desempenho acadêmico dos estudantes por meio da estrutura curricular, já que temos um considerável número de evasão e retenção nas escolas. Precisamos assumir a experiência histórica de nossos estudantes como ponto de partida no processo pedagógico.

Palavras-chave: Trajetórias. Experiências Históricas. Expectativas de futuro.

Introdução

Esse texto é um recorte do estudo desenvolvido em minha dissertação de mestrado (MIGON, 2018) que aborda como tema central as experiências históricas dos discentes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio nos contextos escolares do IFRS – Campus Sertão e do Instituto Educar – Polo Pontão e como isso interfere no processo de ensino e aprendizagem.

¹ Doutoranda em Educação (UPF). Mestre em Educação (UFFS). Servidora do IFRS – Campus Sertão. E-mail: naiaramigon@gmail.com

Ao iniciarmos nossa história escolar, trazemos intrinsecamente uma bagagem, que é a nossa história de vida, formada pela trajetória que construímos até então. Ou seja, nossa experiência vivida é influenciada pelo passado e pelo presente, juntamente com o contexto e com a história de vida das pessoas que nos cercam e da comunidade em que estamos inseridos.

As escolas foram escolhidas pela prática profissional e pelos sujeitos estudantes jovens, a fim de compreendermos suas realidades, buscando alternativas de intervenção condizentes às suas expectativas.

Iniciamos com alguns conceitos para compreensão das experiências históricas e das juventudes, considerando a etapa de vida dos sujeitos da pesquisa. Posteriormente apresentamos a caracterização dos contextos escolares que são o universo da pesquisa, considerando as particularidades de cada contexto escolar, suas práticas pedagógicas e o perfil dos estudantes, pois a referência à Educação exige de nós situarmos duas questões basilares: de onde estamos falando? quem são os sujeitos que ali estão? Assim, averiguamos os PPCs dos Cursos analisados para descrição dos objetivos e definições específicas. Na sequência, analisamos o desempenho acadêmico dos estudantes por meio da estrutura curricular, já que temos um considerável número de evasão e retenção nas escolas.

O que entendemos por experiência histórica

Cada indivíduo estabelece, com o passar dos anos, sua própria história, juntamente com o espaço em que está inserido, com o coletivo que compartilha conhecimentos, vivências e anseios, construindo, assim, a sua experiência histórica que perpassa todos os segmentos da vida em sociedade como o trabalho, Educação, religião, entre outros, condicionando as escolhas, como esclarece Cerri (2011, p. 30): “[...] a historicidade é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie”.

Reforçando a ideia de Cerri, Caldart (2004, p. 89) ressalta que “o ser humano é uma produção histórica. O fazer e o pensar a formação humana também são produções históricas: cada tempo coloca desafios e ferramentas próprias para o conjunto de práticas educativas”.

Após considerarmos a experiência humana como nossa história e componente do processo histórico, partimos para o entendimento de Koselleck (2006) a respeito do futuro e do passado. Para o teórico, o tempo presente é o que estamos inseridos, no qual somos constantemente submetidos a percepções de nossa experiência histórica e, com isso, vamos alterando nossas perspectivas de futuro.

Conforme a abordagem de Koselleck (2006, p.15), “a experiência do passado foi elaborada em uma situação concreta, assim como a maneira pela quais expectativas, esperanças e prognósticos foram trazidos à superfície da linguagem”. Para explicar as práticas escolares, pretendemos, neste estudo, investigar o que ressalta o autor, “como um determinado tempo presente, a dimensão temporal do passado entra em relação de reciprocidade com a dimensão temporal do futuro” (p.15).

Isso porque, dependendo do espaço onde os sujeitos estão inseridos e de acordo com as relações de poder, econômicas, sociais ou culturais desse espaço, as relações de futuro podem ocorrer pela ruptura ou pela manutenção da realidade. Todavia, o olhar para o passado é diferente, isto é, muda dependendo do ambiente e das experiências em que estamos vivenciando ou já vivenciadas.

As experiências e as juventudes

Ao abordarmos a experiência juvenil na contemporaneidade, tendo como sujeitos da pesquisa alunos do Ensino Médio, torna-se pertinente perpassarmos

por alguns conceitos e definições sobre as juventudes. Para isso, baseamo-nos no aporte teórico construído por autores, principalmente Dayrell e Carrano (2014).

Pela definição de Dayrell e Carrano (2014, p. 109), a adolescência e a juventude “correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes”. Esses fatores possuem relação não apenas com a idade, mas com as experiências e intensidades que os jovens passam. Dessa forma, os autores apontam que a idade não possui relação com as experiências juvenis, mas sinalizam a importância de considerarmos as diferenças em relação a ela, já que influenciam nos fatores internos do desenvolvimento fisiológico e psíquico de cada jovem. Apenas nesse sentido é que a idade distingue os sujeitos.

Em nosso cotidiano, enfrentamos situações conflituosas em todos os contextos socioculturais. Todo ser humano possui suas particularidades e, na escola, não é diferente. Por conseguinte, o que podemos fazer é melhorar nossas atitudes frente às adversidades. Ademais, os estudantes também estão construindo suas próprias histórias, cada um com suas próprias expectativas e trajetórias.

Cerri (2011, p. 31) discorre sobre a relação temporal (passado, presente, futuro) para justificar a aproximação dos sujeitos. Ou seja,

Em comunidade, os homens precisam estabelecer a ligação que os define como um grupo, cultivar esse fator de modo a permitir uma coesão suficiente para que os conflitos não resultem num enfraquecimento do grupo e coloquem a sua sobrevivência em risco. Uma versão, ou um significado construído sobre a existência do grupo no tempo, integrando as dimensões do passado (de onde viemos), do presente (o que somos), e do futuro (para onde vamos) é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos.

A prática de escutar os alunos e procurar caminhos para solucionar ou amenizar suas aflições possibilita-nos uma relação de proximidade com os sujeitos, no intuito de criar iniciativas para melhorar o sistema educacional, no qual estamos inseridos. Este, com certeza, é um objetivo comum entre estudantes e educadores.

Partindo, então, do olhar de dois contextos para verificarmos concepções e projetos de vida dos estudantes, bem como reagem e produzem relações de aprendizagem, e também, como influenciam e são influenciados nos meios sociais em que estão inseridos. Tendo em vista esses aspectos, em seguida, apresentamos os sujeitos desta pesquisa e descrevemos os espaços em que estão inseridos.

O IFRS – Campus Sertão

O Campus Sertão² está localizado no município de Sertão, RS. Quanto ao universo da pesquisa, o Campus Sertão é vinculado ao IFRS que faz parte da rede dos IFs, criados pela Lei nº 11.892/2008. Atualmente, o IFRS conta com 17 Campi. O Campus Sertão é um dos maiores e mais antigos do IFRS; teve uma trajetória com alterações de nomenclaturas e condicionamentos.

Em relação a proposta pedagógica do Campus Sertão, além das legislações vigentes que orientam os processos educacionais, o Campus Sertão faz parte da rede dos IFs e tem documentos próprios que orientam as atividades. Não foi objetivo do trabalho fazer uma análise profunda dos documentos, mas sim, abordar algumas questões condizentes ao tema central do estudo.

Primeiramente, acessamos os documentos que orientam as práticas administrativas e pedagógicas do IFRS e de seus respectivos Campi, a fim de

² Para maiores informações acessar: <https://ifrs.edu.br/sertao/>

descrevermos alguns apontamentos que remetem ao Ensino Médio integrado, tendo em vista que tais fatores poderiam auxiliar na construção deste estudo, bem como atender a inquietações nas atividades de coleta dos dados, haja vista a construção da proposta de intervenção.

Dos ordenamentos institucionais, temos o PDI que se encontra no período de vigência de 2014-2018. Neste documento, constam metas, objetivos, estratégias e ações, previamente planejados, para serem desenvolvidos no espaço de tempo de 05 anos. "Apresenta uma estruturação prática e objetiva para o atendimento dos propósitos que orientam as ações da gestão da Reitoria e de todos os Campi que o compõem, tendo sido criado a partir de um método democrático". (IFRS, 2014, p. 15).

Sobre o Ensino Médio, este documento reitera o disposto no Art. 35 da LDB, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, citando o cumprimento das "funções estabelecidas" sendo elas:

- I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (IFRS, 2014, p. 26).

O Estatuto do IFRS, em seu capítulo II, que trata dos princípios, finalidades e objetivos, define, em seu Art. 3º, como princípios norteadores:

I - compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;

II - verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; 76

III - eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;

IV - inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas;

V - natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União; e

VI - inclusão social de pessoas afrodescendentes, indígenas e em situação de vulnerabilidade social. (IFRS, 2016, p. 2-3).

O Regimento Geral do IFRS é “conjunto de diretrizes que norteiam a organização das atividades comuns aos vários órgãos e serviços integrantes da estrutura organizacional do IFRS, nos planos administrativo e acadêmico, com o objetivo de complementar e normatizar as disposições estatutárias”. (IFRS, 2017, p. 6).

O PPI é o Projeto Pedagógico do IFRS e se constitui na “construção coletiva, da intersecção de convicções que orientam as práticas de ensino e de aprendizagem, do investimento constante no aprimoramento das relações, compreendidas como principal fonte do desenvolvimento humano”. (IFRS, 2011 p. 8).

A Organização Didática regulamenta normas e procedimentos acadêmicos dos Cursos nos diferentes níveis, formas e modalidades dos Campi do IFRS.

Quanto à organização hierárquica do Campus, primeiramente, é vinculado à Reitoria, com reitor e pró-reitores, em seguida, o diretor geral, diretor de ensino, diretor de desenvolvimento institucional e de administração e planejamento e, na sequência hierárquica, os coordenadores de departamentos, de Cursos e setores.

O Campus possui o Regulamento Disciplinar, no qual estão elencados os objetivos e finalidades, o corpo discente, os direitos do aluno, os deveres, as proibições, as responsabilidades, as sanções disciplinares, o processo disciplinar e as disposições gerais.

Essas definições auxiliaram na verificação do processo pedagógico para entendermos a influência dos alunos neste processo e como as escolas trabalham com essas experiências e expectativas.

Instituto Educar – Polo Pontão

Pertencente ao município de Pontão, ao Norte do Rio Grande do Sul, região na qual se localizam vários assentamentos da reforma agrária, dentre esses, a Fazenda Annoni, um dos primeiros assentamentos do Rio Grande do Sul. O Instituto Educar está localizado no assentamento Nossa Senhora Aparecida e é administrado pelo MST.

Para o desenvolvimento do Curso Técnico em Agropecuária, havia na época da pesquisa, uma parceria com o IFRS – Campus Sertão, com a finalidade de realizar um trabalho de formação social, humana, profissional e de resgate constante de identidade com sua comunidade e seu movimento.

A contratação dos professores que ministram aulas no Curso, esta é feita por hora/aula, totalizando, atualmente, 30 professores, todos com formação nas devidas áreas.

Existe um professor do IF que é voluntário e auxilia nas atividades pedagógicas, outro já aposentado que participa como educador, e os demais são da região e do próprio MST e recebem R\$ 23,00 hora/aula.

A parceria entre o Campus Sertão e o Instituto Educar já formou cerca de 300 alunos. O objetivo geral do Curso é o de formar profissionais comprometidos com a permanência do homem no campo, com a preservação

do meio ambiente e o desenvolvimento da produção sustentável nos assentamentos (BRASIL, 2012).

Junto com a reivindicação de terras para o trabalho e moradia, o movimento manifesta frequentemente a necessidade de uma Educação diferenciada para seus filhos, condizente com a realidade, diferentemente da lógica tradicional e do capital que faz parte do cotidiano dos grandes produtores e das cidades. Logo, a escola deve valorizar experiências, pensada com e para os sujeitos do campo, que carecem de metodologias específicas para sua realidade.

Sobre a proposta pedagógica do Instituto Educar, além das normativas educacionais brasileiras que orientam as atividades escolares, o Instituto Educar possui algumas particularidades próprias.

O Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Educar/RS é um exemplo de Educação do Campo e tem como metodologia a Pedagogia da Alternância. Em conformidade com Ribeiro (2008, p. 31-32), essa Pedagogia é “uma alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens”. Seu marco inicial é em 1935, na região Sudoeste da França, por intermédio de mobilizações dos pais e ajuda do pároco, para atender a inquietações e ao descontentamento dos adolescentes em relação ao ensino regular não compatível à realidade dos mesmos. Outras experiências são realizadas em outros tempos e em espaços, com um processo de expansão a partir de 1945 na Europa, África e Oceania. No Brasil, manifesta-se, em 1981, na região Nordeste.

A Pedagogia da Alternância é dividida em tempos e espaços que se alternam. No contexto pedagógico de Tempo Escola (TE), são realizadas atividades presenciais na escola, e no Tempo Comunidade (TC), o momento em

que os alunos vão até as comunidades. Geralmente, cada período acontece em torno de 90 dias. Sobre esse assunto, Ribeiro (2008, p. 30) ressalta que:

[...] o objetivo deste trabalho é captar, nas experiências de formação feitas pelos movimentos sociais populares rurais/do campo, as contradições expressas nas práticas/concepções implícitas no método pedagógico em que se alternam tempos e espaços de trabalho e Educação. Nessas contradições, podem ficar mais claros os projetos de sociedade perspectivados pelos sujeitos coletivos que constroem suas propostas pedagógicas assentadas sobre a relação trabalho produtivo e Educação escolar.

A coordenadora da escola explica que os NB são divididos sob alguns critérios “a gente organiza eles em Núcleos de Base. Um NB é composto por meninos e meninas e tenta diversificar o mais que você pode as regiões, para que tu possa ali também, haja uma socialização de culturas né [...]”. (Coordenadora do Instituto Educar, 2017).

O Instituto Educar possui um documento intitulado “Normas de Convivência e Funcionamento do Instituto Educar”, no qual constam os objetivos referentes à melhor convivência nos espaços e em ambientes de estudo, a elementos estruturantes no aspecto organizativo, a orientações/combinados ao desenvolvimento das etapas e às normas disciplinares.

Os sujeitos da pesquisa e os projetos pedagógicos dos Cursos e o desempenho dos estudantes

O período da coleta de dados ocorreu em novembro de 2017. Nesse período, no Campus Sertão, frequentavam o Curso de Nível Médio Técnico 385 alunos, distribuídos em 11 turmas, sendo 04 turmas, tanto no 1º ano quanto no 2º ano; 03 turmas no 3º ano, devido ao número de evasão e retenção, e em estágio curricular, mais 03 turmas. Já no Instituto Educar de Pontão, somente 26 discentes regularmente matriculados.

Na tabela 1, registramos o panorama do perfil dos estudantes e a descrição dos que participaram do questionário, ou seja, 61 de Sertão e 21 de Pontão, que frequentavam o 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no período da coleta de dados.

Indicadores	Sertão		Pontão	
	Total de alunos %	Participantes %	Total de alunos %	Participantes %
Idade				
14 anos	3%	-	-	-
15 anos	8%	-	-	-
16 anos	29%	8,2 %	8%	-
17 anos	29%	60,16 %	31%	42,9 %
18 anos	22%	26,2 %	38%	42,9 %
19 anos	7%	3,3 %	11%	-
20 anos	1,4%	-	4%	4,8 %
21 anos	0,3%	1,6 %	8%	9,6 %
Sexo				
Masculino	80%	77 %	62%	52,4 %
Feminino	20%	23 %	38%	47,6 %
Localidade				
Zona urbana	48%	44,3 %	4%	4,8 %
Zona rural	52%	55,7 %	96%	95,2 %
Cor/raça				
Não declarados	3%		8%	
Amarelo	0,2%		-	
Negro	10%		8%	
Pardo	-		19%	
Indígena	2%		8%	
Branco	85%		57%	

Tabela 1 - Perfil dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Fonte: Elaborada pela autora, 2018. Nota: O traço (-) indica valor nulo. O sinal (*) indica que a informação não foi solicitada no questionário.

Um dos objetivos deste estudo foi o de identificar o processo pedagógico dos Cursos. Assim, ao observarmos o PPC do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Campus Sertão e do Instituto Educar, averiguamos que cada contexto possui um enfoque, ou seja, em Sertão, segue a agricultura tradicional, e em Pontão, a Agroecologia.

Diante disso, algumas disciplinas e objetivos tendem para a respectiva direção, mas a característica formativa, os objetivos e o compromisso social são similares, conforme veremos no decorrer desta subseção.

O objetivo geral do Curso no Campus Sertão e o do Instituto Educar são, respectivamente:

[...] formar profissionais com habilidades técnicas e científicas, capazes de atuarem de forma consciente no setor agropecuário, determinando tecnologias economicamente viáveis, servindo também de fomento à atividade de transformação na região de abrangência do IFRS – Campus Sertão, além de buscar atender as expectativas de seus alunos e das comunidades. (IFRS, 2011, p. 4).

Implantar, mediante parceria com o Instituto Educar, o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio para formar profissionais comprometidos com a permanência do homem no campo, com a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento da produção sustentável nos assentamentos. (IFRS, 2012, p. 4).

No quadro 1, descrevemos os objetivos específicos do Cursos nos dois contextos escolares.

	Campus Sertão	Instituto Educar
E S P E C Í F I C O S *	a) Formar profissionais Técnicos em Agropecuária com conhecimentos teóricos e práticos, conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente, numa perspectiva de desenvolvimento rural e urbano sustentável.	d) Formar profissionais Técnicos em Agropecuária com conhecimentos teóricos e práticos, conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente, numa perspectiva de desenvolvimento rural e urbano sustentável.
	b) Contribuir, através da oferta do Curso Técnico em Agropecuária integrado, para a melhoria da qualidade de vida, utilizando o potencial econômico da região.	a) Assegurar aos educandos (as) e educadores (as) formação indispensável para o exercício da cidadania, compreendendo a realidade na mediação dos conceitos já elaborados, o aprender a conhecer, aprender a ser, numa perspectiva técnica, política, social e cultural.
	c) Desenvolver as habilidades	b) Desenvolver as habilidades necessárias

necessárias ao perfil do Técnico em Agropecuária através da integração entre teoria e prática nos processos que envolvem, desde a pesquisa de mercado, até a comercialização.	ao perfil do Técnico Agropecuário através da integração entre teoria e prática.
d) Formar profissionais capazes de conduzirem o processo produtivo com qualidade e em condições de competir no mercado globalizado.	e) Formar profissionais capazes de conduzir o processo produtivo com qualidade e em condições de competir no mercado globalizado.
e) Colaborar na diminuição das perdas de produtos agropecuários através do planejamento de métodos e técnicas adequadas.	c) Facilitar o acesso ao estudo de alternativas que ajudem a desenvolver a produção agroecológica nos assentamentos da Reforma Agrária e na agricultura Camponesa.
f) Cumprir a função social da Instituição de Ensino, colaborando com a melhoria das condições de vida, ao propor novas alternativas aos produtores.	f) Cumprir a função social da Instituição de Ensino, buscando contemplar públicos historicamente excluídos pelas políticas públicas, potencializando estas ações via parceria com o Instituto Educar.
g) Oportunizar uma formação profissional integrada à formação geral ampliando as alternativas de trabalho a alunos oriundos do Ensino Médio.	g) Oportunizar uma formação profissional integrada à formação geral, ampliando as alternativas de trabalho a alunos oriundos do Ensino Médio.
h) Maximizar a utilização dos recursos físicos e humanos da Escola Agrotécnica Federal de Sertão.	h) Maximizar a utilização dos recursos físicos e humanos do IFRS - Campus Sertão.

Quadro 1- Objetivos específicos das escolas. Fonte: Elaborado pela autora, 2018. Nota: Os objetivos acima foram dispostos conforme sua familiaridade, por isso, as letras não estão na ordem equivalente, mas representam o disposto no PPC de cada Curso.

Analisando os objetivos específicos, identificamos uma familiaridade entre os mesmos, até porque parte da equipe pedagógica elabora os documentos nas duas escolas. Nos objetivos gerais, no Polo de Pontão, o compromisso com a comunidade local e a permanência do homem no campo é ressaltado no PPC, e no projeto de Sertão, é mencionada a transformação de abrangência do Campus e das comunidades.

Hannecker (2014, p. 88), em seus estudos, discute a compreensão de currículo na Educação Profissional sob os contextos pedagógicos do Campus Sertão e do Polo de Pontão, destacando que o currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária “exige superar estruturas e formas fragmentadas de

conhecimento, intenta a necessária flexibilização de estruturas curriculares, o entrelaçamento de saberes de áreas diversas”.

A respeito da concepção de currículo, o autor questiona se o currículo integrado conduz a uma melhor formação. Na busca de respostas, põe em evidência a importância da alternância, pois

A dinâmica de desenvolvimento das atividades pedagógicas na modalidade de Pedagogia de Alternância facilita a integração disciplinar, pois o TC e o TE oferecem períodos distintos de tarefas e projetos que exigem ou condicionam a inter e transdisciplinaridade. Os depoimentos confirmaram que se trata de um planejamento afeto às condições estruturais e de planejamento escolar e melhoria formação. (HANNECKER, 2014, p. 151).

Uma das questões que podemos observar em seu estudo é a melhoria na formação que a modalidade da Pedagogia da Alternância dispõe e a necessidade de flexibilizar as estruturas curriculares.

O Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no Campus Sertão acontece durante o dia, de forma integral, e são ofertadas, anualmente, 120 vagas. Sendo assim, os alunos permanecem 03 anos na escola, realizando o Ensino Médio e o Técnico, com 4.800 horas e, posteriormente, saem para estágio, cumprindo mais 360 horas, totalizando 5.160 horas.

No Instituto Educar, o Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia integrado ao Ensino Médio acontece durante o dia, sob o regime de alternância, dividido em 07 etapas. Cada etapa possui um TE com 3.360 horas, e um TC com 680 horas. Apenas a última etapa não possui TC. O estágio de 360 horas acontece no sexto TC. Assim, o Curso totaliza um quantitativo de 4.400 horas.

Além de observarmos o disposto nos PPCs, procuramos entender a articulação das disciplinas com o desempenho dos estudantes. Para tanto, utilizamos a matriz curricular e os diários de classe equivalentes ao período em que os estudantes, sujeitos da pesquisa, estavam no 1º ano do Ensino Médio. A justificativa para esse período é em virtude dos números elevados de evasão e de retenção.

O quadro 2 demonstra os dados de evasão e retenção no período de 2014 a 2016.

Ano	2014			2015			2016		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
Evasão	26	-	-	7	-	-	13	1	-
Retenção	18	-	4	23	9	2	18	9	5
Quantidade de alunos	120	96	94	124	76	97	128	98	69
Quantidade total de alunos	299			297			295		

Quadro 2 - Números de evasão e retenção do Campus Sertão de 2014 a 2016. Fonte: Elaborado pela autora, 2018. Nota: O traço (-) indica valor nulo.

Podemos observar a diminuição de alunos no decorrer do Curso, por exemplo, em 2014, havia 120 alunos no 1º ano; com as desistências e reprovações, foram para o 2º ano 76 alunos; e no 3º, permaneceram 67 alunos mais 2 que reprovaram do 3º do ano anterior. Os percentuais são preocupantes: 16% em 2014; 12% em 2015 e 16% em 2016.

Dos alunos que reprovam, alguns continuam na escola e outros optam por sair, voltando para escolas públicas estaduais de sua região, abandonando, assim, o Curso Técnico que, para muitos, era um sonho ou uma possibilidade de mudar a realidade.

Observamos que o número de evasão e retenção é maior no 1º ano do Curso, diminuindo consideravelmente nas séries seguintes. Isso se deve à adaptação dos alunos em uma nova Instituição de Ensino, com metodologias diferentes e, na maioria dos casos, longe da família.

No ano de 2016, entra em vigor a Organização Didática do IFRS, por meio da qual é possível aos alunos da 1ª e 2ª séries, que ficam retidos em até dois componentes curriculares, serem aprovados por progressão parcial, ficando responsáveis por refazer a(s) disciplina(s) no ano seguinte, paralelamente à série seguinte, em turno inverso. Sob essa nova normativa, no ano de 2016, 24 alunos conseguiram avançar para série seguinte.

Já no Instituto Educar, em 2013, entraram 35 alunos e formaram-se 22, ou seja, 62% do total de ingressantes. Em 2014, entraram 50 alunos e concluíram 22 apenas, 44% do total. Em 2015, 49 alunos iniciaram os estudos e há 26 em andamento. Nos anos de 2016, 2017 e 2018, não houve liberação do PRONERA para nova turma e não há previsão para o próximo ano.

Os quadros 3, 4, 5 e 6, elaborados com base nos Diários de Classe, explicitam as disciplinas do Ensino Médio e do Curso Técnico de cada contexto escolar, bem como o rendimento acadêmico e a frequência escolar dos estudantes.

DISCIPLINAS 1º e 2º SEMESTRE	MÉDIA DAS TURMAS POR NOTA						FALTAS	EXAME
	ATÉ 5	5,1 - 6	6,1-7	7,1-8	8,1-9	9,1-10		
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 1º S	30	31	40	14	10	2	203	61
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 2º S	13	11	30	46	21	1	336	
Matemática 1º S	32	32	30	24	7	1	184	82
Matemática 2º S	23	19	25	28	16	5	310	
Química 1º S	27	18	21	34	17	9	61	67
Química 2º S	33	19	18	24	15	7	157	
Física 1º S	74	22	21	6	1	1	271	90
Física 2º S	18	13	19	33	25	10	302	
Biologia 1º S	4	23	56	32	9	1	90	60
Biologia 2º S	7	13	41	40	16	2	182	
Educação física 1º e 2º S	0	0	0	42	104	-	112	-
Informática I - 1º S	3	2	13	44	47	17	66	-
Informática I - 2º S	2	0	2	23	67	24	185	
Geografia 1º S	8	15	24	30	32	12	128	40
Artes 1º S	0	0	2	36	66	22	61	
História 2º S	3	4	36	50	23	1	62	23
Filosofia 2º S	0	0	3	41	67	5	40	
Sociologia 2º S	0	7	34	55	20	2	57	19

Quadro 1 - Notas e frequência dos estudantes do Campus Sertão referentes às disciplinas do Ensino Médio. Fonte: Elaborado pela autora, 2018. Nota: O traço (-) indica valor nulo.

DISCIPLINAS - 1º e 2º SEMESTRE	MÉDIA DAS TURMAS POR NOTA						FALTAS	EXAME
	ATÉ 5	5,1 - 6	6,1-7	7,1-8	8,1-9	9,1-10		
Práticas Orientadas 1º S	0	0	1	12	113	0	338	0
Práticas Orientadas 2º S	0	0	24	56	35	0	876	
Bioclimatologia	2	5	9	32	47	31	91	13
Defesa Sanitária Animal	3	3	17	50	45	3	134	18
Manejo de Solos e Água 1º S	30	41	29	19	7	0	288	64
Manejo de Solos e Água 2º S	5	1	4	5	8	2	76	
Climatologia Agrícola	0	0	3	90	33	0	72	-
Propagação de Plantas	4	2	18	56	34	7	146	13
Olericultura 1	17	19	27	35	19	4	54	62
Gestão Rural 1	0	0	1	12	113	0	72	21
Piscicultura	13	23	38	23	17	2	184	67
Apicultura	10	30	37	28	10	1	187	73
Defesa Sanitária Vegetal	5	22	25	43	19	3	134	42
Paisagismo	12	12	25	38	22	7	149	35
Nutrição Animal	2	22	27	37	21	7	152	44
Associativismo	1	5	17	39	43	12	115	13

Quadro 2 - Notas e frequência dos estudantes do Campus Sertão referentes às disciplinas técnicas. Fonte: Elaborado pela autora, 2018. Nota: o traço (-) indica valor nulo.

Quadro 3 - Notas e frequência dos estudantes do Instituto Educar referentes às disciplinas do Ensino Médio

DISCIPLINAS - 1º e 2º SEMESTRE	MÉDIA DAS TURMAS POR NOTA						FALTAS	EXAME
	ATÉ 5	5,1 - 6	6,1-7	7,1-8	8,1-9	9,1-10		
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 1º S	-	-	-	46			-	-
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 2º S	-	-	-	37	2		-	-
Português e Espanhol 1º S	-	-	-	39	5	2	-	-
Português e Espanhol 2º S	-	-	-	33	6		-	-
Matemática 1º S	-	-	-	46			-	-
Química 1º S	-	-	-	39	7		-	-
Química 2º S	-	-	-	36	3		-	-
Física 1º S	-	-	-	43	3		-	-
Física 2º S	-	-	-	27	4	8	-	-
Biologia 1º S	-	-	-	30	16		-	-
Biologia 2º S	-	-	-	37	2		-	-
Educação física 1º S	-	-	-	34	12		-	-
Educação física 2º S	-	-	-	25	14		-	-
Informática I - 1º S	-	-	-	46			-	-
Informática I - 2º S	-	-	-	25	11	3	-	-
Geografia 1º S	-	-	-	37	2		-	-
Artes 1º S	-	-	-	33	13		-	-
Artes 2º S	-	-	-	39			-	-
História 1º S	-	-	-	18	28		-	-
História 2º S	-	-	-	33	6		-	-
Filosofia 1º S	-	-	-		44	2	-	-
Filosofia 2º S	-	-	-	26	13		-	-
Sociologia 2º S	-	-	-	33	13		-	-

Quadro 4 - Notas e frequência dos estudantes do Instituto Educar referentes às disciplinas do Ensino Médio. Fonte: Elaborado pela autora, 2018. Nota: O traço (-) indica valor nulo.

DISCIPLINAS 1º e 2º SEMESTRE	MÉDIA DAS TURMAS POR NOTA						FALTAS	EXAME
	ATÉ 5	5,1 - 6	6,1-7	7,1-8	8,1-9	9,1-10		
PRINC. E FUND. DA AGROECOLOGIA 1º S	-	-	11	21	7	-	-	-
PRINC. E FUND. DA AGROECOLOGIA 2º S	-	-	15	21	3	-	-	-
ECOLOGIA 1º S	-	-	2	29	15	-	-	-
OLERICULTURA 1º S	-	-	9	33	14	-	-	-
OLERICULTURA 2º S	-	-	13	24	9	-	-	-
CUL. AGROEC. 1º S	-	-	4	15	24	3	-	-
CUL. AGROEC. 2º S	-	-	-	11	28	-	-	-
ETOLOGIA 1º S	-	-	-	23	18	5	-	-
ETOLOGIA 2º S	-	-	3	23	13	-	-	-
ANATOMIA E FISIOL. ANIMAL 1º S	-	-	-	24	16	6	-	-
ANATOMIA E FISIOL. ANIMAL 2º S	-	-	1	37	1	-	-	-
PROD. LEITE 1º S	-	-	-	46	-	-	-	-
PROD. LEITE 2º S	-	-	37	2	-	-	-	-
CRI. E SANIDADE ANIMAL 1º S	-	-	-	11	35	-	-	-
CRI. E SANIDADE ANIMAL 2º S	-	-	7	32	-	-	-	-
CONS. RURAIS 2º S	-	-	23	15	1	-	-	-

Quadro 5 - Notas e frequência dos estudantes do Instituto Educar referentes às disciplinas técnicas. Fonte: Elaborado pela autora, 2018. Nota: O traço (-) indica valor nulo.

Considerando os quadros que tratam da frequência e do rendimento dos estudantes, podemos verificar que existe um comprometimento maior em relação à frequência no Instituto Educar. Isso se deve aos objetivos sociais que buscam na escola e a organicidade pedagógica que transfere a responsabilidade pela organização e planejamento de algumas atividades para os estudantes, gerando, assim, um empenho coletivo, o qual faz com que os discentes se ajudem e incentivem uns aos outros. Isso se repete também nos índices de exames.

Os estudantes de Pontão residem na escola, facilitando tais abordagens. No entanto, os discentes de Sertão, em sua grande maioria, do Ensino Médio, também se encontram nessa condição, mas o número de faltas é alto. Segundo o Regimento Disciplinar, o aluno residente que exceder 5% do total de faltas das disciplinas perde o direito à residência. Há registro de situações em que isso acontece.

Como medida preventiva, alguns servidores passam nos alojamentos estudantis para verificar se os estudantes permanecem em horário de aula. Os alunos que ficam nos alojamentos, dormem ou realizam atividades de outras disciplinas.

Podemos observar ainda que o número de alunos em exame nas disciplinas do Ensino Técnico é menor do que nas disciplinas do Ensino Médio e se descontarmos as faltas das disciplinas de práticas orientadas, a quantidade de faltas também será menor. Nesta disciplina, os discentes do 1º ano são alocados em setores para auxílio nas atividades cotidianas daquele local, sendo supervisionados por servidores lotados em tais locais. Não obstante, como não há uma continuidade ou discussão de tais tarefas, não é algo que chame a atenção dos estudantes. Por essa razão, eles faltam bastante neste componente curricular.

Dessa forma, o papel da escola, ao se colocar diante dessas realidades, deve ser o de considerar que as experiências dos estudantes fazem parte do cenário educacional, do mesmo modo que ao estabelecer parceria, assume o pertencimento, pois, no momento em que o Campus certifica seus alunos, em contrapartida, recebe financeiramente pelo respectivo número de alunos.

Considerações Finais

Em relação ao perfil dos estudantes nos contextos escolares estudados, observamos que no Campus Sertão havia no momento da pesquisa uma predominância de alunos do sexo masculino, sendo uma questão marcante na Instituição e no Curso; apenas nos últimos anos, é que o número de meninas vem aumentando. Em Pontão, esse fator é proporcional à turma analisada.

Os alunos que estudam no Campus Sertão são provenientes de 89 cidades distintas, uma maioria não significativa é oriunda da zona rural. Já os

alunos de Pontão são oriundos da zona rural, de assentamentos ou áreas indígenas de 11 cidades distintas.

Nos dois contextos analisados, a maioria dos discentes é de cor branca e frequentaram o Ensino Fundamental em escolas públicas e quanto à faixa etária, esta varia de 17 a 18 anos, jovens que ingressaram nas escolas com 14 e 15 anos de idade.

Diante desse perfil, inferimos que precisamos conhecer as experiências e perspectivas desses alunos, levando em consideração que a sociedade está em constante transformação e a escola não pode desconsiderar os reais movimentos e mudanças significativas.

Depreendemos, neste estudo, que os estudantes estão vivenciando a etapa da vida denominada juventudes, como conferimos pelos estudos de Dayrell e Carrano (2014), considerando que a idade não é um fator determinante à construção de experiências, mas sim, a cultura, a sociabilidade, o tempo e o espaço em que estão inseridos.

Por fim, precisamos assumir a experiência histórica de nossos estudantes como ponto de partida no processo pedagógico. Além de conhecê-los e de instrumentos pedagógicos capazes de considerar e utilizar a trajetória e a realidade como componente da formação, é preciso a incorporação de conhecimentos historicamente vivenciados pelos estudantes.

Referências

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L.; (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico Institucional** – PPI. Bento Gonçalves, nov. 2011. 67f. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/PDI-2014-2018.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Campus Sertão. Sertão, 2011. E-Book.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Polo Pontão. Sertão, 2012. E-Book.

HANNECKER, L. A. Compreensão de currículo na Educação Profissional: possibilidades e tensões do Ensino Médio integrado. **Unidade acadêmica de pesquisa e pós-graduação**. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4342/02b.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

RIBEIRO, M. Pedagogia da Alternância na Educação Rural do Campo: Projetos em Disputa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2008. v. 34, n.1, p. 27-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a03v34n1.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS SOBRE O TEMA DA QUALIFICAÇÃO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Alcir Luciany Lopes Martins (Universidade Federal de Santa Maria)¹
Gislei José Scapin (Universidade Federal de Santa Maria)²
Luisa Palma Menezes (Universidade Federal de Santa Maria)³
Mirian Vargas de Alvarenga (Universidade Federal de Santa Maria)⁴
Liliana Soares Ferreira (Universidade Federal de Santa Maria)⁵

Resumo: Este artigo analisa os movimentos de sentidos nos discursos sobre qualificação a partir das “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica - DCNG-EPT, no âmbito da relação Trabalho e Educação. Analisou-se a Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021. Recorreu-se à Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS) como fundamento teórico-metodológico para a sistematização dos aspectos que circundam essa política educacional. Do mesmo modo, articulou-se à leitura de artigos que abordam a temática, ao aporte documental e às leis específicas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), considerando o seu contexto histórico, político, econômico e social. O recorte temporal estabelecido para o presente estudo vai da promulgação da Constituição Federativa da República do Brasil de 1988 até as recentes políticas públicas para a EPT. Ao longo desse período, evidenciaram-se diversas alterações nas políticas educacionais do país, dentre as quais, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Isto posto, atribui-se sentidos aos discursos e, por conseguinte, descreve-se os desafios acerca do mundo do trabalho como eixo norteador para a qualificação dos trabalhadores que serão inseridos na ordem produtiva do capital e quiçá do trabalho como princípio educativo na formação do estudante. Em suma, a pesquisa apresenta determinações das políticas educacionais para EPT que orientam a formação, a qualificação, para o trabalho, sem, contudo, considerar a materialidade factual que constitui a dinâmica produtiva do mundo do trabalho contemporâneo.

¹ Doutorando em Educação (Universidade Federal de Santa Maria). E-mail: alcir.martins@ufsm.br.

² Doutorando em Educação (Universidade Federal de Santa Maria). E-mail: gjscapin@gmail.com.

³ Mestranda em Educação (Universidade Federal de Santa Maria). E-mail: luisa.integrar@gmail.com.

⁴ Mestranda em Educação (Universidade Federal de Santa Maria). E-mail: mirian.v.alvarenga@gmail.com.

⁵ Doutora em Educação e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas - Kairós (Universidade Federal de Santa Maria). E-mail: anailferreira@yahoo.com.br.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Educação Profissional e Tecnológica; Qualificação Profissional; Movimentos de Sentidos.

Introdução

Este texto é produto das atividades de leituras e estudos do GT - Mundo do Trabalho, situado no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas - Kairós, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Sabe-se que, a partir de estudos e indicativos da literatura, o tema da qualificação ocupa determinada centralidade no processo de reestruturação do mundo do trabalho, sobretudo quando se refere à constituição/formação da classe trabalhadora diante dos (novos) desafios para o setor produtivo (FILGUEIRAS, 2021; MATTOS, 2019; ANTUNES, 2005; 2018).

Por qualificação, compreende-se a formação básica, inicial, necessária para o ingresso no “mercado” de trabalho, assim como o movimento de aperfeiçoamento dos trabalhadores já inseridos em diferentes ramos produtivos. De modo introdutório, destaca-se que, na narrativa do capital, os discursos sobre qualificação correspondem a duas necessidades produtivas que carecem de adequação: 1) transformações tecnológicas e de gestão; 2) o problema do desemprego (FILGUEIRAS, 2021). Acredita-se que esses elementos implicam - direta ou indiretamente - nos processos educativos, na formulação de políticas educacionais e no estabelecimento de diretrizes formativas que orientam o trabalho pedagógico para a formação das forças produtivas do capital, sobretudo quando visa à profissionalização de jovens, como é o caso da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Isso posto, analisam-se os movimentos de sentidos nos discursos sobre qualificação nas “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica - DCNG-EPT, no contexto da relação Trabalho e Educação. Como ponto de partida, analisou-se a Resolução CNE/CP nº 01, de 05

de janeiro de 2021, que versa sobre a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental orientada pelo fundamento teórico-metodológico da AMS - Análise dos Movimentos de Sentidos (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020; FERREIRA, 2018; 2020), a fim de sistematizar os aspectos discursivos que circundam a referida política educacional e as determinações que correspondem ao processo de qualificação na/da EPT no âmbito das transformações do mundo do trabalho. Na análise da Resolução CNE/CP nº 01/2021, com os aportes da AMS, os discursos perquiridos são compreendidos como construção social, expressando determinada materialidade. Esses discursos estão em permanente movimento, correspondendo aos interesses de ordem econômica, social e histórica, enunciados por dispositivos políticos.

Neste artigo, em particular, do ponto de vista procedimental, os discursos sobre “qualificação” nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica são analisados com base em destaques, comparações e sistematizações, com a finalidade de produzir os sentidos que emergem de tal movimento quando cotejados com a narrativa do mundo do trabalho. Por fim, também se articula a leitura de artigos que abordam a temática, o aporte documental e as leis específicas para a EPT, considerando o seu contexto histórico, político, econômico e social.

Dito isso, a produção e análise dos dados, assim como a discussão dos resultados, descritos a seguir, abordam: as transformações no mundo do trabalho, evidenciando o discurso da qualificação na narrativa das novidades; uma descrição e caracterização da EPT na centralidade da relação Trabalho-Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase no tema da qualificação, em contraste com as necessidades do mundo produtivo.

Procedimentos metodológicos

Conforme abordado na seção introdutória, este estudo assenta-se na Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS) como fundamento teórico-metodológico, descrito pela comunidade acadêmica na qual se pesquisa. A AMS “tem o discurso como centralidade, uma materialidade possível de ser lida em suas contradições, movimentos, indicando, por meio destes, suas características, sintetizadas sob a forma de categorias e sentidos”(FERREIRA, 2020). Objetiva-se, assim:

[...] como a própria designação evidência, estudar os sentidos em suas variações, incidências, repetições, faltas e exageros, etc, ou seja, em seus movimentos. Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo de linguagem, realizado com base em organização, reorganização, comparação, cotejamento e sistematização dos discursos. (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 150).

Desse modo, entende-se esta abordagem como a mais adequada devido à técnica de análise do fenômeno, que considera o estudo na linguagem e da linguagem, como forma de interação entre os sujeitos no/com o social (FERREIRA, 2020). Por isso, o estudo da linguagem, por meio dos discursos, representa um elemento essencial para se compreender a atividade humana e consistente com as singularidades, o contexto específico e as dimensões sociais, políticas, econômicas e ideológicas.

Quanto à sistematização dos sentidos produzidos, abordou-se uma escrita dialética, caracterizada pelo movimento contextual, pela relação da historicidade, dos dispositivos legais hierarquicamente superiores, como a CF/88, a LDB 9394/96 e o PNE (2014-2024), considerando atualmente, as

correlações de poder somadas ao neoliberalismo⁶, como o negacionismo à ciência e o ultraconservadorismo. Em vista disso, Vilela e Selles descrevem:

[...] a negação de conceitos e teorias consensualizados pela ciência passou a ganhar força e visibilidade, sobretudo a partir da ascensão mundial do conservadorismo de ultra-direita [...] Tal fenômeno emerge recrudescido com o advento da internet e das redes sociais que agregam e fortalecem grupos identitários e o consumo acrítico de desinformação (VILELA, SELLES 2020, p. 1724-1.725).

A seguir, apresentam-se as seções organizadas em torno da questão central do estudo, em seu movimento de análise e discussão.

Discussão

Transformações no Mundo do Trabalho e o discurso da Qualificação

De imediato, apresenta-se uma compreensão de “mundo do trabalho” como categoria que trata, em particular, do universo humano do trabalho, da atividade humana de agir sobre a realidade e sobre a natureza, transformando a si e o meio em que determinada relação, ação orientada para um fim. Em outros termos, entende-se como o:

[...] conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. Ou seja, é um mundo que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades. É um microcosmo da sociedade, que

⁶ Para este texto, assume-se a concepção de Silva e Gentili (1996, p. 10) apontam o neoliberalismo como uma “construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante”.

embora tenha especificidade, é capaz de revelá-la. (FIGARO, 2008, p. 92).

Destaca-se, entretanto, que no quadro histórico capitalista, como sistema de produção material, o mundo do trabalho, ou seja, a atividade humana, possui como expressão mais desenvolvida o mercado de trabalho, sob a forma hegemônica de trabalho assalariado, destinada à produção de valores de troca (MARX, 2017). Portanto, nesse contexto, sob o regime de propriedade privada dos meios de produção, o trabalho humano se converte em mercadoria, célula viva do capital que, em ação (movimento), objetiva a produção de mais-valor, o excedente econômico concentrado de modo restrito.

Com o desenvolvimento das forças produtivas do capital, isto é, os elementos que constituem o processo de trabalho capitalista (meios de trabalho, objetos de trabalho e força de trabalho), as relações de produção progrediram em sua expansão, implicando no progresso das relações técnicas e sociais de produção. São exemplos disso: as revoluções industriais, o aprimoramento da maquinaria, da técnica, da ciência e tecnologia, situadas sob determinado regime de propriedade e acumulação privada dos meios, dos produtos e bens elaborados pelo trabalho/trabalhador (NETTO; BRAZ, 2012; MARX, 2017).

Do mesmo modo, ocorre o desenvolvimento do processo de organização do trabalho ou, em outras palavras, a forma de organização técnica e social da produção no interior do mercado de trabalho. Disso decorrem, por exemplo, os sistemas e produção taylorista, fordista e toyotista, com a finalidade de planejar e executar as tarefas produtivas, elaborando um processo conhecido como racionalização do trabalho em que articula as ações daqueles que concebem e daqueles que efetuam a produção (PINTO, 2013).

Com o desenvolvimento tecnológico e com a expansão e internacionalização do capital, ultrapassando as fronteiras mercantis (mercados nacionais), o mundo do trabalho se reestrutura, sobretudo a partir do final do século XX, com o fenômeno da globalização do capital (IANNI, 1994). No âmbito produtivo, as mudanças no mundo do trabalho impactaram no reordenamento da indústria que “[...] redirecionou suas estratégias de padronização em larga escala para a crescente agregação tecnológica, maior qualidade e personalização de seus produtos” (PINTO, 2013, p. 44). Ademais, acelerou-se o crescimento do setor de serviços (comércio, finanças, saúde etc.) e automatizou-se a produção a partir de uma empresa enxuta e flexível, com trabalhadores polivalentes (idem).

Com isso, expande-se a dinâmica de redução do trabalho vivo e incremento do trabalho morto, implicando na distribuição e ocupação dos postos de trabalho (emprego x desemprego) e no nível ou grau de conhecimento, habilidades e competências dos trabalhadores adequadas às necessidades do mercado de trabalho, além das rupturas com a regulamentação trabalhista (informalidade e precarização). Com efeito, a classe trabalhadora pode ser caracterizada de dois modos: 1) trabalhadores mais escolarizados, com capacidade de abstração e polivalência; 2) contratados temporariamente, subcontratados e informais (PINTO, 2013).

No âmbito da sociologia do trabalho, os estudos de Antunes (2005, 2018) conjecturam o mundo do trabalho na sociedade contemporânea pela expressão do desemprego estrutural, identificando a nova morfologia do trabalho. Nas palavras do autor, “[...] o nosso mundo contemporâneo oferece outra contribuição ao debate: fez explodir, com intensidade jamais vista, o universo do não-trabalho, o mundo do desemprego”, e complementa: “Hoje, segundo dados da OIT, quase um terço da força humana mundial disponível para o ato laborativo, ou se encontra exercendo trabalhos parciais, precários,

temporários, ou já vivencia as agruras do não-trabalho, do desemprego estrutural” (ANTUNES, 2005, p. 138).

Diante disso, observa-se que, na narrativa dos representantes do capital, o discurso sobre a qualificação se apresenta, em certa medida, como justificativa para o volume de desemprego (falta de qualificação), assim como solução para a superação deste mesmo quadro (FILGUEIRAS, 2021). Ocorreria, portanto, a necessidade de uma formação, de um aperfeiçoamento da força de trabalho para, assim, atender as demandas produtivas em sua constante dinâmica de reestruturação. Consideram-se, para isso, os recentes avanços tecnológicos (I.A.; Indústria 4.0 etc.) e a reivindicação de novas habilidades e competências indispensáveis para a inserção e permanência no mundo da produção capitalista, visto que:

[...] a qualificação do e para o trabalho compreende a adequação ou preparo para atividade prática ou função propriamente dita, tanto manual quanto intelectual, e decorre de atividades voltadas à produção em geral, realizadas com diversas finalidades. Seu conteúdo e complexidade variam, refletindo o desenvolvimento das forças produtivas em cada momento histórico, a produção do conhecimento e a sua aplicação no processo produtivo e as modificações sofridas pelo trabalho. Esse conjunto de elementos faz com que as condições físicas e intelectuais dos seres humanos, ou seja, sua capacidade de trabalho, se alterem historicamente, mas também que esta alteração se constitua em condição para a realização do trabalho em determinado momento histórico. Ou seja, os indivíduos não somente se qualificam na atividade que realizam, mas precisam estar, ao menos minimamente, capacitados para realizá-la plenamente. (SILVA, 2005, p. 22).

Na centralidade das transformações do mundo do trabalho, no capitalismo contemporâneo, o tema qualificação torna-se protagonista, conforme indicam os estudos de Filgueiras (2021, p. 40). “A qualificação, nesse novo cenário, deixa de ser aspecto complementar e passa a ser protagonista na dinâmica do mercado de trabalho” - argumenta o autor - uma vez que o

“mantra” das empresas destaca que “As transformações tecnológicas e de gestão demandam trabalhadores mais qualificados, com empregabilidade’, [...] e assim se impõe, de imediato, ‘um grande esforço de capacitação e recapacitação profissional, visando à empregabilidade’” (idem, p. 39).

Questiona-se, portanto, como as exigências formativas, a fim de constituir nos “novos” trabalhadores as habilidades e competências indispensáveis aos graus de empregabilidade do capital, estão sendo tratadas na relação trabalho-educação? Para tanto, direciona-se a discussão para o ambiente formal de ensino, no contexto da EPT, a partir da análise dos movimentos de sentidos sobre o tema da qualificação nas DCNG-EPT.

Trabalho e Educação: a EPT em foco

A historicidade da EPT remete à modalidade de educação destinada à formação dos filhos da classe trabalhadora, ou seja, da força de trabalho. O modo de produção capitalista necessita de trabalhadores para a sua reprodução. Dessa maneira, a EPT transita historicamente em um espaço de constantes disputas entre os poderes hegemônicos e contra-hegemônicos. Ao analisar a década de 1990, percebe-se que ela foi marcada por medidas e reformas nas políticas públicas para a Educação assentada no plano neoliberal e põe em relevo uma Educação voltada para preparar os estudantes para o trabalho. Frigotto (2001, p. 64) destaca que:

[...] as políticas públicas surgem no cenário da globalização como forma de regulação social e ajuste estrutural, como mecanismo formal (Estado) e informal (sociedade civil) que estruturam o conjunto de setores da vida social, política e econômica, nas dimensões, pública e privada e que, no caso específico do Brasil, apontam para a concepção produtivista e mercantilista, procurando desenvolver habilidades e competências definidas pelo mercado, o que possibilitaria a empregabilidade (FRIGOTTO, 2001, p. 64, grifo nosso).

Nesse contexto, as políticas públicas coadunam com a lógica do capital, evidenciando-se nos discursos relacionados à empregabilidade como algo

“novo” e/ou como “mudança” na Educação, esta mesma narrativa é reforçada na Educação Profissional em que historicamente as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino, estão sujeitas às demandas do mercado de trabalho. Cabe destacar que para este bloco optou-se por aplicar o termo “mercado” de trabalho, na tentativa de mobilizar argumentos para a produção e análise dos dados posteriormente. “Mercado” no sentido de local destinado a vender um determinado produto, neste caso, a venda da força de trabalho. Nesse sentido, na lógica da empregabilidade, Gentili (1999, p. 88) enfatiza que:

[...] as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende hoje de uma maior e melhor integração e todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social) (GENTILI, 1999, p. 88, grifo nosso).

Esta característica confere e sustenta a dualidade de quem realiza e de quem planeja e/ou regula o trabalho, ou seja, reitera a fragmentação entre concepção e execução da atividade de trabalho. Revestido por um discurso das competências e das habilidades para autogerenciamento, o conceito empregabilidade surge pela primeira vez, expresso pelo empresariado industrial, neste período, década de 1990, “[...] como instrumento de relativização da crise do emprego [...] atribuindo a má qualificação dos trabalhadores a culpa por estes não atenderem às novas exigências do mercado de trabalho [...]” (BRASIL, MTb/Sefor, 1995, grifo nosso).

Em suma, “[...] na sua raiz mais perversa, trata-se de garantir a formação de um ‘exército industrial de reserva’ [...] acessível, socializado, disciplinado” (HARVEY, 2011, p. 55). Observa-se assim, sentidos que estão alinhados ao aparato ideológico neoliberal, ao centrar-se nos discursos das competências

para a empregabilidade, para qualificar-se para o “mercado de trabalho”, implica sustentar a exploração do trabalho e dos trabalhadores, e invisibilizar a responsabilidade do Estado e da escola nessa relação.

Vale ressaltar, que o vocábulo empregabilidade aparece uma única vez na Resolução CNE/CP nº1, de 5 de janeiro de 2021, mais especificamente no Capítulo II - Princípios norteadores, art.2 inciso XVIII, no qual descreve: fortalecimento das estratégias de colaboração entre ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos.

Contudo, contrariamente, observou-se que o vocábulo emprego, “[...] a aplicação burocratizada do trabalho [...] da pertença ao social, da necessidade de sobreviver obtendo recursos econômicos com a venda da força de trabalho” (FERREIRA, 2018 p. 599), não está na tessitura desse dispositivo, e sua falta também evidenciam sentidos.

Com base na AMS, é possível identificar que o termo empregabilidade pressupõe uma aproximação com a perspectiva neoliberal que individualiza e transfere ao sujeito a “responsabilidade” para sua inserção no mercado de trabalho. Outro aspecto, implícito na intencionalidade do documento encontra-se na tentativa de retomar e implementar políticas públicas nos moldes da década de 1990, em especial com alguns indicativos de políticas voltadas para contemplar a “qualificação” para o mercado de trabalho.

EPT e as diretrizes para qualificação profissional: objetivos e critérios para a formação

Parte-se do marco histórico da Constituição da República Federativa de 1988 (CF/88), com destaque para as leis, regulamentos ou diretrizes listadas a seguir, em ordem cronológica:

- 1) Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988), de 1988;
- 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), de 1996;
- 3) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998;
- 4) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999;
- 5) Plano Nacional de Educação (PNE/2001), de 2001;
- 6) Plano Nacional de Educação (PNE/2014), de 2014 e;
- 7) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, de 2021.

Coincide com o período de redemocratização do país, a promulgação de um novo texto constitucional, de tom democrático e inovador após duas décadas de ditadura civil-militar no Brasil. Considerada “Constituição Cidadã”, destaca-se que esta:

[...] não contempla diretamente a Educação Profissional, mas faz menção ao trabalho, aos trabalhadores, aos movimentos sindicais, à necessidade de financiar atividades de pesquisa nas instituições de Ensino Profissional. (FERREIRA, 2020, p. 184).

Todavia, as políticas de governo desenhavam-se sob efeitos da globalização da economia e do neoliberalismo, o que reverberou em documentos e políticas educacionais, conseqüentemente, na Educação Profissional. Apesar de todos os esforços dos movimentos sociais e educacionais, as correlações das forças de poder intensificaram a “[...] maior aproximação com os objetivos econômicos e políticos-ideológicos de um movimento mundial do capitalismo monopolista para ajustar os países periféricos ao capitalismo dos países centrais” (CIAVATTA, 2010a, p.162). Esse processo hegemônico, articulou-se fortemente aos dispositivos legais, no qual não apresentam:

[...] os vocábulos 'educação integral', 'omnilateral', 'laica', 'unitária', 'politécnica', ou 'tecnológica' e 'emancipadora', realçando-se o ideário da 'polivalência', da 'qualidade total', das 'competências', do 'cidadão produtivo' e da 'empregabilidade' (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 46).

Característica que se mantém nas DCNG-EPT, dispostas na Resolução CNE/CP 01/2021, como podemos observar no quadro abaixo:

Vocábulo	
Formação integral	0
Omnilateral	0
Princípio educativo	3

No que tange o vocábulo 'princípio educativo', nota-se sua ausência na maior parte dos diplomas que definem o escopo legal da educação brasileira no período abordado neste artigo. Excetuadas as três ocorrências nas DCNG-EPT, em janeiro de 2021, verifica-se apenas uma ocorrência nos PCNEM, de 1999, e uma ocorrência da variação 'princípio formativo', na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprova o PNE daquele ano. Ainda assim, cumpre destacar que apenas na redação dada pelas DCNG-EPT, em 2021, trata-se do 'trabalho' enquanto 'princípio educativo'. Em 1999, os PCNEM apontavam para uma vaga noção de 'ética' enquanto 'princípio educativo' que deveria balizar a formação em nível médio, no Brasil. Pouco tempo depois, nos termos do PNE/2001, consta a 'pesquisa' como 'princípio formativo' necessário para a formação do quadro de profissionais do magistério, nos diferentes níveis da educação nacional.

Cabe destacar a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), a qual assumiu prerrogativas de tipo neoliberal e:

[...] introduziu os conceitos de flexibilidade, competências e habilidades, os quais significam, na prática a tentativa de

manter a perspectiva instrumentalista que sempre caracterizou a educação profissionalizante no Brasil, através da qual se tenta ocultar a luta de classes entre capital e trabalho (MÜLLER, 2013, p. 111).

Neste contexto, a expressão 'qualificação', apresenta-se de modo inverso ao verificado com a expressão 'princípio educativo'. Presente em seis dos sete textos legais abordados no presente estudo, a quase onipresença da expressão não coincide com o estancamento de sentidos.

Evidencia-se no texto constitucional de 1988, em seu Art. 205, a noção de "qualificação para o trabalho" com um dos objetivos visados pela educação brasileira. Dito assim, de modo abrangente, o simples escrutínio da Carta Magna não é suficiente para apontar o perfil nem da "qualificação" desejada, nem da perspectiva do "trabalho" a partir da redação conferida pela Assembleia Nacional Constituinte, naquele momento.

Adiante, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, apresenta sete ocorrências do termo 'qualificação'. Dentre estes, apenas cinco referindo-se ao 'trabalho' ou aludindo ao aspecto da formação oferecida. Além de referendar o exposto pela CF/1988, a LDB/1996, não define explicitamente uma concepção de 'qualificação', no entanto a estreita relação entre educação e trabalho é a tônica de boa parte do documento. Seguida esta lógica, o PNE/2001, avança na definição da educação escolar como aspecto fundamental para a "qualificação profissional". O estreitamento do vínculo entre os objetivos da educação brasileira e a 'preparação para o trabalho', 'qualificação profissional' ou variações semânticas deste termo, expressam e reforçam a dualidade característica da educação brasileira.

No período estudado, com ênfase a partir de 1990, destaca-se a privatização de grande parte do Estado brasileiro, alinhado ao avanço do neoliberalismo, atribuindo às políticas educacionais a racionalidade do mercado.

Todavia, reitera-se o conjunto de legislações publicadas neste período, entre elas, cita-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (Res. CEB 03/1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (1999) e os Referencias Curriculares Nacionais da Educação de Nível Técnico - RCNET (2000). Se por um lado a EPT passa a ter uma organização curricular e a contar com aparato legal, por outro as orientações para a produção de conhecimento passam pelos princípios do empreendedorismo, do "aprender a aprender", acentuando-se assim, a dicotomia de uma formação profissional e de uma formação propedêutica.

Considerações finais

Ao longo do período analisado, são apresentadas transformações no mundo do trabalho, destacando-se a crescente ênfase na qualificação como resposta às demandas do mercado, ao mesmo tempo em que se discute a dualidade entre as necessidades produtivas do capital e as condições reais do mundo do trabalho contemporâneo. O texto aborda as políticas educacionais desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 até as últimas diretrizes da EPT, destacando como essas políticas refletem as tendências neoliberais e enfatizam a instrumentalização da educação para os interesses do mercado. O discurso da qualificação emerge como protagonista, justificado tanto pela necessidade de adaptação às transformações tecnológicas quanto pela suposta solução para o desemprego.

Ao aprofundar a análise e sistematização dos dados em busca de respostas para "quais os movimentos de sentidos nos discursos sobre qualificação a partir das *novas* DCNG-EPT, no âmbito da relação Trabalho e Educação?", com base no fundamento teórico-metodológico da AMS, alguns sentidos foram evidenciados. Primeiro, cabe salientar que a dualidade nos discursos sobre a qualificação indica, de um lado, a perspectiva do aperfeiçoamento da força de trabalho ao mesmo tempo em que, também,

impingem a responsabilização individual pelo desemprego aos trabalhadores e trabalhadoras.

São identificados pontos de tensão entre as demandas do mercado e a formação integral e emancipadora, proposta pela educação. A relação entre EPT e mercado de trabalho evidencia a influência do neoliberalismo na formação dos estudantes para atender às demandas do capital. A análise das diretrizes educacionais revela a ausência de termos como "formação integral" e "omnilateral", destacando uma abordagem mais voltada para as competências, habilidades e empregabilidade. A pesquisa identifica a persistência de uma lógica neoliberal nas políticas públicas, reforçando a necessidade de uma análise crítica sobre a materialidade factual que constitui a dinâmica produtiva do mundo do trabalho contemporâneo. Inclusive, a ausência de menções ao "trabalho" como "princípio educativo" desde a CF/1988 até as DCNG-EPT, de janeiro de 2021, suscita o nível de hegemonia das demandas neoliberais e mercadológicas sobre qualquer perspectiva de formação integradora e emancipatória que a educação possa produzir.

Isto posto, atribui-se sentidos aos discursos e, por conseguinte, descreve-se os desafios acerca do mundo do trabalho como eixo norteador para a qualificação dos trabalhadores que serão inseridos na ordem produtiva do capital e quiçá do trabalho como princípio educativo na formação do estudante. Em suma, a pesquisa apresentou as determinações das políticas educacionais para EPT que orientam a formação, a qualificação, para o trabalho, sem, contudo, considerar a materialidade factual que constitui a dinâmica produtiva do mundo do trabalho contemporâneo.

Referências

ANTUNES, R. O caracol e sua concha: Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de jan. de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de jan. 2024.

BRASIL/MTb/SEFOR. Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: Sefor, 1995.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? *In: MOLL, Jaqueline et al. (col). e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010 [a], p. 159-174.

FERREIRA, Lílíana 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, Lílíana 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: 19 de jan. de 2024.

FERREIRA, Lílíana Soares. Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul. Curitiba: Editora CRV, 2020.

FERREIRA, Lílíana Soares.; CEZAR, Taise Tadielo.; MACHADO, Célia Tanajura. Grupo de interlocução na pesquisa em educação: produção, análise e sistematização dos dados. *Pro-Posições. Campinas, SP, V. 31, e20190025, 2020.* Disponível em <https://www.scielo.br/j/pp/a/DrwS9qFcsJwKzGb3SH7RKCB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de jan. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.*

- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, n. 01, v. 01, 2003, p.45-60.
- FIGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. Ano 5 • número 9. Organicom, 2008.
- FILGUEIRAS, V. "É tudo novo", de novo: As narrativas sobre grandes mudanças no mundo do trabalho como ferramenta do capital. Boitempo, 2021.
- GENTILI, Pablo. O conceito de Empregabilidade. In: Avaliação do PLANFOR: uma visão política pública de educação profissional em debate. São Carlos: Unitrabalho, 1999.
- HARVEY, David. O enigma do capital e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.
- IANNI, O. Mundo do trabalho. São Paulo em Perspectiva. 8(1).-2-12, 1994.
- MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Livro I. V.I./Karl Marx. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. – 35ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- MATTOS, Marcelo Badaró. A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.
- MÜLLER, Meire Terezinha. A educação profissionalizante no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs). A educação profissional no Brasil. Campinas: Alínea, 2013.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. Economia política: Uma introdução (8a ed.). Cortez, 2012.
- PINTO, G. A. Organização do Trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo. – 3.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SILVA, S. A qualificação para o trabalho em Marx. Tese (doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Economia – Área Desenvolvimento Econômico, Setor de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná. UFPR, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da.; GENTILI, Pablo. Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

VILELA, M. L.; SELLES, S. E. É possível uma Educação em Ciências Crítica em tempos de negacionismo científico? *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 37, n. 3, p. 1722-1747, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/74999/45005>. Acesso em: 21 de jan. de 2024.

A HISTÓRIA ORAL: A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA

Márcia Cicci Romero (UFU)¹
Sônia Maria dos Santos (UFU)²

Resumo: Este artigo tem como objeto de estudo a importância da História Oral enquanto um método de uma pesquisa. A metodologia escolhida nesse artigo foi a bibliográfica e teve como objetivo compreender a relevância da História Oral enquanto método de uma pesquisa. O pesquisador quando escolhe a História Oral como metodologia de seu trabalho, entende que a sua pesquisa terá andamento somente com o auxílio do narrador, no caso nossos entrevistados. Cabe ao pesquisador, ter boas questões, saber guiar as entrevistas, as inquietações, parar se necessário e voltar em outro momento, ter sensibilidade para conhecer o narrador e suas histórias de modo que consiga responder a sua pergunta inicial e que se coloque como o responsável por ter alcançado ou não o seu objetivo. Os principais autores utilizados foram Alberti (2005), Cassab e Ruscheinsky (2007), David (2013), Delgado (2017), Gill e Silva (2016), Gonçalves e Lisboa (2007), Halbwachs (2006), Hartog (2017), Meihy (1993) e (2006), Portelli (2001) e (1997), Rios (2013), Santhiago e Magalhães (2017), Santos e Araújo (2007), Selau (2004), Thompson (1998) e Vansina (2010). Podemos confirmar que utilizar a História Oral como metodologia, possibilita ao pesquisador entender as diferentes versões de um acontecimento e que apontem não apenas para somente uma versão, mas várias, de acordo com os grupos sociais que participaram desse acontecimento, tendo em vista os seus modos de pensar e ser no mundo.

Palavras-chave: História Oral; Método de pesquisa; memória.

Introdução

A História Oral como uma metodologia de pesquisa tem como objetivo conhecer e investigar a perspectiva de uma realidade, quais padrões culturais estão em vigor, como também quais as estruturas sociais dessa sociedade, os processos históricos. A análise é feita com o auxílio das narrativas advindas de relatos orais, de lembranças pessoais, de cada indivíduo, realizando uma nova leitura do que lhes aconteceram na trajetória do grupo social ao qual fazem

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU. E-mail: marciacromero@yahoo.com.br.

² Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU. E-mail: soniaufu@gmail.com

parte, considerando os fatos de acordo com a relevância em suas vidas. (CASSAB; RUSCHEINSKY, 2007)

Os relatos orais, os depoimentos se dão por meio das entrevistas, que são ferramentas apropriadas para ouvir os entrevistados que não tiveram sua versão contemplada pela história oficial. Um autor importante no que nos orienta sobre a história oral e as entrevistas é Portelli. Ele afirma que:

[...] a história oral é uma forma específica de discurso: história evoca uma narrativa do passado, oral indica um meio de expressão. No desenvolvimento da história oral como um campo de estudo, muita atenção tem sido dedicada às suas dimensões narrativa e linguística (2001, p. 10).

É importante salientar que dentro da História Oral há três ramificações, sendo elas, a história de vida, a tradição oral e a história temática.

História Oral Temática, por sua vez, está mais vinculada ao testemunho e à abordagem sobre algum assunto específico. A vida enquanto experiência individual tem, para esta vertente, significado menor e relativo. A História Oral Temática é um recorte da experiência como um todo e quase sempre - ainda não obrigatoriamente -, concorre com a existência de pressupostos já documentados e parte para "uma outra versão". Em alternativa diversa colabora para o "preenchimento dos espaços vazios nas versões estabelecidas" (MEIHY, 1993, p.57)

Para Gil; Silva (2016, p.8):

Os depoimentos de História Oral de Vida (HOV) têm roteiros mais abertos geralmente, e se constituem por várias entrevistas/encontros. A duração e a disponibilidade para as entrevistas ficam a cargo do narrador. Podem fazer parte de um projeto de pesquisa temático ou serem biográficas.

Já a tradição oral:

A tradição oral foi definida como um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra. Suas características particulares são o verbalismo e sua maneira de transmissão, na qual difere das fontes escritas. Devido à sua complexidade, não

é fácil encontrar uma definição para tradição oral que dê conta de todos os seus aspectos. Um documento escrito é um objeto: um manuscrito. Mas um documento oral pode ser definido de diversas maneiras, pois um indivíduo pode interromper seu testemunho, corrigir-se, recomeçar, etc. Uma definição um pouco arbitrária de um testemunho poderia, portanto, ser: todas as declarações feitas por uma pessoa sobre uma mesma sequência de acontecimentos passados, contando que a pessoa não tenha adquirido novas informações entre as diversas declarações. Porque, nesse último caso, a transmissão seria alterada e estaríamos diante de uma nova tradição. (VANSINA, p.158, 2010)

Cabe ao pesquisador escolher a vertente que melhor se adequa à sua pesquisa. É necessário que o pesquisador saiba como redigir o seu projeto de pesquisa, para que consiga analisar os anseios e questionamentos advindos com o desenvolvimento de seu trabalho e saber realizar as perguntas corretas na história oral para responder a sua pergunta inicial.

É evidente que o pesquisador possui decisão sobre o resultado do trabalho que se utiliza da História oral tanto quanto o próprio entrevistado. Isso porque, a própria escolha de quem será ouvido compete ao pesquisador, que irá mapear os sujeitos capazes de melhor responderem a seus questionamentos. Além disso, o objeto de análise é do pesquisador. (DAVID, 2013, p.161)

O pesquisador quando escolher a História Oral como metodologia de seu trabalho, entende que a sua pesquisa terá andamento somente com o auxílio de um narrador, no caso de seus entrevistados. Cabe à ele saber fazer uma boa entrevista, ter boas perguntas, indagações, de modo que consiga responder a sua pergunta inicial e que se coloque como o responsável por ter alcançado ou não o seu objetivo. Utilizar a História Oral como metodologia, lhe possibilita entender as diferentes versões de um acontecimento e que apontem não apenas para somente uma versão da realidade, mas várias, de acordo com os grupos sociais que participaram desse acontecimento, tendo em vista os seus modos de pensar e ser no mundo.

Por isso, devemos ser conscientes de que o trabalho com a História oral possui intersubjetividade, composta por quem testemunha e por quem converte o depoimento oral em escrita. A soma da subjetividade do entrevistado – o qual em seu depoimento descreve as práticas e as representações de si; e da subjetividade do pesquisador –, este que, por sua vez, na escrita do seu trabalho, também deixa traços de si, compõe o trabalho com a História oral, o que requer atenção teórica e metodológica especial, traços esses que também são observados nos trabalhos com as fontes escritas. Nesta esteira, trabalhar com a História oral traz ao historiador a necessidade de reconhecer sua subjetividade e, diante disso, de se aprofundar em uma metodologia que demanda a interdisciplinaridade e a crítica constante das fontes. Neste trabalho, o historiador deve, antes de tudo, dominar as técnicas de um diálogo que visa compreender o outro. (DAVID, 2013, p.161)

Por isso é tão importante o diálogo. É importante que ao se fazer uso da História Oral enquanto metodologia, o autor tenha em mente que as entrevistas devem ser realizadas da maneira mais simples possível, para que possa existir uma proximidade entre o entrevistador e o entrevistado, para que se sinta confortável em dar o seu depoimento. É dessa forma que a democracia poderá ser colocada em exercício, ao dar espaço para que essas pessoas possam dar seus relatos que não compõe a história oficial. É importante que ao término da entrevista, o pesquisador envie a entrevista transcrita para o entrevistado revisar e se julgar necessário, apontar alterações que achar pertinentes e se, caso o faça, o pesquisador terá que acatar, visto que é o depoimento do seu entrevistado que está o ajudando na construção de sua pesquisa e aqui também se encontra como autor.

Discussão

Para que a pesquisa em História Oral tenha êxito, além do pesquisador saber realizar as indagações corretas para responder ao seu problema inicial, é importante dar atenção na forma que o pesquisador irá atrás de seus

entrevistados. Para que uma entrevista tenha sucesso, o investigador precisa estudar o seu objeto de estudo.

Ao ir atrás de seu entrevistado, faz-se necessário que o pesquisador dialogue com ele, apresenta-se e que possa se colocar em igualdade, no sentido de que exista uma troca entre ambas as partes. Se por ventura o pesquisador tiver uma atitude de superioridade em relação ao seu entrevistado, como se a sua realidade impusesse sobre a outra, não ocorrerá entrevista, pois o elo de confiança além de não ter sido cultivado, pode ter aparentado para a outra parte como uma ameaça. A essa questão é o autor Portelli que esclarece sobre a igualdade:

Ter boas maneiras não significa apenas falar em um tom de voz agradável, dizer "muito obrigado", sentar onde nos mandar sentar, tomar o café ou o vinho que nos oferecem (normalmente não tomo vinho nem café com açúcar, mas aprendi a fazer as duas coisas, pelo menos nas etapas iniciais do trabalho). Significa que, em vez de irmos à casa de alguém e tomarmos seu tempo a lhe fazer perguntas, vamos à casa dessa pessoa e iniciamos uma conversa. A arte essencial do historiador oral é a arte de ouvir (PORTELLI, 1997, p. 21-22).

Referente à relação entre pesquisador e entrevistado, é o autor inglês Thompson que explica:

Há algumas qualidades que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar (THOMPSON, 1998, p. 254).

É importante ter em mente que no momento da entrevista, o pesquisador se coloque na posição de aprender com o seu entrevistado, escutá-lo e não se intrometer ou interrompê-lo. O autor ainda acrescenta a importância do respeito que o pesquisador deve ter em relação ao seu entrevistado, pois

mais que uma fonte oral, é uma pessoa com sentimentos. Além disso, o pesquisador deve evitar de fazer uso de termos acadêmicos que dificultem o entendimento do entrevistado ou tenha ambiguidade, daí a importância de saber redigir um roteiro de entrevistas que consiga responder à pergunta do inicial do entrevistador.

Inicialmente para se trabalhar com história oral é fundamental definir o objeto de estudo e o projeto de pesquisa, bem como conhecer as principais bibliografias, discussões e fontes documentais do tema escolhido, além de se detectar a viabilidade de encontrar recordadores vivos e dispostos a cederem seus relatos. (GILL; SILVA, 2016, p.2)

Em relação à História Oral de vida, as autoras explicam que os roteiros podem ser mais abertos, visto que se edificam entre vários encontros e o tempo de duração fica a encargo do entrevistado. Já em relação à História Oral Temática, o diálogo entre pesquisador e entrevistado é sobre o tema da pesquisa. O roteiro de entrevista não é embasado na história de vida do entrevistado, pelo contrário, é focado apenas em questões pontuais que consigam responder a pergunta de seu problema. As perguntas perpassarão à infância do entrevistado, apenas caso seja importante para a pesquisa.

Selau (2004) expõe que a História Oral no Brasil, começou a ter seguidores dentro dos últimos 20 anos. Ele esclarece que ao se fazer uso das fontes orais, o pesquisador possibilita que uma análise e discussão sobre o tema possa ser realizada de forma mais profícua. Ele utiliza o termo fontes orais, tendo em vista que não crê em uma história oral de relevância, pois a entrevista é apenas um recorte de uma história, não é ela toda, pois uma pessoa relata fala sobre seu passado baseado em suas emoções e experiências dentro de sua memória. Nesse cenário, é que afirma que foi através das críticas sobre essas fontes que abriram o caminho para que um historiador possa dar prosseguimento no seu trabalho historiográfico, isto é, lhe propicia as

ferramentas para que edifique a história levando em consideração os depoimentos dos entrevistados. O autor elucida que as críticas que a história oral recebe se dá ao fato de ir atrás de fontes orais, pessoas que vivenciaram um dado momento histórico relatem a sua vivência nesse recorte temporal. Ele entende que essas críticas sobre a História Oral, advém da ideia de que para se fazer a História, é necessário apenas documentos escritos, pois a memória pode falhar, colocando em dúvida a credibilidade de seu relato. Foi o jornalista Allan Nevins na Universidade de Columbia em Nova York, que pode utilizar um novo aparelho moderno, o gravador para registrar os depoimentos dos políticos. O uso do gravador foi o instrumento que permitiu que os depoimentos pudessem ser gravados para que mais tarde pudessem ser utilizados como uma prova de um acontecimento. Para ele o conflito se dá na medida que grande parte das entrevistas não estão disponíveis às pessoas interessadas, e até mesmo não estão conservadas, guardadas em uma instituição pública que faça a correta preservação e acesso para os interessados.

Em relação ao uso do gravador, é a autora Alberti (2005) que salienta que a sua invenção em 1948 marcou a História Oral, assim como um curso específico na Universidade de Colúmbia. Logo depois da invenção do gravador, já em meados de 1960, a autora afirma que a História Oral ficou conhecida por fazer história oral das minorias, tendo em vista, que esse é justamente o seu foco, dar voz àqueles que foram silenciados e não tiveram o seu lugar na história dos vencedores.

Delgado (2017) explica que a História Oral é um procedimento metodológico que tem a finalidade de edificar através de relatos juntamente com documentos, realizar o registro de diferentes versões e interpretações, em seus diferentes âmbitos, principalmente por dar espaço para que o entrevistado possa depor sobre essa história da qual ele fez parte. Aliada à História Oral,

está a iconografia, e a autora ainda sugere a música e a literatura, além de documentos escritos para que a memória daquele que será entrevistado fique aflorada. Dessa forma, ela continua em sua explicação que a história oral é um procedimento que ajuda na construção do conhecimento histórico. Ela relata que a principal fonte dentro da história oral é a memória. No seu entendimento, a memória está incutida tanto na vida privada como dentro de um tempo coletivo. A esse respeito, é o autor Halbwachs que estuda sobre o tema.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 2006, p.30)

O autor estuda sobre a memória e foi estudioso quem abriu as portas para que de fato a memória pudesse ser estudada dentro do campo das ciências sociais. Ele entendia que a memória nada mais era que um acontecimento coletivo, pois seria uma construção social e era edificada através das relações sociais. Assim, para que uma pessoa consiga se lembrar de algo, ela necessariamente teria que permanecer a algum grupo. Para que esse indivíduo possa acessar à sua memória, seria somente possível enquanto membro de um grupo dentro de uma totalidade, isto é, uma pessoa sozinha não é capaz de construir lembranças e tampouco de sustentá-las a longo prazo, dessa forma é imprescindível que tenha testemunhas para contribuir com as lembranças dentro de suas perspectivas, nesse sentido, as memórias individuais somente são construídas com o convívio com outras pessoas (RIOS, 2013).

Outro importante autor que aborda sobre a memória é o Hartog. Em seu livro "Crer em História" ele fala sobre o tema. Ele alega que para uma vítima, é o presente que é o tempo acessível, dando o exemplo de um "drama" que nesse

instante acabou de ocorrer ou ainda, que já pode ter ocorrido, no entanto para a vítima, está sempre no presente. Nesse cenário, acredita que essas situações podem contribuir para a sensação presentista. Utiliza do termo “justiça transicional” para dar um parecer jurídico que poderá ter diferentes perspectivas de crimes de um regime passado. A explicação está que esse regime jurídico de transição se divide em dois tempos, em um antes e um depois, acarretando um tempo que ele denomina de intermediário. Assim sendo, essa justiça da qual aborda, teria o papel de reparar, podendo conectar o passado e o futuro. Ainda trata temas como a anistia sem amnésia que trata sobre o carrasco de uma vítima reconhecer seus erros, não tendo mais o poder de constrangê-la. Para ele, é no presente do face a face que pode permitir que o tempo tenha um reinício. Para que a vítima se cure, é preciso que ela fale abertamente sobre o que sofreu, ele pondera, de vez em quando, na frente daquele que a fez sofrer. Para que sua autoestima volte, ela tem que caminhar para uma aceitação de sua responsabilidade para seu carrasco, pois são paralelos e coextensivos. Ele entende que não existe um futuro sem perdão e os indivíduos que apreciam o sofrimento da vítima em público, ajuda na cura das feridas do corpo social, uma vez que ajuda a sanar as divisões do passado. Nesse sentido, o tempo intermediário são momentos de memória, que permitem que as vítimas possam ser escutadas, que possam falar a sua versão da história, como uma reparação. O autor continua explicando que para essas pessoas vítimas, o tempo parou quando sofreram violências e que depois disso se tenha passado o tempo para que conseguisse verbalizar o que passou, para ela ainda é como se fosse algo recente. Finaliza a sua explicação com o entendimento que ao verbalizar o que passou, as vítimas podem voltar ao momento anterior em que sofreram tal violência e ter um novo começo, um reinício para deixar de fato no passado, o que aconteceu.

Em relação à memória, Hartog (2017) explica que foi Halbwachs seu pai moderno. A memória coletiva é aquela que parte do indivíduo ao grupo que pertence. O autor explica que cada memória individual é uma perspectiva de uma pessoa referente à memória coletiva, que seria uma “memória histórica”. A diferença entre a “memória histórica” e a memória coletiva é justamente que a histórica é ainda uma parte viva da história de um grupo, o que a difere da memória coletiva.

Nesse sentido, como no exemplo de Hartog (2017), a História Oral possibilitaria que a vítima de uma violência pudesse relatar o que lhe ocorreu, para que pudesse seguir em frente, deixar o que lhe aconteceu de fato no passado (e não lembrá-lo como se fosse algo recente, no caso de já ter ocorrido há algum tempo).

Considerações finais

Na escrita desse trabalho, podemos compreender melhor a relevância da História Oral enquanto método de uma pesquisa. É importante que o pesquisador entenda quais são seus anseios e defina seus objetivos para que construa um roteiro de entrevistas que consiga lhe trazer respostas. É imprescindível também que decida por qual vertente irá passar, se pela História Oral de vida, História Oral temática ou a tradição oral.

O método da história oral, em suas vertentes histórias de vida, narrativas, trajetórias de vida, requer o uso de fundamentos epistemológicos, isto é, o pesquisador deve orientar-se através de pressupostos que delimitam o entendimento sobre o uso dos procedimentos metodológicos em questão, que por sua vez definirão o caráter de investigação social. (GONÇALVES; LISBOA, 2007, p.86)

A História Oral como uma ferramenta eficaz de investigação em uma pesquisa atua na medida que o pesquisador lhe atribuir um caráter científico, uma vez que ele deve possuir um conhecimento teórico prévio, saber delinear

qual será a sua problemática dentro de seu projeto de pesquisa. O que irá guiar o seu caminho é a sua hipótese, se comprovada ou se não, e os autores que conversam com o seu tema de pesquisa:

Como método, história oral é uma atividade na qual entrevistado e entrevistador tomam parte – cada um com suas visões, seus interesses, seus repertórios –, com a missão comum de, através desse diálogo, construir histórias. Ela é a ocasião na qual uma pessoa (o narrador) compartilha – voluntária, consciente, deliberada e generosamente – com outra (o pesquisador) relatos sobre o que viveu e viu. Ela é o momento em que memórias, antes adquiridas e conservadas, são, finalmente, evocadas através de um trabalho de memória. (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2017 p.22)

Os autores continuam argumentando que a história oral tem como fonte as memórias. Independente da forma que o pesquisador escolher utilizar a História Oral, o que realmente é importante são os atributos únicos das fontes que a História oral frutifica. Assim sendo, os entrevistados, aqui também utilizamos o termo fonte oral, ela não atua apenas como algo há mais, uma informação que não havia sido mencionada ou descoberta, ou ainda, como uma ilustração, pelo contrário, ela apresenta como os indivíduos que ali presenciaram um acontecimento o compreenderam e o absorveram, o que tal fato impactou, o que significou para a sua vida. Por tais motivos, que é relevante que as pessoas narrem como seus passados se deram, quais sentimentos teve na época, dando sua opinião e como ficaria a sua vida a partir de então.

A História Oral que conhecemos hoje, ficou em evidência com os estudos realizados na escola de sociologia de Chicago em meados de 1920. Já a partir de 1960, ela teve seu espaço na Inglaterra, que abarcaria o cotidiano dos trabalhadores. Thompson alega em seu livro “A voz do passado” que a atribuição da História Oral é democratizar a História para o povo. Esse pensamento é predominante tanto na Itália como na Alemanha. Na França, a

História Oral não foi bem aceita, tendo em vista que os pesquisadores apenas utilizavam os documentos escritos como fontes de pesquisa. A sua aceitação no país, se deu em 1970, mas somente em 1980 foi legitimada nas ciências sociais históricas. É diante esse movimento que a História Oral vai abrindo o caminho na academia no mundo. No Brasil, as pesquisas em relação à História Oral se deram no Centro de Pesquisa e Documentações- CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas, em 1970. É somente em 1990 que de fato a História Oral passou a chamar atenção com um número significativo de pesquisas acadêmicas. É nesse momento que é criada a ABHO, Associação Brasileira de História Oral da USP. (SANTOS; ARAUÚJO, 2007)

Complementando as ideias dos autores Santos e Araújo (2007), Santhiago e Magalhães (2017) explicam que a explosão da História Oral no mundo ocorreu em 1960, tendo em vista que ia em direção oposta às narrativas oficiais da História, tornando-se uma ferramenta de "contra-história", tendo como principal característica a democracia, sendo considerada uma história democrática. Suas ramificações então eram denominadas de história do tempo presente, a história vista de baixo e a história popular. Caberia a História Oral abrir o caminho para que as minorias discriminadas como os homossexuais, as mulheres, os negros, os trabalhadores, entre outros teriam a chance de serem ouvidos. Por utilizarem o novo aparelho moderno que era o gravador, a História Oral ficou conhecida por dar voz aos sem voz, justamente que sem ela, essas pessoas jamais poderiam ter espaço de fala, atualmente Santos afirma que não damos voz as alfabetizadas e sim damos a possibilidade de ouvir a versão delas e não dos documentos oficiais, a história oral não complementa outra fonte de pesquisa, ela dialoga com outras fontes. A história Oral nos vez enxergar pessoas comuns, tendo suas memórias e experiências de vida deixadas de lado, com menos importância perante a sociedade, nos documentos ditos

oficiais. Nesse sentido, os registros das narrativas por meio da História Oral, tem a função de afirmar as identidades dessas “pessoas comuns”.

É fundamental destacar que a História Oral só conseguiu avançar a partir de 1990 no Brasil, em detrimento de nos anos 1970 até meados de 1980 o Brasil estava em regime militar, onde tudo e todos estavam sendo censurados, dessa forma, não era favorável que pessoas pudessem conceder depoimentos ou relatos sobre nada. A História Oral começou a se proliferar somente com o término da ditadura militar. Era um momento propício com a abertura da democratização para que as pessoas pudessem falar sobre o difícil período que passaram, principalmente com a popularização e acessibilidade de todos os equipamentos disponíveis, vídeos e gravadores. A partir de então que mais pesquisadores passaram a trabalhar com a História Oral

Thompson, autor do livro “A voz do passado” é um autor muito lido no campo da História Oral. Seu trabalho foi precursor na defesa da História Oral na academia, contemplando suas principais características. A sua defesa é sobre as entrevistas atuarem como uma evidência histórica e da importância de evidenciar os relatos orais principalmente dando espaço para as minorias.

Esse trabalho procurou atrelar a importância da História Oral como método de pesquisa, como também entender conceitos sobre a memória e as ideias dos principais autores que trabalham com ela. Compreendemos que para realizar uma pesquisa embasada na História Oral, o pesquisador precisa ter ética, ter um projeto de pesquisa que consiga executar, entender o momento histórico do qual pesquisa e os principais autores para lhe dar o embasamento teórico. Acreditamos que a História Oral independente de suas vertentes, sejam elas a História de Vida, História Oral temática, Tradição oral, todas devem ter o respeito pelo entrevistado e entender que ao transcrever a entrevista, o entrevistado também torna-se autor e cabe à ele dar o aceite final ou pedir

alterações dentro de sua narrativa, nos trabalhos acadêmicos o narrador adquire status de autor e é citado da mesma forma que citamos autores de referências bibliográficas.

A fonte de pesquisa na História Oral são as pessoas e não há maneira de concretizá-la se o pesquisador não tiver respeito e se mostrar receptivo com o entrevistado. As pessoas utilizam da memória para relatar algo de que viveu, pois é uma testemunha viva de um acontecimento. Não se trata de uma memória individual, se tratando de algo histórico, pois a memória coletiva é constituída pela memória individual e como afirma Halbwachs a memória coletiva constitui-se como identidade de um sujeito, influenciando a forma como enxerga o mundo e o entendimento da sociedade em que vive; e o indivíduo que vivenciou tal acontecimento estava imerso nessa realidade social. Para ativar as lembranças, as primeiras serão aquelas que foram mais importantes para nós. É certo que é difícil impedir que certos tipos de lembranças dolorosas aflorem, no entanto é possível supervisionar em como iremos relatá-las em uma entrevista.

Referências

ALBERTI, V. Fontes Oraís. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Oraís**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

CASSAB, L. A., & RUSCHEINSKY, A. (2007). Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral. *BIBLOS*, 16, 7–24. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/125>>. Acesso em 21/08/2023

DAVID, P. História Oral: Metodologia do Diálogo/Oral History: Methodology for Dialogue. **Patrimônio e Memória**, v. 9, n. 1, p. 157-170, 2013.

DELGADO, L. d. A. N. **História oral-memória, tempo, identidades**. Autêntica, Belo Horizonte, 2017.

GILL, L. A; SILVA, E. B. d. Perspectivas para a História Oral. p.1-20. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/8301>>. Acesso em 21/08/2023.

GONÇALVES, R. D. C; LISBOA, T. K. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista KatáLysis**, v. 10, p. 83-92, 2007.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

HARTOG, François. **Crer em História**. Autêntica, Belo Horizonte, 2017.

MEIHY, J. C. S. B. Definindo história oral e memória. In: Cadernos CERU, nº 5 série 2, 1994. **Comunicação apresentada no 1º Encontro Nacional de História Oral**. São Paulo, 19 de abril de 1993.

MEIHY, J.C. S.B. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. **Revista de história**, n. 155, p. 191-203, 2006.

PORTELLI, A. História Oral como gênero. **Projeto História**. São Paulo, n. 22, p. 9-36, jun. 2001.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**. São Paulo, n. 15, abr 1997.

RIOS, Fábio Daniel. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. **Revista Intratextos**, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2013.DOI:
<https://doi.org/10.12957/intratextos.2013.7102>

SANTHIAGO; R. MAGALHÃES,V.B.D.M. HISTÓRIA ORAL NA SALA DE AULA. Autêntica, **Coleção Práticas Docentes**, Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, Sônia Maria dos; ARAÚJO, Osmar Ribeiro de. História oral: vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação**, v. 6, 2007.

SELAU, M.D.S. História Oral: Uma metodologia para o trabalho com fontes orais. **Esboços: histórias em contextos globais**, v. 11, n. 11, p. 217-228, 2004. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/486> > Acesso em 22/08/2023.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Trad. Lólio Lorenço de Oliveira. São Paulo: Paze Terra, 1998.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. **História geral da África**, v. 1, p. 157-179, 2010.

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES E A FORMAÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICA DOS TRABALHADORES RURAIS

Aline de Jesus Peixinho (Universidade Federal de Uberlândia)¹

Mario Borges Netto (Universidade Federal de Uberlândia)²

Resumo: Tomamos como objeto a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) enquanto lócus de formação político-ideológica dos trabalhadores rurais organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A ENFF é uma resposta do MST às suas necessidades educacionais e formativas, enquanto classe. Partimos do objetivo de analisar o processo de criação da ENFF, suas motivações e suas finalidades. Este texto se orienta pelo questionamento: quais as determinações históricas que motivaram o MST a criar uma escola de formação político-ideológica? Fizemos uso de uma pesquisa documental, cuja fontes foram os documentos elaborados pelo MST sobre a educação e a escola, a saber, Caderno nº8 "Princípios da educação no MST" e Caderno nº 29 "Campanha de construção da escola nacional do MST". Nossa pesquisa nos permitiu concluir que o MST, historicamente, assumiu as características políticas e departido político, na concepção gramsciana, quais sejam, organizar, dirigir e educa seus militantes segundo visão de mundo própria adequada às suas finalidades políticas. A ENFF, portanto, pode ser considerada a materialização dos empenhos educacionais do MST e a prova de que o Movimento se constitui um Partido da classe trabalhadora ao oferecer uma formação político-ideológica para os trabalhadores rurais que se organizam em torno de si.

Palavras-chave: Educação; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Escola Nacional Florestan Fernandes; Partido Político.

Introdução

O presente artigo apresenta as conclusões de uma pesquisa cujo objeto foi os fundamentos educacionais e filosóficos da Escola Nacional Florestan

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista CAPES. Pesquisadora do grupo de estudos e pesquisas "Trabalho, educação e formação humana" (HISTEDBR/UFU). E-mail: aline.peixinho@ufu.br

² Professor da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: mario.netto@ufu.br

Fernandes. O tema do trabalho perpassa a formação política dos trabalhadores rurais organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os quais se utilizam dos momentos formativos para se auto-organizarem em prol de suas lutas sociais pela reforma agrária. Nesse sentido, nosso objeto de estudo, a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)³, se caracteriza como escola de formação político-ideológica da parcela rural da classe trabalhadora.

Para melhor compreensão do objeto, entendemos ideologia como um conjunto de ideias elaboradas por uma classe social (GRAMSCI, 2001). Todas as classes sociais são capazes de produzir e reproduzir ideologias, sendo assim, a classe trabalhadora é portadora de uma ideologia, exatamente por ser capaz de produzir sua própria, conforme sua condição de classe no modo de produção capitalista. Nesse sentido, compreendemos a formação ofertada pela ENFF como uma formação política, pois é orientada ideologicamente segundo os interesses dessa classe. Nesse contexto, a ENFF cria e oferta cursos para a formação político-ideológica dos trabalhadores do MST, os quais têm como principais focos temáticos a agitação e organização da luta por terra e a reforma agrária, bandeiras essenciais para a luta desse movimento social.

³ Florestan Fernandes foi um sociólogo brasileiro que se envolveu com os magnos problemas sociais brasileiros, os quais envolvem as questões raciais e de classe. De origem pobre, oriundo da classe trabalhadora, se formou nas principais escolas de sociologia do país na primeira metade do século XX. Graduado em Ciências Sociais pela USP, fez mestrado na Escola Livre de Sociologia e Política e retornou para USP para defender seu doutorado sob a orientação de Fernando de Azevedo. Apesar de sua formação ter sido construído nas universidades mais elitizadas de São Paulo, nunca se despreendeu da sua origem de classe, sempre militando politicamente por melhorias das condições materiais e de vida da classe trabalhadora. Por isso, se tornou uma referência intelectual para os movimentos sociais e para classe trabalhadora, de modo geral. O objetivo da ENFF em nominar sua escola nacional de Florestan Fernandes foi homenagear o referido o sociólogo, o qual teve uma contribuição importantíssima para o pensamento social brasileiro e para formação política dos de baixo. Em última instância, foi uma forma de inspirar os militantes que passam pela escola de modo a seguir os passos de Florestan na luta por uma sociedade mais justa, mais humana e igualitária. A figura de Florestan Fernandes associada a sua luta pela construção do socialismo fortalece o sentido de construção coletiva de uma identidade através da escola do MST, que venha a ser reafirmada como um espaço de luta e resistência contra a sociedade capitalista. A escolha do nome da escola é em homenagem ao sociólogo Florestan Fernandes, devido ao fato de que o MST e Florestan têm origens na classe trabalhadora.

O MST tem como objetivo a luta pela terra e pela reforma agrária, por isso sua formação toma por princípios organizativos elementos sociais que são próprios das lutas sociais, tais como a formação político-ideológica, a análise e compreensão dos processos econômicos, a autogestão, o trabalho como princípio educativo, a terra para quem nela produz, o trabalho coletivo, dentre outras.

Diante das necessidades educacionais do movimento, o MST criou seus próprios documentos, livros e cadernos de formação com caráter político e educacional, cujos conteúdos são princípios, análises, reflexões e propostas para a educação nacional e a própria formação. Em que pese as contradições da escola estatal, reconhecida pelo MST como importante instituição para a formação da classe trabalhadora, o Movimento reconhece sua dimensão de classe e a orientação ideológica sofrida pelos currículos escolares, os quais fornecem conteúdos alinhados com uma formação adequada para a manutenção do modo de produção capitalista. O setor de educação do MST, através dos documentos produzidos e da construção da ENFF, cumpre, portanto, duplo papel: [1] de dirimir os efeitos ideológicos da escola estatal na formação de seus militantes e [2] proporcionar uma formação política e ideológica aos trabalhadores rurais segundo suas culturas e visões de mundo.

AENFF é, desse modo, a escola de formação política do MST, por meio da qual são realizados momentos formativos para os militantes, com a finalidade de repensar teoricamente as ações e práticas para a realidade em que estão inseridos. Assim, essa escola, caracterizada como um campo da educação não formal, viabiliza a formação político-ideológica e humana para a base da classe trabalhadora.

Diante disso, as fontes e a história do MST nos levaram para a seguinte problemática: quais as determinações históricas que motivaram o Movimento

dos Trabalhadores Rurais Sem Terra a criar uma escola de formação político-ideológica? Tal questionamento nos conferiu contornos aos nossos objetivos, a saber, [1] analisar o processo de criação da Escola Nacional Florestan Fernandes, em vista de [2] compreender as motivações históricas de sua construção.

Como referencial teórico, recorreremos ao conceito de partido político, enquanto intelectual coletivo, segundo a acepção gramsciana, pois nos permite ampliar a compreensão do MST enquanto um movimento educador e compreender como a construção da ENFF objetiva o papel formativo do Movimento.

O artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos o processo histórico e os determinantes sociais que levaram à criação de um movimento social de luta pela terra, visando pontuar e explicitar as motivações do MST em criar uma escola de formação político-ideológica. Na segunda seção apresentamos o Movimento como partido político, segundo a concepção gramsciana, além de apresentarmos as finalidades formativas do MST e a maneira como a ENFF se tornou um instrumento formativo no desempenho da função de organizar, dirigir e educar as lideranças do Movimento, conforme os próprios interesses ideológicos e de classe. Por fim, tecemos a síntese de nossas análises e considerações.

Contextualização do Processo de Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes

O processo histórico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é calcado nas lutas camponesas. As formas de resistência que esse movimento social desencadeou, no interior da ditadura militar, fortaleceram ainda mais a base para a criação do MST, visto que havia “[...] uma base social disposta a lutar, que não aceita nem a colonização nem a ida para a cidade como solução para os seus problemas. Quer permanecer no campo e,

sobretudo, na região onde vive.” (FERNANDES; STEDILE, 1999, p. 17). Um dos lemas do MST é a permanência dos trabalhadores no campo, resistindo contra esse processo de êxodo rural forçado. Nesse sentido, no livro *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*, João Pedro Stedile e Bernardo Mançano Fernandes (1999, p.16) consideram que “[...] havia também um grande contingente dessa população expulsa do campo que foi para a cidade, motivado pelo acelerado processo de industrialização”. A partir desse processo de modernização, os agricultores se viram diante da necessidade de sair de suas terras para ingressarem no meio urbano, devido ao processo de industrialização, o qual resultou na resistência dos trabalhadores e na procura de outras formas de luta para sua permanência no campo.

Nesse sentido, a criação do MST ocorreu no fim da ditadura -seu surgimento é datado em janeiro de 1984, no I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Em razão do contexto histórico, o MST se originou como um movimento camponês, com o propósito de reivindicar algumas questões acerca dos direitos pela terra, da reforma agrária, e também acerca de mudanças gerais na sociedade. Contudo, se diferencia dos demais movimentos camponeses porque a maioria desses só pautavam as lutas sociais nos direitos pela propriedade de terra, ao passo que o MST tinha como perspectiva reivindicações sociais mais amplificadas. Portanto,

Não podemos desvincular o surgimento do MST da situação política do Brasil naquela época. Ou seja, o MST não surgiu só da vontade do camponês. Ele só pôde se constituir como um movimento social importante porque coincidiu com um processo mais amplo de luta pela democratização do país. [...]. (FERNANDES, STEDILE, 1999, p. 22).

A partir dessas perspectivas, a formação do MST, segundo Fernandes e Stedile (1999), foi composta pelas seguintes características: [1] a primeira é a de ser um movimento popular, de que todos poderiam fazer parte; [2] o segundo é

a existência do componente sindical no sentido corporativo, que possibilita a conquista de terras e motiva a participação nas ocupações; e, [3] por fim, o caráter político, o qual é um grande aliado para que as lutas se efetivem.

Em 1990, de acordo com Roberta Maria Lobo da Silva (2005), na sua tese *A dialética do trabalho no MST: a construção da Escola Nacional Florestan Fernandes*, o MST foi colocado diante da necessidade educacional própria: criar uma escola nacional, a fim de ser sede para a formação dos militantes. Além disso, posteriormente, devido à carência premente de ampliação da formação das próprias lideranças, o Movimento inicia a Campanha Nacional para a construção da ENFF. Logo, em 1998, o MST começa a construção de uma nova sede, a qual passaria a ser um dos principais símbolos de luta do Movimento. Não obstante, segundo Silva (2005, p. 174), “[...] A campanha de construção da ENFF teve, desde o início, o sentido de fortalecer a dimensão coletiva do MST”. Assim, por se tratar de um Movimento que privilegia a luta no coletivo, a formação educacional, tal qual a construção da escola, não poderia ser processos feitos de modo diferente.

Dessa maneira, a arrecadação financeira para a construção da ENFF ocorreu com base em campanhas realizadas no Brasil e no Exterior,

[...] a partir da construção de uma organicidade da Campanha de Construção da ENFF no Brasil e no Exterior foi possível o levantamento dos custos inicialmente projetados. Em junho de 1998, a ANCA (Associação Nacional de Cooperação de Cooperação Agrícola) como requerente do Projeto de Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes adquiriu um terreno de 30 mil metros quadrados situados no município de Guararema, São Paulo, tendo como fonte de recursos a venda das fotos TERRA do fotógrafo Sebastião Salgado. (SILVA, 2005, p. 176).

Além disso, o documento Caderno nº 29 de formação, escrito em 1998 pelo MST, intitulado *Campanha de construção da escola nacional do MST*⁴, afirma que a escolha para a construção da escola nacional no estado de São Paulo aconteceu devido ao fato das formações oferecidas anteriormente encontrarem dificuldades para a execução quanto à logística para a locomoção dos trabalhadores rurais. Assim, para suprir essas necessidades, a escolha da sede foi estratégica, porque ofereceu soluções para questões como as diferenças geográficas -visto que o Movimento recebe militantes de todos os lugares do Brasil.

Num contexto anterior, os cursos eram ministrados no Sul do país, uma região com estações bem definidas. Esse fator climático, influenciado pelas posições geográficas, contribuía para que as lideranças oriundas das regiões Norte e Nordeste adoecessem durante o inverno, por exemplo. Outra questão exemplar a ser dirimida era a faixa etária dos militantes: parte da assessoria que compunha o Movimento, naquela época, era composta por pessoas idosas, e isso comprometeria a participação nos cursos de formação, devido aos longos trajetos das viagens, para se locomover até a escola, caso as formações acontecessem em outro estado.

Sob esses aspectos, a construção da ENFF teve como fonte de arrecadação a venda de obras de artistas, escritores e a ajuda simbólica de R\$ 5,00 por cada militante, os quais contribuíram, também, para o processo de

⁴ O caderno nº 29 é dividido em três partes composto pelas seguintes divisões: "A Escola Nacional Florestan Fernandes" que compõe os seguintes subtópicos "Por que uma escola nacional do MST?", "Qual a importância do estudo no MST?", "Breve história da formação no MST", "Quais os objetivos da escola nacional?", "Quais os principais cursos que serão realizados na escola nacional?", "Qual a estrutura física que queremos construir?" e "Por que construir uma escola nacional em São Paulo?" O próximo item: "A campanha de construção da Escola Nacional Florestan Fernandes" sendo composto pelos seguintes subtópicos: "Por que fazer uma campanha de arrecadação de recursos?", "Como cada militante irá ajudar a construir a Escola Nacional?" O último item "O patrono Florestan Fernandes" que compõe os seguintes subtópicos: "Por que o nome da escola nacional Florestan Fernandes?" "Quem foi Florestan Fernandes?" e "O legado do companheiro Florestan Fernandes?".

edificação da escola. Nessas circunstâncias, a construção da ENFF se iniciou em março de 2000, sendo marcada pelo trabalho voluntário organizado em brigadas, cujo principal foco era a ativação da metodologia utilizada para se construir a escola.

Durante esse processo, cabe destacar que a ENFF recebia militantes de todos os estados para contribuir com o trabalho coletivo de construção da escola. As Brigadas de Trabalho Voluntário se constituíram a partir de uma discussão em cada estado e no posterior convite aos trabalhadores sem-terra acampados e assentados para participarem da construção da ENFF. (SILVA, 2005). Os trabalhadores, segundo Silva (2005), eram questionados sobre a existência ou não do domínio de técnicas em construção civil ou, ainda, se já haviam trabalhado como carpinteiros, pedreiros, marceneiros ou possuíam outras habilidades que poderiam auxiliar em alguma parte da edificação.

Dessa forma, a construção da ENFF se deu pela participação dos trabalhadores rurais Sem Terra. Estes, por sua vez, destinaram um momento em que ficaram distantes de seus lotes para ajudar a construir uma escola, que contribuiria para a formação da base do MST. Assim, para construir essa escola, o Movimento optou por desenvolver seus próprios materiais, conforme as possibilidades, de modo a “[...] abraçar uma lógica diferente da industrial, adotando, por exemplo, a técnica do solo-cimento na produção dos tijolos, menos agressivo ao meio ambiente. [...]”. (PRINCESWAL, 2007, p, 127). Ou seja, a ENFF é uma escola dos trabalhadores construída pelos próprios trabalhadores, segundo uma lógica e princípios contrários ao modo de produção capitalista.

Em concordância, o documento Caderno nº 29 de formação, escrito pelo MST, coloca o próprio Movimento como uma organização social, que carrega características populares, sindicais e políticas. Nesse sentido, a criação da ENFF fortalece essa identidade do MST. Assim, é por se tratar de uma organização

social que o Movimento vê a necessidade de formar os seus militantes, isto é, a necessidade de criar uma escola de formação político-ideológica capaz de formar seus quadros, embasado pela consciência de que o MST se intitula como uma organização nacional que abarca as lutas, conquistas e desafios, para lidar com os problemas cotidianos do trabalhador rural Sem Terra.

A partir desse contexto, a ENFF é criada com a finalidade de, dentre outros fins, “[...] fortalecer a identidade do MST. [...]” (MST, 1998). Dessa maneira, a escola tem como perspectiva possibilitar, para os militantes, formações que auxiliem nas lutas sociais, políticas e econômicas e que estimule a organização dos quadros do Movimento, o qual considera a importância de assegurar a formação político-ideológica da classe trabalhadora, já que essa tem sido uma das grandes lutas educacionais na disputa pela hegemonia. Devido a isso, a construção da ENFF objetiva a formação de lideranças, em uma perspectiva nacional, e se transformou num centro formativo em torno do qual gravitam as escolas estaduais e regionais que compõem o Movimento. Além disso, o MST (1998) afirma que para formar suas lideranças faz-se necessário o conhecimento da realidade de que o trabalhador Sem Terra faz parte, pois esse elemento contribuirá para a almejada transformação da sociedade na qual está inserido.

Nesse sentido, o Caderno nº 29 aponta os principais objetivos para a construção da ENFF:

- [...] a) Buscar uma prática intelectual e política que permita produzir o máximo de conhecimento científico necessário à transformação da sociedade;
- b) Estimular a organização social, política e econômica para superar os desafios internos das áreas de reforma agrária;
- c) Formar lideranças que contribuam para a construção de uma sociedade justa, fraterna, democrática e igualitária;
- d) Proporcionar intercâmbio de conhecimento e experiências com outras organizações de trabalhadores rurais e urbanos;
- e) Capacitar tecnicamente os militantes da reforma agrária, nas áreas de maior necessidade do movimento. (MST, 1998, p. 15).

Esses objetivos se justificam a partir das finalidades do Movimento, pois neste se busca a formação dos seus militantes e a organização social, política e econômica, para que, coletivamente, seja possível alcançar a transformação da sociedade.

O processo de construção da ENFF durou cinco anos, e o dia que se registra como o de inauguração é 23 de janeiro de 2005. Segundo Princeswal (2007, p. 135) “[...] a ENFF passou a representar um marco na história dos movimentos sociais no Brasil”. Atualmente, a ENFF está localizada no município de Guararema, São Paulo, e sua estrutura compõe três salas de aulas, um auditório, dois anfiteatros, uma biblioteca, quatro blocos de alojamento, refeitórios, lavanderia, estação de tratamento de esgotos e casas destinadas aos assessores e às famílias dos trabalhadores que residem na escola. Além disso, possui uma horta de plantas para fins medicinais e a alimentação local. A respeito das estratégias para garantia do lazer, a escola dispõe de um campo de futebol e uma ciranda infantil. Em acréscimo a essas informações, é interessante mencionar que todos os espaços da ENFF carregam nomes de pessoas que inspiram o Movimento em suas lutas pela transformação social.

Nesse sentido, com base no folder divulgado pelo site Associação Amigos da ENFF, a escola conta com o apoio de mais de 500 (quinhentos) professores, os quais são voluntários no Brasil e na América Latina. Esses profissionais atuam nas seguintes áreas: Filosofia Política, Teoria do Conhecimento, Sociologia Rural, Economia Política da Agricultura, História Social do Brasil, Conjuntura Internacional, Administração e Gestão Social, Educação do Campo, Estudos Latino-americanos etc. (ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DA ENFF, 2022). Desse modo, da mesma forma que o MST se constituiu historicamente como um movimento social de referência da classe trabalhadora organizada, a ENFF também assim é considerada, em amplitude

nacional e internacional, visto que a escola recebe muitos militantes do exterior, em especial da América Latina, vinculados à Via Campesina. Além de estrutura própria, a ENFF tem parceria com diversos cursos de graduação, pós-graduação e cursos livres ligados às universidades públicas, que oferecem a oportunidade de realizar “[...] cursos livres (ou informais), visando ao aprofundamento da formação política [...]” (PRINCESWAL, 2007).

A ENFF é organizada em departamentos com finalidades distintas: o departamento de cursos formais, cuja atribuição é criar a grade curricular da formação, conforme a legislação educacional vigente; o departamento pedagógico, que se ocupa de todas as atividades educacionais e formativas da escola; o departamento de relações com a sociedade, que se dedica às relações entre a ENFF e a sociedade, proporciona atividades com os professores convidados e desenvolve atividades culturais; e o departamento de pesquisa, o qual, segundo Princeswal (2007), se articula com os demais departamentos naquilo que precisa se desenvolver no Movimento.

A escolha dos militantes que participam dos cursos ofertados pela ENFF fica a cargo das direções estaduais de cada assentamento e acampamento. Dessa maneira, cabe mencionar o que afirma Princeswal (2007):

[...] O processo de indicação dos militantes para a participação nos cursos, seja para os de graduação, extensão ou cursos livres, é definido, em última instância, pelas direções estaduais que conhecem melhor o perfil político dos militantes da sua base, obedecendo a certos critérios previamente estipulados pela ENFF. [...]. (PRINCESWAL, 2007, p. 140).

Em síntese, para que fosse possível compreender as motivações históricas para a construção da ENFF foi necessário recorrer aos processos de criação do MST, enquanto um movimento social, cuja pauta é a luta pela terra e a efetivação da reforma agrária. Isso porque a própria história da constituição

do MST, enquanto experiência, torna conteúdo de formação oferecida aos seus militantes. Portanto, as lutas sociais, econômicas e políticas são assuntos que o Movimento debate nas formações político-ideológicas oferecidas pela ENFF, já que é por meio desse processo de lutas que o MST enxerga a necessidade da criação de uma escola construída pelos trabalhadores e para os trabalhadores capaz de fornecer a formação que condiz com seus objetivos políticos e de classe.

As Finalidades Formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e sua Materialização na Escola Nacional Florestan Fernandes

Como foi mencionado anteriormente, a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) tem por finalidade organizar e formar as lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as quais colocam como pautas os problemas sociais relacionados ao setor agrário, à luta pela terra e à reforma agrária, que surgem no processo histórico da disputa pela hegemonia. Dessa maneira, a escola utiliza os momentos formativos para educar a base do movimento e, a partir disso, alcançar os objetivos propostos, ou seja, esse modelo de educação reafirma as lutas históricas e sociais do MST no que tange à luta pela terra e à educação. Sobre isso, Silva (2005, p. 140) afirma que “[...] a formação no MST se desenvolve organicamente junto com métodos de organização. Primeiramente, através da integração de três condições: ser massiva, permanente e completa”.

A integração das três condições supracitadas se apresenta no documento intitulado Caderno de nº 8 *Princípios da educação no MST*⁵, que postula os

⁵ O caderno nº 8 é composto pelas seguintes divisões: “Algumas definições importantes”, os princípios filosóficos são contidos pela “Educação para a transformação social”, “Educação para o trabalho e a cooperação”, “Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana”, “Educação com/para valores humanistas e socialistas” e “Educação como um processo permanente de formação transformação humana”. Em seguida, “Princípios pedagógicos”, que estão subdivididos em “Relação entre teoria e prática”, “Combinações metodológicas entre

princípios da formação político-ideológica da ENFF, materializando a proposta desse Caderno. O referido documento se divide entre princípios pedagógicos e filosóficos, conforme as definições dos conceitos utilizados pelo Movimento para a educação.

Nesse sentido, a educação dos militantes ofertada pela ENFF acompanha a perspectiva de reflexão acerca da construção de uma educação para todos na sua formação integral e como processo permanente de formação e transformação humana –como prescrita no Caderno nº 8. A perspectiva educacional ali prescrita e materializada se justifica por compreender que a formação é um processo contínuo na vida do indivíduo, de construção, desconstrução e reconstrução, jamais como processo teleológico com ponto de partida e chegada pré-definidos. Logo, as estratégias de formação educacional precisam ser completas e abarcar todas as instâncias da formação dos trabalhadores proposta pelo Movimento, a saber, educação, trabalho, protagonismo e autogestão (MST, 1997).

Sob essa perspectiva, a formação dos quadros do MST se faz necessária, primeiro por se tratar de uma das necessidades do próprio Movimento, inserido num período histórico de modo de produção capitalista, em que as classes sociais digladiam entre si por possuírem interesses antagônicos, os quais se objetivam na luta de classes. Por este motivo os trabalhadores veem a necessidade da auto-organização. Desse modo, a oferta de cursos pela ENFF é direcionada exatamente para que os trabalhadores possam ter conhecimento sobre economia política, consciência de classe e entendam qual seu papel

processos de ensino e de capacitação”, “A realidade como base da produção do conhecimento”, “Conteúdos formativos socialmente úteis”, “Educação para o trabalho e pelo trabalho”, “Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos”, “Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos”, “Vínculo orgânico entre educação e cultura”, “Gestão democrática”, “Auto-organização dos /das estudantes”, “Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras”. Para finalizar, a última parte se intitula como “Atitude e habilidades de pesquisa”.

dentro do Movimento na luta pela reforma agrária e, em última instância, pela transformação social.

Sobre isso, o caderno de estudos da ENFF intitulado *A política de formação de quadros* (2007) aponta que o programa de formação de quadros dispõe de três princípios fundamentais: a totalidade da realidade analisada, a historicidade daquele período histórico e o caráter dialético, descrevendo o que é essencial conter nesses princípios:

- a. Uma formação em economia política, o que quer dizer que, hoje o estudo do funcionamento do sistema capitalista é uma primeira necessidade. [...].
- b. A história social também deve ser um lugar fundamental. Trata-se, concretamente, no caso desta escola, da história dos camponeses, da introdução do capitalismo agrário e dos movimentos camponeses no Brasil. [...].
- c. Em terceiro lugar, aparece a importância de uma filosofia, ao mesmo tempo radical e dialética. [...] mas é necessário formar quadros em uma perspectiva que permita constatarmos uma corrente que prevalece em muitos espaços, constituindo um obstáculo a uma ação profunda e radical. (ENFF, 2007, p. 63, 64).

A partir dessa perspectiva, a formação dos quadros do Movimento tem o propósito de conferir ao militante a compreensão das relações sociais e de produção nas quais está inserido, além de seus efeitos históricos e sociais, como impactam o contexto social e suas contradições, as quais podem ser reportadas ao se estudar o capitalismo. Desse modo, a base do Movimento entende quais momentos que envolvem o campo e as reivindicações históricas do MST fomentam a luta de classes. Ademar Bogo define (2011) em seu livro *Organização política e política de quadros* que o quadro é “[...] uma exigência do movimento da revolução; ele cobra o empenho da organização política na multiplicação de milhares e milhões de indivíduos conscientes para agarrarem

todas as tarefas que surgem diariamente” (BOGO, 2011, p.29). Logo, o investimento na formação é de extrema importância para que o Movimento se utilize dos momentos formativos para disseminar sua ideologia, compreendida aqui como visão de mundo.

Além disso, essa formação tem a finalidade de transformar a organização para que, posteriormente, seja possível realizar uma possível transformação da realidade, visto que a organização dos trabalhadores é essencial para a realização desse processo. Assim, segundo a ENFF (2007, p. 93):

[...] O processo de formação de quadros deve contribuir para formar/construir força social, força política. É um requisito fundamental para acumular a força. E força social é povo organizado; força política é povo cada vez mais consciente e organizado. [...]”. Ou seja, ainda segundo os cadernos de estudos da escola, um dos desafios para a formação é que se elimine as marcas da ideologia da classe dominante. Pois, compreendemos que a luta da classe dominada é essencial no seu processo de formação, visto que “[...] a classe trabalhadora aprende na luta e fazendo a luta. [...] (ENFF, 2007, p. 94).

Portanto, o Movimento utiliza seus momentos formativos com os trabalhadores Sem Terra para incentivar, também, a criação de sua própria ideologia, ou seja, sua própria forma de conceber as relações sociais e de produção e de interpretar a vida. Parte-se da ideia gramsciana de que a classe trabalhadora também é capaz e por isso deve produzir e disseminar uma ideologia construída por ela mesma, com base nos seus princípios, valores e interesses, os quais são antitéticos aos dos grupos hegemônicos, representantes do capital. Logo, a ENFF visa organizar, formar e dirigir seus militantes para que possam produzir materiais para a formação de suas lideranças e, ao mesmo tempo, formá-los politicamente.

A materialidade do processo histórico que constituiu o MST, que o levou a empunhar a bandeira da educação do campo, ao mesmo tempo que assumiu

a necessidade premente da formação de seus quadros, nos revela que o Movimento tem se portado como um partido político, na acepção gramsciana (GRAMSCI, 2001). A concepção de partido de que partem as análises deste estudo não trata do sentido político eleitoral, mas no sentido denominado por Gramsci (2001); um partido que exerce funções culturais e políticas. Nesses termos, a partir deste momento, se faz referência a uma organização que exerce função de formar, organizar e dirigir seus agentes.

Entende-se, dessa forma, a categoria partido como intelectual coletivo (GRAMSCI, 2007) cuja função é organizar, dirigir e educar grupos sociais vinculados às classes fundamentais que se articulam e auto-organizam em coletividade. Logo, o partido tem sua origem historicamente na estrutura das relações de produção da sociedade de classes, pois manifesta a organização coletiva de uma parcela da classe em torno de interesses e necessidades comuns. Essa interpretação é possível por considerar que a sociedade se divide em duas classes sociais elementares: de um lado, os detentores dos meios de produção e, de outro, o proletariado, que possui apenas sua força de trabalho como de meio de vida. E os interesses dessas classes são opostos. A primeira, por ser dominante, utiliza os aparelhos privados de hegemonia (sociedade civil) e do aparelho estatal (sociedade política) para criar e disseminar suas ideologias, com vistas a dominar aqueles que vendem sua força de trabalho em troca dos meios fundamentais de sobrevivência. Nesse sentido, para Gramsci (2007), os partidos:

[...] se constituem como organização para dirigir a situação em momentos historicamente vitais para suas classes; mas nem sempre elas sabem se adaptar às novas tarefas e às novas épocas, nem sempre sabem desenvolver-se de acordo com o desenvolvimento do conto das relações de força (GRAMSCI, 2007, p.61).

A organização do partido não ocorre desarticulada das relações sociais e de produção: sua criação se dá pela necessidade material e objetiva de uma parcela da classe, que se organiza coletivamente para reivindicar e lutar por seus interesses. Nesse contexto, suas funções são políticas, econômicas, sociais e culturais, visto que suas ações são respostas aos conflitos de classes. Portanto, afirma-se que o partido é uma organização de classe, com função política e cultural.

Partindo dessas concepções, para Gramsci (2007), quando um partido se apresenta com a ideia de que não existe uma divisão de classe, esse comete uma leitura equivocada do contexto em que está inserido. Assim, “[...] cada partido é apenas uma nomenclatura de classe, é evidente que, para o partido que se propõe anular a divisão em classes, sua perfeição e seu acabamento consistem em não existir mais, porque já não existem classe e, portanto, suas expressões” (GRAMSCI, 2007 p. 316). Por consequência, as condições históricas em que a sociedade se encontramos mostram que existe uma divisão social e de classe.

Baseado nos estudos teóricos acerca do objeto, a proposta foi estudar as motivações históricas que conduziram o MST a se constituir como um movimento social de luta por terra e reforma agrária. Nesse sentido, o Movimento tem suas origens na CPT (Comissão Pastoral da Terra), logo, seu surgimento se constituiu como um dos mais importantes na realização das organizações das lutas camponesas. Dessa maneira, Fernandes e Stedile (1999, p.20) afirmam que “[...] A CPT fez um trabalho muito importante de conscientização dos camponeses.” A organização da CPT contribuiu significativamente para a construção de um Movimento de caráter nacional, isto é, o MST representa uma parte dos trabalhadores rurais que lutam por terra e reforma agrária.

Diante disso, o que apresentamos permite compreender que o MST é resultado da luta de classes em torno da reforma agrária e da luta pela terra no Brasil. Com base nesse objetivo, o Movimento foi organizado por uma parcela da classe trabalhadora do campo para se auto-organizar, dirigir politicamente seus militantes e formar todos que se organizam em torno de si, segundo sua ideologia e interesses sociais e de classe. Em reafirmação aos aspectos mencionados até aqui, ressalta-se a noção de que o Movimento tem características corporativistas, por ter como finalidade primeira a luta por questões de natureza econômica, a reforma agrária. Mas o movimento também tem características culturais e políticas, dado a finalidade educativa de formação de consciências orientada a uma agenda política e social. Logo, esse movimento social se constitui como um Partido, segundo a concepção gramsciana, pois reivindica pautas de luta para a classe trabalhadora, organiza os militantes no coletivo para conquistar suas bandeiras de luta e seu espaço nos campos de disputa. De acordo com a teoria de Gramsci (2001), o Partido é uma estratégia própria para desenvolver sua categoria de intelectuais orgânicos, sendo nos movimentos sociais que a classe trabalhadora assume seu caráter formativo para dirigir e formar seus próprios intelectuais.

À vista disso, o MST, por sua vez, cria escolas para formar seus militantes conforme sua ideologia política, ou seja, os estudos são uma prioridade para que o Movimento possa ir adiante. Logo, não seguirá adiante, na organização, aqueles movimentos que não formarem os seus quadros, visto que a reforma agrária e a conquista por terra só avançarão se a luta for constituída e assumida pelas massas (FERNANDES; STEDILE, 1999). Como consequência dessas concepções, a criação da ENFF se constitui como espaço para formar ideologicamente suas lideranças, segundo seus interesses políticos, econômicos, sociais e culturais, para que o militante tenha consciência social e compreenda qual lugar ocupa na sociedade. Dessa maneira, compreendemos que o MST é

uma organização política e social formada por suas ideologias e que objetiva organizar as massas para suas lutas, portanto, um partido na concepção gramsciana.

Portanto, a fim de realizar análises teóricas para chegar na afirmação de que o MST se constitui como um partido, percorreu-se um caminho pelos estudos dos clássicos e pela trajetória histórica de constituição desse Movimento. Em outras palavras, o MST se constitui como um partido a partir do momento em que os trabalhadores rurais perceberam a necessidade de se auto-organizarem para potencializar suas reivindicações e lutas pela reforma agrária. Isso implicou exatamente na necessidade da função formativa desses trabalhadores por eles mesmos, compondo assim um partido na concepção gramsciana: que organiza, dirige e forma.

Para atender à essas demandas, o MST constrói a escola, e os princípios postulados justificam que a ENFF precisa oferecer formação para que "a) Os trabalhadores (ou seja, os dominados em geral) precisam de uma organização [...]. b) Os trabalhadores devem tomar consciência/conhecimento [...]. c) O papel dos quadros: classe e partido: o partido como representante dos interesses de toda a classe. [...]" (ENFF, 2007, p. 55-56).

A ENFF tem uma longa trajetória histórica nas formações oferecidas e desenvolvidas pelo MST. Assim, a escola tem "[...] como objetivo principal a formação de quadros para a organicidade do Movimento e para o conjunto dos movimentos sociais" (PRINCESWAL, 2007, p. 137). Dessa forma, a formação dos intelectuais é de extrema importância para o partido, visto que um dos seus objetivos é educar suas lideranças para que posteriormente seja educada sua base.

Por fim, cabe ponderar que a construção de uma escola deve objetivar a formação dos seus próprios intelectuais orgânicos. Isso só se concretiza, com o

que está sendo proposto, quando a escola reconhece os objetivos do próprio Movimento, ou seja, a ENFF afirma:

[...] para que o processo de formação tenha êxito, não basta o conhecimento da realidade. É necessário ir transformando a realidade, através das ações concretas. A formação tem um sentido transformador, das pessoas e das realidades. Ela só tem sentido se ajudar a organizar o povo, pois a força da mudança está no nível de consciência, no grau de organização e na disposição de luta das massas. Esses fatores e requisitos dependem em grande medida da qualificação das lideranças, militantes e dirigentes que formam, constroem a luta e a organização. [...]. (ENFF, 2007, p. 94).

Nesse sentido, um partido que forma os intelectuais deve estar aliado às concepções que a ENFF explicita no documento citado, e as lideranças precisam se instrumentalizar e formar a sua base, já que é fundamental, ao MST, que esse seja um processo coletivo. Portanto, a organização desse coletivo deve ser em caráter único, de modo a promover a compreensão de que, para alcançar as demandas do movimento social, é preciso ativar a consciência coletiva.

Sob essa perspectiva, o movimento social deve partir da concepção de que para alcançar a luta, as pessoas precisam ter uma consciência política e de classe. Acerca desse pressuposto, Bogo (2011) entende que esse processo é adquirido por meio das lutas sociais e da percepção do coletivo quanto às contradições da sociedade capitalista. Nesses termos, é preciso garantir que os trabalhadores consigam perceber o descaso do Estado para com os interesses e as condições de reprodução da vida de sua classe social. Essa percepção permite que a população reivindique melhores condições de vida. Como consequência da consciência política adquirida por parte dos intelectuais orgânicos oriundos da classe dominada, ações são fundamentadas para combater o sistema que está posto, logo, a classe se organiza em movimentos sociais, partidos e organizações.

Assim, é perceptível o modo como a formação político-ideológica e a organização são fundamentais para o MST. Quanto a isso, a ENFF afirma que “[...] A prática da formação é a arte de organizar o povo. Quem não organiza não forma e a formação que não acumula do ponto de vista orgânico não é a formação” (ENFF, 2007, p. 97). Em outras palavras, reafirma-se o fato de que o ensino oferecido pela escola acontece no sentido de formar seus próprios intelectuais orgânicos e prepará-los para estar sempre atualizando sua prática contra as (des)medidas do capital. Diante disso, “[...] o partido político é nada mais do que o modo próprio de elaborar sua categoria de intelectuais orgânicos, que se formam assim, e não podem deixar de formar-se, dadas as características gerais e as condições de formação, de vida e de desenvolvimento do grupo social” (GRAMSCI, 2001, p.24). Desse modo, o Movimento se constitui como um partido para também formar seus próprios intelectuais, a fim de garantir a direção de sua organização e educar os militantes, conforme o exposto na perspectiva da teoria gramsciana.

Além disso, a construção da ENFF buscou, segundo Silva (2005, p.140), “[...] aprofundar o processo de formação de um camponês de novo tipo [...]”, nos moldes do que foi definido por Gramsci (2001) como intelectual de novo tipo. Para esse teórico, o intelectual de novo tipo deve ter, além do compromisso político, a competência técnica.

Dessa forma, convém direcionar que a competência técnica está ligada à importância do conhecimento científico para a transformação da realidade, pois se na sociedade capitalista a classe trabalhadora é excluída da produção e da posse do conhecimento, é fundamental que, ainda na sociedade capitalista, essa classe se aproprie do conhecimento científico para colocá-lo a seu serviço e a favor de seus interesses individuais e de classe. Logicamente, a falta do conhecimento científico contribui para que a classe trabalhadora continue

sendo dominada e explorada, logo, a competência técnica é importante no sentido de apropriação do conhecimento pela classe trabalhadora.

Portanto, garantir uma formação técnica profissional calcada no trabalho para o trabalhador rural, em conjunto aos conhecimentos oriundos da formação universitária, é importante para os militantes do MST. Nesse sentido, destaca-se o fato de que o curso superior por si só não funciona como **ativador** da consciência de classe, pois sabe-se das limitações desses mecanismos educacionais. Entretanto, apesar dessa crítica, reconhece-se a importância desses cursos para o MST, visto que os trabalhadores instruídos, com informação e competência técnica podem, já no interior do capitalismo, construir novas formas produtivas que não necessariamente precisam estar submetidas à lógica do capital e, a partir daí, elaborar e engendrar novos projetos societários fundamentados em bases diferentes da exploração do trabalho pelo capital.

Para exemplificar essa situação, destaca-se o fato de que o MST produz alimentos orgânicos em larga escala, por meio da agricultura familiar, pois o Movimento tem desenvolvido competências técnicas para realizá-la. A partir dessa informação, é preciso trazer à superfície da vida social a presença, no interior do MST, de sujeitos especialistas em diversas áreas acadêmicas. Entretanto, porque a competência técnica por si só, descolada da consciência política, forma o trabalhador para o capitalismo. Assim, essa formação técnica, para servir à luta contra o sistema vigente, precisa ser orientada por um compromisso político, por isso se requer um intelectual de novo tipo, visto que esse tem a competência técnica orientada por um compromisso político, que advém do partido e forma seus intelectuais.

Em síntese, nosso trabalho permitiu verificar e compreender que a formação de quadros do MST e suas finalidades formativas são materializadas

na ENFF e objetivadas nos cursos ali ofertados. Essas finalidades são de extrema importância para a formação dos novos intelectuais orgânicos oriundos da base do Movimento. Por fim, aproximar os conceitos gramsciano dos objetivos do MST possibilitou a percepção da relevância de realizar todo esse processo com base nos documentos do próprio MST e nas pesquisas já desenvolvidas por outros autores apontados nessa seção.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi compreender e analisar o processo de criação da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), suas motivações e suas finalidades. Para esse percurso, utilizamos como fontes os documentos produzidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que estão em posse do Centro de Documentação e Memória da UNESP (CEDEM). São eles: o *Caderno de nº 8* e o *Caderno de nº 29*. Mediante esses materiais, a análise das fontes foi cotejada com a pesquisa na literatura especializada sobre a temática. Complementando as perspectivas acionadas para essa reflexão, as principais referências foram Princeswal (2007), Silva (2005) e Bogo (2011) e o referencial teórico baseado em Gramsci (2007).

Dessa forma, compreendeu-se os precedentes da construção da ENFF, os processos históricos de criação de um Movimento que luta por terra e reforma agrária e os momentos históricos que permitiram o surgimento do MST. Além disso, foi possível reconhecer que a sua organização só foi possível devido às lutas sociais, econômicas e políticas que o contexto brasileiro perpassou pós Ditadura Militar. Assim, quando o MST assume de fato seu caráter de movimento social, com causa própria, esse é colocado frente a necessidade de formar politicamente e ideologicamente os próprios intelectuais, para alcançar as demandas que lhes são próprias. Portanto, o Movimento, para suprir

essas demandas, fomenta a criação de uma escola de formação político-ideológica com a finalidade de capacitar seu quadro de intelectuais.

Devido a todos esses processos, a construção da ENFF se justifica, acima de tudo, por ser uma demanda do próprio Movimento, constituída historicamente. Logo, o MST assume o papel de partido político postulado conforme a concepção gramsciana, isto é, que organiza, dirige e forma a si mesmo. Em outras palavras, os trabalhadores, organizados em torno do Movimento, respondem às necessidades de uma escola de formação que instrumentaliza o militante político com suas próprias ideologias. Dessa maneira, o Movimento assume a responsabilidade de formar intelectuais de novo tipo com consciência de classe manifestada em compromisso político com os trabalhadores do campo de modo geral.

Por fim, ressalta-se que o Movimento tem como prioridade a formação de intelectuais, pois há, novamente, a demanda por consciência de classe e política. Diante disso, o Movimento faz parte de uma realidade na qual o capitalismo está instaurado e luta contra esse sistema por meio dos mecanismos de efetivação dessa luta: a apropriação, também, do conhecimento científico. Portanto, a construção da ENFF contribui para formar o intelectual de novo tipo, que tem consciência política e competência técnica.

Referências

ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DA ENFF. **Escola Nacional Florestan Fernandes:** uma conquista que precisamos manter. São Paulo, 2022. Folder. Disponível em: <https://www.amigosenff.org.br/downloads/> . Acesso em: 09 de agosto de 2022.

BOGO, A. **Organização política e política de quadros.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES. **Cadernos de estudos ENFF:** a política de formação de quadros. São Paulo: 2 ed. Coletivo pedagógico da Escola Nacional Florestan Fernandes 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da Educação no MST**: Caderno de Educação nº8. 2 ed. Porto Alegre: Editora Peres, 1997.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Campanha de construção da escola nacional do MST**. (Caderno de Formação nº 29). São Paulo, 1998.

PRINCESWAL, M. **MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes**: uma síntese histórica (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, R. M.L.da. **A dialético trabalho no MST**: a construção da Escola Nacional Florestan Fernandes (Tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

STEDILE, J.P.; FERNANDES, B.M. **Brava Gente**- A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

A EDUCAÇÃO EM CONSTRUÇÃO NO NORDESTE: A EVOLUÇÃO DE EDUCADORES E EDUCANDOS

Nathan Frederico Taveira Silveira¹
Henrique Washington Cruz de Farias²
Arthur Santos da Silva³
Raissa Barbosa da Costa⁴
Patrícia Cristina Aragão⁵

Resumo: O Nordeste brasileiro, historicamente marcado por desafios socioeconômicos persistentes, como a falta de infraestrutura, secas periódicas, migrações, desigualdades sociais crescentes e acesso limitado a recursos educacionais, atualmente vem alcançando destaque com a resiliência de educadores e educandos, que são agentes de avanços significativos na área da educação, tornando-se referência para várias partes do país. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre como as práticas docentes nos estados nordestinos e os seus significados em “ser” estudantes, vem construindo uma nova narrativa ao decorrer da contemporaneidade. Partimos de um diálogo entre a pesquisa bibliográfica e experiências pessoais, especialmente como participantes do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual da Paraíba, que está sendo executado na Escola Cidadã Integral e Técnica Professor Bráulio Maia Júnior. Assim, propomos ressignificar o lugar da educação nordestina na memória social coletiva, reforçando a importância dessa prática como um catalisador de transformação do cenário regional. A partir da pesquisa e estudos feitos, consideramos ser crucial reconhecer que, apesar dos avanços, os desafios persistem. A equidade educacional continua sendo um objetivo a ser alcançado, com disparidades entre áreas urbanas e rurais, bem como entre diferentes estratos sociais. A promoção de políticas públicas inclusivas e o investimento em infraestrutura educacional são cruciais para garantir que o avanço educacional contínuo no Nordeste seja sustentável e abranja todas as camadas da sociedade.

¹ Graduando em História pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Residente pelo Programa de Residência Pedagógica pela CAPES. E-mail: nathanfrederico2323@gmail.com

² Graduando em História pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Residente pelo Programa de Residência Pedagógica da CAPES. E-mail: henriquewashington34@gmail.com

³ Graduando em História pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Residente pelo Programa de Residência Pedagógica pela CAPES. E-mail: arthursantos0019@gmail.com

⁴ Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande - PB, professora efetiva da rede estadual de ensino da Paraíba e Preceptora do Programa de Residência Pedagógica. E-mail: profa.raissacosta@gmail.com

⁵ Doutora em Educação, professora da Universidade Estadual da Paraíba, Coordenadora do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande – PB. E-mail: patriciacaa@yahoo.com

Palavras-chave: Nordeste, Ensino de História, Educandos, Formação docente.

Introdução

A região Nordeste do Brasil tem sido palco de uma intensa jornada no cenário educacional, marcada por desafios, conquistas e transformações ao longo do tempo. Desde os primeiros passos íntimos da sua história, a educação no Nordeste tem enfrentado adversidades singulares, mas também tem sido impulsionada por uma busca incessante por avanços e melhorias nos últimos anos.

Nesta reflexão, aqui apresentada, sobre a educação em construção no Nordeste, é fundamental destacar não apenas os aspectos estruturais e políticos que moldam esse contexto, mas também a evolução dos educadores e educandos que, com determinação e resiliência, têm desempenhado papéis fundamentais nesse processo. Este artigo busca entender e debater a complexidade e a vitalidade da educação na região, explorando seus lados históricos, sociais e políticos, enfatiza-se o papel central dos atores envolvidos na busca por uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

Para uma análise mais aprofundada, se torna importante destacar o progresso significativo alcançado por três estados nordestinos nas últimas décadas no campo da educação: Ceará, Pernambuco e Paraíba. Esses estados emergiram como protagonistas de mudanças notáveis, impulsionando seus próprios campos educacionais, podendo chegar em lugares de honra por seus educadores e educandos se provando como verdadeiros agentes da atualidade.

Nesse contexto, é perceptível a importância de examinar e debater os fundamentos por trás dessas transformações e compreender como esses estados, por meio de políticas educacionais inovadoras e investimentos

estratégicos, conseguiram superar desafios e aprimorar a qualidade da educação.

Além disso, é vital reconhecer que o Nordeste transcende sua imagem de belas paisagens e destinos turísticos, sendo uma região caracterizada pela resistência social, inovação e progresso, onde a educação se destaca como um pilar fundamental para o desenvolvimento socioeconômico de cada jovem e adolescente que busca por uma vida nova.

Assim, este artigo propõe uma análise aprofundada das estratégias e práticas adotadas por esses três estados para se destacarem no cenário educacional, estudando com afinco através de órgãos oficiais do governo que comprovam essas evoluções que se tornarão uma verdadeira revolução para uma região que tanto foi desvalorizada como instituição de ação ativa perante a atualidade.

Caminhos da Educação

Ceará

A Educação no Ceará tem passado por significativas transformações ao longo dos anos, refletindo esforços contínuos para aprimorar a qualidade do ensino. Esses esforços têm posto o estado em destaque para todo o país, quando o quesito é educação, ao ponto de ganhar um campus do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)⁶, por um grande número de estudantes cearenses passarem para o campus localizado na cidade de São José dos Campos (SP), então se fez a necessidade de construir um campus mais próximo. Todo esse destaque positivo demonstra uma necessidade mais profunda de analisar a educação deste estado, para que seja um exemplo para todos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é uma ferramenta

⁶ CORREIO BRAZILIENSE. Governo federal lança 1º campus do ITA no Nordeste. Eu, Estudante.

importante para analisar o progresso educacional no estado, considerando aspectos como desempenho dos alunos e infraestrutura das escolas.

De acordo com os dados do IDEB, o Ceará tem apresentado avanços notáveis nos últimos ciclos de avaliação. A média alcançada nas etapas iniciais do ensino fundamental tem demonstrado uma ascensão consistente, refletindo o comprometimento das políticas educacionais locais. A implementação de práticas pedagógicas inovadoras e a valorização dos professores têm contribuído para esse crescimento. Nas fases iniciais o Ceará mostra grande destaque, no ano de 2007, nos anos iniciais do fundamental, o estado mostra uma nota de 3.8, com 0.6 pontos acima do previsto, no ano de 2015, marcou o ano com uma nota de 5.9, com 1.4 acima da média projetada, e no ano de 2021 fechou o ano com 6.3, com 0.9 acima da projeção. Nos anos finais do fundamental, no ano de 2021 fechou o ano com 5.5, com 0.4 acima da projeção. Números que demonstram que o estado está acima da projeção nacional no ensino fundamental 1 e 2⁷.

Além disso, 30 municípios e 87 escolas estão entre os 100 melhores resultados do Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As 10 melhores escolas são do Ceará. Já nos anos finais, 25 municípios e 70 escolas estão no ranking dos 100 melhores resultados do país. Entre as 10 melhores escolas, oito são do Ceará.⁸

As melhores escolas dessa modalidade são lideradas pelo estado do Ceará, demonstrando que o que está sendo empregado no estado é o caminho certo a ser seguido. Com investimentos pesados na educação, com projetos como Ceará do Conhecimento,; a criação de planos como o Plano Estadual de Educação do Ceará, que buscou alinhar ao Plano Nacional de Educação,

⁷ QEDU. Ideb no Estado do Ceará.

⁸ TRENDS CE. Ranking do IDEB: As 10 melhores escolas de Ensino Fundamental estão no Ceará.

implantado no decênio 2015-2024⁹, Os setes Cearás, projeto para transformar escolas estaduais em escolas de ensino integral, seguindo o plano do governo federal; esses são somente alguns dos projetos realizados pelo estado ativamente em buscas de melhorias na educação, com também houve a valorização profissional dos docentes efetivos e substitutos. O estado vem sendo destaque pelos investimentos na educação e na valorização profissional, criando novos projetos e planos a favor da educação, mostrando resultados positivos por meio do IDEB.

Um ponto de destaque é a significativa redução das disparidades educacionais entre os municípios cearenses. Esse movimento, muitas vezes impulsionado por iniciativas estaduais e municipais, visa garantir que todas as regiões tenham acesso a uma educação de qualidade. Projetos como o MAIS PAIC – Programa de Aprendizagem na Idade Certa¹⁰, que buscou a cooperação dos municípios do estado para alfabetizar os alunos nos anos iniciais. O estímulo à formação continuada dos educadores e a promoção de ações que atendam às necessidades específicas de cada comunidade têm sido estratégias fundamentais.

No ensino médio, o Ceará também tem buscado melhorar seus indicadores no IDEB. A implementação de currículos mais alinhados com as demandas contemporâneas, aliada a investimentos em estrutura e tecnologia nas escolas, são medidas que visam elevar o desempenho dos estudantes nessa etapa crucial da educação, quesito ao qual o ceram vem lutando para melhorar, sendo a única área que o estado está abaixo da projeção nacional.

A ênfase em programas de educação integral, que proporcionam atividades complementares e apoio ao estudante, tem se mostrado eficaz na

⁹ GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Projeto Educação Cultura - Ceará do Conhecimento.

¹⁰ GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Projeto Educação Cultura - Ceará do Conhecimento.

promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e estimulante. A exemplo dos projetos Educação Profissional, ENEM CHEGO JUNTO CHEGO BEM, Grêmios Estudantil¹¹, ofertado pelo estado. Além disso, parcerias entre o setor público e privado têm sido exploradas para ampliar o acesso a recursos e oportunidades educacionais.

No entanto, apesar dos avanços, os desafios persistem. Questões como a evasão escolar e a necessidade de adaptar os métodos educacionais às demandas contemporâneas são pautas que demandam atenção contínua. O Ceará, ao reconhecer esses desafios, têm buscado estratégias inovadoras para superá-los, sempre com o intuito de proporcionar uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os seus cidadãos.

Pernambuco

Na LDB nº 9.394/96 pautado no artigo 2º, temos o Ensino Médio no Brasil sendo apresentado com a proposta e finalidade de trazer o pleno desenvolvimento do aluno, bem como a sua orientação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse regimento de leis juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conduzem a possibilidade de formação para o mercado de trabalho, além de criar um currículo unificado nas escolas profissionalizantes.

Em 2004, o conceito de educação integral teve início em Pernambuco com a criação de um centro educacional experimental implementado no Ginásio Pernambucano (GP), originalmente localizado na antiga escola de engenharia da UFPE. A Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, instituiu um programa de educação básica em Pernambuco com o objetivo de alterar o ensino médio.

¹¹ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. Projetos e Programas.

Um de seus objetivos era aumentar a participação em uma escola secundária abrangente. Isto é referido no relatório da Comissão Internacional da UNESCO “Educação, um tesouro a descobrir”. Em três anos, de 2005 a 2007, foi lançado um projeto experimental, durante o qual 20 escolas públicas foram convertidas em escolas integrais. Com base na experiência adquirida, constatou-se o que funciona e o que precisa ser melhorado, em 2008 foi criado o Programa de Formação Básica, que reduziu a jornada de trabalho para 45 horas, ou 35 horas semanais.

Entre 2007 e 2010, o Governo do Estado de Pernambuco criou um mapa estratégico de monitoramento para os Ministérios Estaduais da Saúde, Segurança e Educação monitorarem as atividades mensais nas secretarias e implementou essa prioridade por meio do Programa de Modernização da Gestão. Dez eixos estratégicos eram da competência do Ministério da Educação, os quais eram monitorizados e controlados pelo Ministério do Plano e Administração, e pelo Governador.

Entre as metas traçadas estava a criação de um Programa de Educação Integral, cujo objetivo era reorganizar o ensino secundário. Foi instituído em 2008 pela Lei Adicional nº 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008). O referido programa enfatizou a melhoria da qualidade da educação e um dos seus objetivos era aumentar as matrículas no ensino secundário.

Com a reorganização da rede nacional, foram criadas escolas secundárias de referência e escolas integradas exclusivamente do ensino secundário – EREMs. E técnicos estaduais – ETEs. As EREM apresentam a sua matriz curricular baseada no ensino geral abrangente e as ETE oferecem ensino profissional integrado a tempo inteiro no ensino secundário, incluindo ensino profissional com ginásio e não só. Assim, o objetivo da educação não é apenas a construção

do conhecimento cognitivo, mas reflete na filosofia que o homem é sujeito de sua história, capaz de mudar sua realidade e contexto social.

Na última avaliação do Ministério da Educação (MEC) de 2021, a rede pública pernambucana recebeu 5,1 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que foi o 19º resultado do Brasil nos anos iniciais. No resultado de 2021 do principal indicador de qualidade da educação básica, a rede pública pernambucana perdeu em 0,9% a meta do PNE. A meta do PNE de 7,0 era 6,0 em 2021.

Nos últimos anos, a rede pública pernambucana obteve nota 4,7 no último IDEB e foi 15,9. Apenas 5% dos alunos estão nos três níveis mais altos de português e menos de 1% em matemática. Pernambuco tem o 15º e o 14º resultados em português, e o 14º de alunos em matemática.

No ensino médio, a Rede Estadual de Pernambuco perdeu duas posições em 2021 em relação a 2015, quando ficou em primeiro lugar no Brasil. Apenas 5% dos alunos têm os três níveis mais elevados em português e menos de 1% em matemática. Além disso, Pernambuco é apenas o 7º na proporção de alunos do ensino fundamental em português e matemática.

O objetivo do governo de Pernambuco é reverter esses indicadores e lançar uma série de medidas prioritárias que devem influenciar efetivamente o desenvolvimento da educação, atuando em sete eixos diferentes. São eles: Cooperação com os municípios, política de educação, desporto, segurança alimentar, segurança escolar, cuidados de saúde e inclusão de pessoas com deficiência, além de infra-estruturas e contribuições.

O primeiro eixo centra-se num sistema de cooperação com os municípios, criando 60 mil vagas para a educação infantil e implementando a reestruturação do ensino de língua portuguesa e matemática desde a

alfabetização até ao 9º ano. Além disso, o plano foca na criação de 15 mil vagas abertas para educação básica nos municípios, na aquisição de 500 novos veículos para transporte escolar em Pernambuco, e na implementação de um programa de correção de fluxo nas redes urbanas.

No eixo focado na melhoria do ensino da rede nacional, a instituição deve implementar uma política para transformar a aprendizagem da língua portuguesa e da matemática nos últimos anos e no ensino médio; disponibilizar mil bolsas de estudo para estudantes de graduação atuarem na rede governamental; desenvolver um novo programa de educação continuada; oferecer mil novas bolsas a alunos de diversos cursos para atuarem em áreas de interesse do SEE; construir, reformar e ampliar 36 escolas de tempo integral; criar 130 mil novas vagas em educação profissional e tecnológica; ampliar a educação de jovens e adultos (EJA) com a criação de 34 mil vagas e reduzir a evasão escolar.

Na área de esportes e cultura, o Ministério dota a Arena Pernambuco de um Centro de Treinamento Esportivo e de um Centro de Excelência formando o Campus Esportivo; adquirir e distribuir material esportivo para escolas de acordo com a modalidade; construir e cobrir 334 campos poliesportivos e construir três centros de treinamento esportivo (Zona da Mata, Agreste e Sertão).

Em relação à segurança alimentar e escolar, o governo de Pernambuco precisa fortalecer a nutrição, fornecendo alimentos provenientes da agricultura familiar. melhorar a qualidade da alimentação escolar, levando em consideração as diferenças regionais no cardápio; desenvolver atividades esportivas e culturais nas escolas aos sábados; e ampliar a oferta de patrulhas escolares nas unidades educacionais da Rede Nacional de 226 escolas para 540 escolas.

No domínio da saúde e inclusão das pessoas com deficiência, o Ministério da Educação e Desportos, em colaboração com o Departamento de Saúde do Estado dos EUA, melhora a qualidade da saúde oral, da saúde ocular e dos cuidados dermatológicos, entre outras coisas, através do programa "Aprendizagem com Saúde" que estabelece cinco centros de atendimento para fornecer apoio pedagógico e técnico especial a alunos com deficiência, alunos com distúrbios globais e alunos superdotados/talentosos.

Também criará 73 novas salas de recursos de uso geral em escolas públicas de municípios que ainda não o possuem. recurso Em termos de infraestrutura e insumos, serão construídas ou reformadas 15 novas escolas técnicas para oferecer cursos técnicos e 60 vagas 4.0 com fabricantes e laboratórios de TIC incluindo impressoras 3D, scanners 3D, cortadores a laser, kits Arduino e outros equipamentos.

O programa Juntos pela Educação também tem como foco a implantação de um centro de formação de educadores na Fábrica Tacaruna, com hotel escola e ETE de Hotelaria e Gastronomia e climatização para escolas da rede 100% estadual para estudantes e educadores. Embora as unidades de ensino estejam divididas quando se discute o novo ensino médio, Pernambuco avançou e desde 2007 sua pontuação no Ideb (índice que mede a qualidade da educação no Brasil) aumentou.

Em 2010, segundo o IDH, Pernambuco estava entre os 10 piores estados do Brasil, ocupando a 19ª posição entre 27 entes federativos. Se em 2007 o Ideb dos últimos anos de vida escolar em Pernambuco era 3,0, em 2019 era 4,5, superior à média brasileira de 4,2. Há duas razões para esta conquista impressionante: a educação deve ser a tempo inteiro e abrangente, isto é, baseada numa abordagem multidimensional. Além de ampliar a jornada de trabalho, que quase dobrou - de quatro a cinco horas diárias para sete ou nove

- a Secretaria de Educação do estado passou a oferecer um ensino multidimensional, que atinge o aluno em todas as suas dimensões: física, mental, emocional.

Os líderes acreditam que não basta dar aos alunos mais tempo escolar, mas esse tempo deve ser de alta qualidade para que os alunos possam participar nas aulas que lhes interessam. Ao mesmo tempo, tal diferenciação no currículo escolar só poderia acontecer se o número de aulas aumentasse. Além da abordagem multidimensional, a educação pública é apoiada por outros dois pilares.

O primeiro é ajudar o aluno a fazer um plano de vida em diferentes áreas, para que ele saiba onde quer chegar. Dessa forma, o aluno é incentivado a ser protagonista de sua própria educação, o que lhe confere responsabilidade por suas próprias escolhas. Os custos da expansão do estudo a tempo inteiro são, sem dúvida, mais elevados. Mas ao contrário do que mostram alguns estudos, o duplo consumo mostra.

Ana Cristina Dias, secretária-executiva de Educação Integral e Profissional do estado, explica que não é bem assim. “Os custos praticamente não duplicam, porque existem custos fixos que são independentes, por exemplo: os salários de gerentes, serviços de segurança, pessoal de cozinha. Vou aumentar a quantidade de comida, mas não a equipe”. Explica. Para reduzir custos, a ideia é que as escolas seguintes possam aceitar mais alunos e assim tenham custos menores por aluno.

O “Ganhe o Mundo” foi um programa fundado em 2011 para incentivar os alunos a aprender uma língua estrangeira. Inglês e espanhol foram oferecidos após as aulas para preparar os alunos interessados no intercâmbio de verão. Os jovens selecionados tiveram a oportunidade de estudar em outro país durante quatro semanas com financiamento estatal.

O programa, suspenso desde 2019 por problemas de governança do Estado, inspirou a prefeitura do Recife, que este ano lançou na comunidade uma proposta semelhante “Recife pelo mundo”. Em 2017, Pernambuco introduziu escolas de dois dias. Mesmo com estudos em tempo integral, muitos estudantes precisavam de diversão para realizar outras atividades, como trabalhar como jovem aprendiz.

Paraíba

A história da educação na Paraíba é um caminho cheio de mudanças, desafios e conquistas que se estende muito bem aos dias atuais. Ao longo desse percurso, o sistema educacional paraibano não apenas acompanhou as transformações sociais, políticas e econômicas da região, mas também refletiu as aspirações e lutas de sua população por uma educação mais inclusiva, acessível e de qualidade.

Torna-se pontual explorar os diversos avanços da educação na Paraíba desde suas nos tempos atuais, com o intuito de perceber que lugares como esse estado têm a oportunidade de alcançar parâmetros que antes não eram esperados. Nesse sentido, é possível traçar um panorama histórico e analítico dessa evolução, destacando marcos importantes, políticas educacionais e as perspectivas para o futuro do ensino no estado paraibano.

Também é importante compreender que a educação na Paraíba não se faz apenas por meio de evoluções estruturais, mas também pela constante vontade dos educadores e educandos locais em situar-se no campo acadêmico de maneira abrangente.

Nos últimos anos, a Paraíba tem se destacado pelos considerados avanços no campo da educação, evidenciando um compromisso sólido com a melhoria contínua do sistema educacional estadual. Entre os pontos de

destaque, merecem menção os progressos observados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e na promoção da aprendizagem adequada em todos os níveis de ensino.

Como já citado, um dos indicadores mais expressivos desse progresso é a melhoria consistente nos índices do IDEB que mesmo em meio aos desafios impostos pela pandemia, a Educação Pública Estadual da Paraíba registrou um crescimento notável. Entre 2019 e 2021, os resultados foram significativos: nos anos iniciais do ensino fundamental, a nota subiu de 4,9 para 5,1, enquanto nos anos finais, saltou de 3,8 para 4,6. No ensino médio, o índice apresentou um aumento significativo, passando de 3,6 para 3,91. (Paraíba, 2022) Isso tudo vale de pontuar que foi resultado de incentivos governamentais por meio de programas, como, que impulsionam a educação após esse momento de pandemia.

Além disso, os dados oficiais do governo da Paraíba revelam que o estado está progredindo cada dia mais no que diz respeito à promoção da aprendizagem adequada. Aproximadamente 27% dos alunos da rede pública concluem o Ensino Fundamental com proficiência em Língua Portuguesa, enquanto no Ensino Médio, esse número atinge 26,4%. Não menos importante é o fato de que 67 em cada 100 jovens paraibanos concluem o Ensino Médio até os 19 anos, um indicador que confere o compromisso com a conclusão escolar dentro do prazo esperado pelo governo.

Se prova importante salientar que esses avanços não se limitam a uma única modalidade de ensino. Pelo contrário, a Paraíba tem demonstrado uma evolução ilustre em todas as suas vertentes educacionais, valendo também para os anos iniciais, não apenas para com o Ensino Médio.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, houve um crescimento de 4%, enquanto o número nacional registrou uma queda de 2%.

Nos anos finais do ensino fundamental, o crescimento foi ainda mais expressivo, atingindo 21%, em contraste com o modesto crescimento de 4,6% observado no Brasil como um todo. No ensino médio, a Paraíba registrou um crescimento de 8%, posicionando-se em 12º lugar nacionalmente. (Paraíba, s.d)

Além disso, atualmente, a Paraíba conta com uma variedade de programas educacionais em vigor, cada um com sua própria missão e foco específico. Dentre os programas em destaque estão o ParaíbaTec, PRONATEC, Mais Alfabetização, Regime Especial de Ensino, distribuição de Cestas Básicas para Alunos, Desafio Nota 1000, Primeira Chance, Ouse Criar, Se Liga no Enem PB, Arte em Cena, Educação Profissional, CRIA, Integra Educação Paraíba, FLIREDE, entre outros.

O Governo da Paraíba, adicionalmente, tem lançado editais com 290 vagas em programas voltados para o avanço da alfabetização, como o Paraíba Primeira Infância, Pacto Alfabetiza mais Paraíba, Compromisso Nacional com a Criança Alfabetizada e outras ações integradas ao Regime de Colaboração em Educação da Paraíba. Esses programas têm se mostrado eficientes ao abordar diversas áreas-chave da educação, desde a alfabetização até a formação profissional, promovendo inclusão e melhorias significativas no sistema educacional do estado.

Essas iniciativas refletem um compromisso contínuo com a excelência educacional e o desenvolvimento integral dos estudantes paraibanos fazendo com que esses estudantes possam sonhar em um futuro melhor para si e para suas famílias.

Outro grande marco da educação na Paraíba foi o Programa de Escola Cidadã Integral, implantado no estado em 2016. Este atual modelo educacional tem como principal objetivo a formação integral dos jovens e adolescentes, mais especificamente do Ensino Médio, por meio de um currículo diferenciado e

metodologias específicas. As escolas são estruturadas com salas temáticas, laboratórios de informática, ciências, bibliotecas e outros espaços de vivências, proporcionando um ambiente propício para o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes.

Ao longo dos anos, observa-se uma proatividade na expansão e consolidação das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba, refletindo o comprometimento do estado com a educação de qualidade e a formação integral da juventude. Em 2018, segundo os dados do governo, a Paraíba contava com 100 escolas em tempo integral, um primeiro passo rumo à transformação do cenário educacional.

No ano seguinte, em 2019, o número de escolas integrais cresceu para 153, demonstrando um aumento significativo na adesão ao programa. Em 2020, esse número continuou a crescer, atingindo 229 escolas integrais. Já em 2021, o estado alcançou um marco impressionante, com 302 escolas integrais em funcionamento, resultado de investimentos que ultrapassaram os R\$20 milhões. Além disso, no mesmo ano, pelo menos 25 Escolas Cidadãs Integrais foram transformadas em instituições técnicas, passando a oferecer cursos técnicos integrados ao ensino médio, ampliando as oportunidades educacionais para os estudantes. (Paraíba, s.d)

A oferta de 75 mil vagas nas Escolas Cidadãs Integrais em 2022 evidencia o compromisso do estado em garantir acesso à educação de qualidade para um número cada vez maior de jovens paraibanos. A ampliação do programa para 72 novos municípios, com a criação de 15.150 novas vagas, reflete a abrangência e a capilaridade das Escolas Cidadãs Integrais, alcançando todos os 223 municípios do território paraibano, segundo o que consta nos dados oficiais do governo.

Esses acréscimos demonstram o compromisso contínuo da Paraíba com a melhoria da educação e a formação integral dos jovens. A expansão e consolidação das Escolas Cidadãs Integrais representam um importante passo na construção de um sistema educacional mais inclusivo, equitativo e eficaz, que prepara os estudantes para os desafios do século XXI e para uma participação ativa na sociedade como protagonistas de sua própria jornada.

Esses resultados são fruto do compromisso e dedicação de toda a Rede Estadual de Educação da Paraíba, refletindo o empenho coletivo de educadores, gestores, famílias e alunos para elevar os padrões educacionais e garantir oportunidades de aprendizagem de qualidade para todos os residentes da Paraíba. Mais do que um destino alcançado, esses avanços representam um compromisso contínuo com a excelência educacional e um estímulo para a busca incessante por melhores práticas e resultados ainda mais promissores.

Os avanços recentes, evidenciados pelos resultados positivos no IDEB, das políticas educacionais adicionadas e na promoção da aprendizagem adequada, são motivo de orgulho e inspiração. Eles demonstram não apenas a capacidade do sistema educacional paraibano de se adaptar e evoluir, mas também o comprometimento de educadores com a prática docente que os fora confiada por todo esse alunado.

Por fim, é fundamental reconhecer que ainda há desafios a enfrentar. A busca pela boa infraestrutura educacional é um processo contínuo, que exige dedicação, inovação e investimento constante em recursos humanos e materiais. Ainda há muito o que progredir para que esses avanços já alcançados possam servir de impulso para novas conquistas e para a construção de uma sociedade ainda mais justa, próspera e igualitária.

Considerações finais

Entendendo que o principal objetivo da educação é a formação humana do educando, transformando a escola é uma prática regular de vivências de cidade, inclusão e socialização, constatamos que, para além disto, é fundamental para o desenvolvimento de diversas áreas, como tecnologia, ciência, política e demais esferas que os educando inserirem.

Ao tratar da educação ambientada no Nordeste, sobretudo no recorte do Ceará, Pernambuco e Paraíba, é valorizar e compreender os esforços daqueles que a constituem e a constroem.

Indo de encontro com o Ceará, foi possível notar que os resultados positivos do estado, sendo um disquete regional e nacional, vem de pesados investimentos na educação pública, com diversos projetos, planos, que buscam superar as metas nacionais de educação, fazendo colaborações com o setor privado, valorizando a profissional da educação e dando espaço para o estudante se desenvolver, dando uma boa base desde a educação básica.

No recorte de Pernambuco foi possível acompanhar desde a implantação do sistema integral no Estado, perpassando sua construção em infraestrutura, legislação, criação das ETEs e EREMs aos seus indicadores e índices. fatos comprovados em números, e acessamos também, às medidas prioritárias, aos programas, esforços e investimentos do Governo para com a esfera educacional.

Ao adentrarmos à Paraíba, entramos em contato com o panorama histórico de suas políticas educacionais. Seus dados oficiais divulgam não só sua progressão do ensino, mas espelham a dedicação de gestores e colaboradores. A expansão das escolas integrais reforça o compromisso do estado com a qualidade do ensino e as oportunidades aos educandos, os resultados surpreendem cada vez mais, embora não cessem, o desejo é progredir mais.

Referências

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico do estado da Paraíba [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-da-paraiba-2013-censo-da-educacao-basica-2020>.

Correio Braziliense. Governo federal lança 1º campus do ITA no Nordeste. Eu, Estudante. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2024/01/6789823-governo-federal-lanca-1-campus-do-ita-no-nordeste.html>. Acesso em: 29 de janeiro de 2024.

Cunha, Djalma Ferreira da; ARAÚJO, Christiane Carla Silva Nunes Dias de. Educação integral em Pernambuco: impactos sociais na vida de jovens e adolescentes. Revista Educação Pública, v. 21, nº 3, 26 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/educacao-integral-em-pernambuco-impactos-sociais-na-vida-de-jovens-e-adolescentes>

Governo da Paraíba. (2022, 16 de setembro). Educação da Rede Estadual da Paraíba cresce no IDEB 2021 no Ensino Médio e Fundamental. de <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/educacao-da-rede-estadual-da-paraiba-cresce-no-ideb-2021-no-ensino-medio-e-fundamental>

Governo da Paraíba. (s.d.). Escolas Cidadãs Integrais. Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia. de <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/escolas-cidadas-integrais-1>

Governo da Paraíba. (s.d.). João Azevêdo anuncia implantação de mais 73 escolas integrais e modelo de ensino chega a todos os municípios da Paraíba. Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia. de <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/joao-azevedo-anuncia-implantacao-de-mais-73-escolas-integrais-e-modelo-de-ensino-chega-a-todos-os-municipios-da-paraiba>

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Projeto Educação Cultura - Ceará do Conhecimento. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/projeto/educacao-cultura-ceara-do-conhecimento/>. Acesso em: 30 de janeiro de 2024.

Oliveira, Vinícius. Estudo mostra impacto do ensino médio integral na vida de jovens em PE. São Paulo, 22 jul. 2019. Disponível em: <https://porvir.org/estudo-mostra-impacto-do-ensino-medio-integral-na-vida-de-jovens-em-pe/>.

Pernambuco. Decreto no 39.039, de 4 de janeiro de 2013. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 5 jan.2013. p.3.94

Pernambuco. Instrução Normativa no 01, de 28 de fevereiro de 2012. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 28 fev.2012.

Pernambuco. Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p. 3.

Pernambuco: como o estado se tornou referência no ensino médio integral. Gazeta do povo. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/pernambuco-estado-referencia-ensino-medio-integral>

Rocha , A. S. da C.; Nascimento, J. P. de O.; Honorato, R. F. de S.; Rodrigues, A. C. da S. VIVÊNCIAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA SOCIOEDUCAÇÃO NA PARAÍBA. *Communitas*, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 26–42, 2022. DOI: 10.29327/268346.6.13-3. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6082>.

QEDU. Ideb no Estado do Ceará. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/23-ceara/ideb>. Acesso em: 30 de janeiro de 2024.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. Projetos e Programas. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projetos-e-programas/>. Acesso em: 31 de janeiro de 2024.

TRENDS CE. Ranking do IDEB: As 10 melhores escolas de Ensino Fundamental estão no Ceará. Disponível em: [https://www.trendsce.com.br/2022/11/29/ranking-do-ideb-as-10-melhores-escolas-de-ensino-fundamental-estao-no-ceara/#:~:text=Nas%20duas%20etapas%20do%20Ensino,2021%20\(4%2C8\)](https://www.trendsce.com.br/2022/11/29/ranking-do-ideb-as-10-melhores-escolas-de-ensino-fundamental-estao-no-ceara/#:~:text=Nas%20duas%20etapas%20do%20Ensino,2021%20(4%2C8)). Acesso em: 30 de janeiro de 2024.



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

