



Marcelo Vianna
Maria Augusta Martiarena
Amanda Silveira Rhoden
(Orgs.)



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL e TECNOLÓGICA

Memórias e
conhecimento histórico



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MEMÓRIAS E CONHECIMENTO HISTÓRICO

Organizadores

Marcelo Vianna

Maria Augusta Martiarena

Amanda Silveira Rhoden



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação profissional e tecnológica: memórias e conhecimento histórico [recurso eletrônico] / Marcelo Vianna, Maria Augusta Martiarena e Amanda Silveira Rhoden (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2024.

251p.

ISBN 978-65-85958-31-8

DOI 10.22350/9786585958318

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação profissional – Educação tecnológica – Memórias – Documentação. I. Vianna, Marcelo. II. Martiarena, Maria Augusta. III. Rhoden, Amanda Silveira.

CDU 377:004(07)

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

SUMÁRIO

1	7
Reflexões e experiências sobre memórias e conhecimento histórico da educação profissional e tecnológica	
<i>Marcelo Vianna</i>	
<i>Maria Augusta Martiarena</i>	
2	15
Campus Ibirubá: resgatando o passado	
<i>Guilherme Pereira Palmeira</i>	
<i>Paulo Henrique Heitor Polon</i>	
<i>Marcus Vinícius da Costa</i>	
3	37
A persistência da memória	
<i>Diego José Baccin</i>	
<i>Fábio Roberto Krzysczak</i>	
4	63
Memórias que resistem: a formação do centro de memória, história e documentação (CHMD) do IFPE – Campus Recife	
<i>Solange Lopes de Alencar</i>	
<i>Lêda Cristina Correia da Silva</i>	
5	83
Centro de Memória do IFMG: memória, história oral e produção de conteúdos no campo da EPT	
<i>Denis Pereira Tavares</i>	
<i>Douglas Biagio Puglia</i>	
<i>Flávio Rocha Puff</i>	
<i>Livia Serretti Azzi</i>	
6	107
Relatórios de Dados da Gestão Escolar/RS (1936-1998): possibilidades de pesquisa em história da educação	
<i>Eduardo Cristiano Hass da Silva</i>	
<i>Bárbara Virgínia Groff da Silva</i>	

7 **129**
Técnicas agrícolas na escola polivalente de Osório entre as décadas de 1970 e 1980: estudos das práticas educativas na educação profissional

Maria Augusta Martiarena

Valesca Brasil Costa

8 **157**
Experiências da comunidade do IFRS durante a pandemia da Covid-19: um primeiro olhar

Marcelo Vianna

Sandra Cristina Donner

Caroline Cataneo

9 **183**
Memórias da pandemia: relatos da comunidade acadêmica do IFRS Campus Veranópolis

Alcione Moraes Jacques

Marcos Vinícios Luft

Sandra Beatriz Rathke

10 **207**
Vivências e memórias de estudantes adolescentes durante a pandemia da Covid-19: um relato de experiência

Ângela Flach

11 **225**
Trajetórias acadêmicas e profissionais de egressas na área de informática

Vanessa Petró

1

REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS SOBRE MEMÓRIAS E CONHECIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Marcelo Vianna*¹

*Maria Augusta Martiarena*²

É com muita satisfação que apresentamos a obra “Educação Profissional e Tecnológica: memórias e conhecimento histórico”. Ela é mais uma iniciativa do Núcleo de Memória (NuMem) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul do Campus Osório, que procurou reunir experiências relativas à memória e à história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para além de nossa instituição. Como observamos na apresentação do volume anterior (VIANNA, OLIVEIRA, 2022), os trabalhos em comum possuem a preocupação em promover uma conscientização histórica sobre realidades escolares, o que tem permitido alargar a compreensão sobre as diferentes culturas que compõem a EPT no país.

Muitos dos trabalhos são resultados de projetos de ensino, pesquisa e extensão, que demarcam a importância do apoio institucional para preservação e disseminação da memória. A concepção e ação de núcleos ou centros de memória, especialmente instituídos para esse fim, possibilitaram expandir essa preocupação com o passado das instituições de EPT e suas comunidades. Ao leitor, é possível explorar cada capítulo, explorando concepções teóricas e metodologias

¹ Doutor em História (PUCRS). Técnico em Assuntos Educacionais do IFRS e presidente do Núcleo de Memória do IFRS. Coordenador do Núcleo de Memória do IFRS Campus Alvorada. E-mail: ifrs.numem@ifrs.edu.br e marcelo.vianna@alvorada.ifrs.edu.br

² Doutora em Educação (UFPeI). Professora de História do IFRS Campus Osório e do ProfEPT IFRS Campus Porto Alegre. Coordenadora do Núcleo de Memória do IFRS. E-mail: augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

que permitiram acessar aquilo que as instituições escolares muitas vezes descartam ou ignoram: documentos impressos ou manuscritos, fotografias, depoimentos orais, entre outros, que devidamente analisados, se tornam fontes valiosas. Elas permitem compreender diferentes vivências da EPT, como a repercussão de uma política educacional em uma comunidade local (caso do Programa Mulheres Mil no IFRS Campus Ibirubá no início dos anos 2010), o impacto da pandemia da Covid-19 nas atividades das instituições escolares ou mesmo a trajetória escolar e profissional de egressas de um curso técnico. Em suma, os capítulos aqui reunidos envolvem escalas e temporalidades distintas que são revisitadas por atentos olhares, preocupados em registrar, analisar e compartilhar um pouco das histórias que envolvem a EPT.

No primeiro capítulo deste livro, intitulado “Campus Ibirubá: resgatando o passado”, Guilherme Pereira Palmeira, Paulo Henrique Heitor Polon e Marcus Vinícius da Costa fazem um relato detalhado do Projeto de Pesquisa “Campus Ibirubá: resgatando o passado”, desenvolvido com o intuito de recuperar a história de formação da Rede Federal de EPT e do Campus do IFRS na cidade de Ibirubá. Os autores informam que na fase abordada, foi realizado um estudo do programa para a emancipação das mulheres - “Mulheres Mil”. Outrossim, destacam que como a pesquisa contou com a fotografia como fonte histórica, além de promover uma reflexão metodológica sobre tal objeto de pesquisa, o NuMem Campus Ibirubá contou com a contribuição de diversos servidores, que cederam fotografias e outros documentos sobre o programa Mulheres Mil, as quais foram utilizadas na montagem da exposição fotográfica sobre o Programa no hall da Biblioteca Mario Quintana do IFRS-Ibirubá.

Embora o primeiro capítulo já se proponha a tecer reflexões teórico-metodológicas ao apresentar os resultados de um projeto de pesquisa, o segundo capítulo deste livro, de autoria de Diego José Bacci e Fábio Roberto Krzysczak e denominado “A persistência da Memória”, dedica-se a abordar conceitualmente sentidos, significados e perspectivas compreensivas, os quais interferem nas percepções narrativa sobre os bens patrimoniais coletivos. Os autores embasam-se em Françoise Choay, Pierre Nora, Jacques Le Goff, Michael Pollak, Roger Chartier, Peter Burke e Eric Hobsbawn. Os autores propõem-se a auxiliar epistemologicamente pesquisadores em suas reflexões acerca dos objetos patrimoniais, a partir de uma perspectiva da memória.

O capítulo seguinte é de autoria de Solange Lopes de Alencar e Lêda Cristina Correia da Silva, historiadoras e professoras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Intitulado “Memórias que resistem: a formação do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) do IFPE – campus Recife”, as autoras exploram a trajetória de criação e atuação de um lugar de memória para a instituição. Como natural nestes espaços, as autoras relatam um trabalho de conscientização histórica na comunidade, procurando superar os processos de esquecimento que se impuseram, especialmente devido às perdas de acervos documentais da então Escola Técnica Federal de Pernambuco ao longo do tempo. Por meio da criação do CHMD/IFPE, as atividades de preservação e de disseminação da história do IFPE orientaram-se pela busca de uma memória afetiva do espaço escolar: favorecidas pela atuação de uma equipe multidisciplinar, as ações envolvem a custódia de documentos históricos, realização de entrevistas orais com antigos servidores e estudantes, visitas e ações pedagógicas com estudantes e visitantes, uso de mídias sociais como Instagram e Facebook, assessoramento para

criação de novos lugares de memória de cursos da instituição, encontram-se entre as atividades vitais para a história e memória do IFPE e da EPT.

Outro lugar de memória muito caro para EPT é relatado no capítulo “Centro de Memória do IFMG: memória, história oral e produção de conteúdos no campo da EPT”, de autoria de Denis Pereira Tavares, Douglas Biagio Puglia, Flávio Rocha Puff e Lívia Serretti Azzi. Como informado no título, o artigo traz as experiências do Centro de Memória do Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação de Minas Gerais (IFMG) e suas ações em prol da história e memória da instituição e sua comunidade. Visto como um espaço estratégico, os autores, a partir de importante discussão teórico-metodológica, demonstram como o Centro de Memória do IFMG procurou incentivar projetos de registro, preservação e disseminação, como “Memórias da Fundação”, que objetiva coletar as vivências dos agentes sociais envolvidos na formação do IFMG a partir de três escolas federais tradicionais, valendo-se da metodologia de História Oral. A criação de um site institucional, com materiais e fontes disponíveis aos pesquisadores e o público, por sua vez, reforça o compromisso do centro com a divulgação da memória institucional.

Os dois próximos capítulos trazem pesquisas no campo da História da Educação. O primeiro é o trabalho “Relatórios de Dados da Gestão Escolar/RS (1936-1998): Possibilidades de Pesquisa em História da Educação”, de autoria de Eduardo Hass da Silva e Bárbara Groff da Silva. Trata-se de uma exploração inicial das potencialidades de pesquisa para o campo da História da Educação a partir do acervo de relatórios de dados da gestão escolar produzidos pela Secretaria Estadual de Educação. Os autores explicam a organização deste acervo sob guarda do Arquivo Público do Rio Grande do Sul e apresentam os campos e

dados mais significativos dos relatórios, promovendo um estudo de caso sobre o município de Montenegro/RS, de forma demonstrar algumas possibilidades de estudo a partir de dados quantificáveis, como quadros docentes e discentes, e os espaços de aprendizagem disponíveis nas instituições escolares, como bibliotecas e laboratórios.

Já o capítulo “Técnicas agrícolas na Escola Polivalente de Osório entre as décadas de 1970 e 1980: estudos das práticas educativas na educação profissional” de Maria Augusta Martiarena de Oliveira e Valesca Brasil Costa propõe o estudo de técnicas agrícolas desenvolvidas na referida instituição escolar durante os anos 1970. Valendo-se de fotografias do acervo escolar e do depoimento do docente responsável pelas práticas de ensino agrícola, as autoras puderam explorar o processo de ressignificação experimentado no período, que procurou superar a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual por meio de atividades práticas no campo de plantio experimental, suscitando maior reflexão e criticidade dos estudantes.

Os próximos três capítulos envolvem vivências da pandemia da Covid-19 no IFRS. Sob diferentes perspectivas, eles oportunizam conhecer mais sobre o impacto do período na vida dos estudantes, dos servidores técnicos e dos servidores docentes da instituição. São registros que contribuem para a construção de uma consciência histórica importante para que todos possam recordar, conhecer e aprender com essas experiências da pandemia na luta contra o esquecimento e o negacionismo científico presente em nosso cotidiano.

Esse é um dos objetivos do artigo de Marcelo Vianna, Sandra Cristina Donner e Caroline Cataneo intitulado “Experiências da comunidade do IFRS durante a pandemia da Covid-19: um primeiro olhar”. Trata-se do projeto coletivo que procurou reunir todos os

Núcleos de Memória locais do IFRS a fim de coletar e registrar nos campi e Reitoria as experiências de estudantes, servidores e dirigentes durante a pandemia. O trabalho, cuja autoria é também de todos os envolvidos no projeto, envolveu a coleta de depoimentos orais orientados por um roteiro pré-estabelecido envolvendo temas como a suspensão das atividades presenciais, a vida durante o isolamento social e o ensino remoto. Trata-se de uma apresentação do projeto, pautado pela História Oral, História Pública e História do Tempo Presente, discutindo sua concepção, metodologia e execução, com alguns resultados prévios e produtos esperados, como a criação de *teasers* a partir dos depoimentos e a construção de um futuro livreto organizado a partir dos temas registrados pelo projeto.

Por sua vez, Alcione Moraes Jacques, Marcos Vinícios Luft e Sandra Beatriz Rathke brindam-nos com um capítulo acerca das experiências da comunidade acadêmica do IFRS Campus Veranópolis durante a pandemia de Covid-19. O capítulo relata as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “Memórias da Pandemia: relatos da comunidade acadêmica do Campus Veranópolis”. A partir da realidade local, o estudo dos autores é mais uma contribuição para compreensão sobre a pandemia e sua repercussão social, a partir da reunião de relatos tocantes, marcados pelas incertezas e perdas recorrentes no período estudado.

O capítulo de autoria de Ângela Flach, intitulado “Vivências e memórias de estudantes adolescentes durante a pandemia da Covid-19: um relato de experiência” também se insere na temática do capítulo anterior e dedica-se a compartilhar um relato de experiência de ensino de História, realizada com estudantes adolescentes que frequentavam o 1º ano do ensino médio integrado no IFRS - Campus Bento Gonçalves no ano de 2020. A autora apresenta-nos as percepções dos estudantes e das

estudantes, os quais foram incitados a pensar a importância das fontes históricas através da produção de registros sobre suas vivências durante o período de isolamento social. Um material bastante diverso e cheio de emoções e diferentes perspectivas é o que Flach nos apresenta.

Por fim, encerrando este livro, o capítulo “Egressas na área de Informática: como se constituíram as trajetórias acadêmicas e profissionais?” dedica-se ao estudo de trajetórias de egressas de um curso técnico integrado ao ensino médio na área de Informática. A autora Vanessa Petró nos apresenta seu trabalho que propõe uma abordagem a partir de um recorte de gênero, tendo em vista que os cursos em tal área costumam ser majoritariamente masculinos. Nesse sentido, a autora dedicou-se a desvendar também as estratégias utilizadas pelas alunas de camadas populares e médias e por suas famílias para se inserirem em uma instituição de ensino que confira valor ao seu percurso escolar e profissional.

Esperamos que a leitura dos capítulos que compõem esta obra suscite reflexões críticas sobre o passado da EPT e seu fértil patrimônio cultural. Sem dúvida, são trabalhos que contribuem para superar a dualidade estrutural da Educação brasileira, marcada pela divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, que ainda persiste na formação dos estudantes. Registrar memórias e disseminar conhecimentos, estão entre as ações que corroboram para instituir uma consciência histórica sobre os diferentes passados da EPT, respeitando sua pluralidade de experiências e culturas. Reconhecer esse percurso é valorizá-la.

Uma boa leitura a todos!

2

CAMPUS IBIRUBÁ: RESGATANDO O PASSADO

*Guilherme Pereira Palmeira*¹

*Paulo Henrique Heitor Polon*²

*Marcus Vinícius da Costa*³

INTRODUÇÃO

O Projeto de Pesquisa “Campus Ibirubá: resgatando o passado”⁴ visou recuperar a história da instituição, desde sua fundação, até os dias atuais, incluindo grandes projetos desenvolvidos e compreender melhor como o IFRS auxiliou na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e cidadã. O presente projeto contou com a colaboração de vários membros do Núcleo de Memória - NuMem-Campus Ibirubá que resgataram fotografias e documentos cedendo os mesmos para realização desta pesquisa. Nessa fase a pesquisa concentrou-se na história do Programa Nacional Mulheres Mil - Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável – uma diretriz pública de inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade que integrava o Plano Brasil sem Miséria do governo federal.

¹ Estudante do Curso Técnico em Informática do IFRS - Campus Ibirubá, bolsista de Iniciação Científica do Projeto de Pesquisa “Campus Ibirubá: resgatando o passado”. Contribuição de autoria: Pesquisa bibliográfica, redação do artigo e revisão. Contato: guilhermeppalmeira@gmail.com.

² Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras - UNIOESTE (2013), professor efetivo do IFRS - Campus Ibirubá. Contribuição de autoria: Pesquisa bibliográfica e redação do artigo. Contato: paulo.polon@ibiruba.ifrs.edu.br.

³ Doutor em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013), professor efetivo do IFRS - Campus Ibirubá, coordenador do NUMEM do Campus Ibirubá. Contribuição de autoria: Redação do artigo e revisão final. Contato: marcus.costa@ibiruba.ifrs.edu.br.

⁴ “Campus Ibirubá: resgatando o passado”, projeto de pesquisa do NUMEM no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Ibirubá - Rua Nelsi Ribas Fritsch, 1111 - CEP: 98200-000 - Ibirubá - RS - Brasil

METODOLOGIA

Para uma melhor compreensão do trabalho, faz-se necessário elucidarmos sobre os principais conceitos teóricos da área de Memória. Entende-se por memória, uma construção que pode ser transmitida para gerações seguintes. A Memória é uma manifestação consciente ou inconsciente e está diretamente associada a comportamentos passados que dão significação a um ser, a um grupo, a uma instituição, ou a uma sociedade. Ela é responsável por criar identidade, nascendo pela necessidade de se reproduzir comportamentos socioculturais.

Quando se fala sobre memória, é primordial conceituar a “memória coletiva”. Criador desse conceito, Maurice Halbwachs (2006) a define como a memória partilhada entre os indivíduos e que, em uma releitura de Durkheim, a memória coletiva influencia as memórias individuais. Nesse sentido,

é muito comum atribuímos a nós mesmos, como se apenas em nós se originassem as ideias, reflexões, sentimentos e emoções que nos foram inspiradas pelo nosso grupo. [...] É assim que em geral a maioria das influências sociais a que obedecemos permanece despercebida por nós. (HALBWACHS, 2006, p. 64).

A fim de uma melhor delimitação sobre este conceito, Olga Von Simson (2003), define que a memória coletiva é formada por fatos e aspectos julgados importantes sendo guardados como a memória oficial da sociedade mais ampla. Portanto, a memória coletiva constitui-se em elemento essencial na produção de identidades, tanto individuais, quanto coletivas, pois a atuação do sujeito em sociedade é pautada de algum modo por ela e estabelece laços entre presente e passado. Como sugere Le Goff (2003, p.469-70),

[...] a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades

fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder.

Também, a memória coletiva se expressa no que chamamos de “lugares da memória”. Esse conceito surge em meados do século XX com o historiador francês Pierre Nora (1993). Simplificadamente, podemos compreender o “lugar de memória” a partir de três características que a constituem: o lugar de memória é material, físico, como museus, arquivos, cemitérios, coleções, comemorações, tratados, monumentos, santuários, associações, jornais, etc.; é funcional, pois garante, ao menos por hipótese, a cristalização da lembrança e, conseqüentemente, sua transmissão; e é simbólico, já que remete a um acontecimento vivido por um grupo minoritário de pessoas, que muitas vezes já nem estão vivas, e, ainda assim, traz uma representação para uma maioria que não participou do acontecimento. Esta se relaciona com a memória coletiva pois remete-se a contextos históricos mais amplos, ao passo que os indivíduos/sujeitos da história (re)significam-os e constroem novas memórias: individuais e coletivas.

Como recursos metodológicos adotados pela atual pesquisa, pode-se destacar a revisão bibliográfica, uso de fontes orais e levantamento iconográfico (fotografias). Este último, tem-se um destaque a seguir, explanando sua importância para a atual pesquisa, assim como, as questões metodológicas inerentes a este.

FOTOGRAFIA COMO FONTE HISTÓRICA

As instituições de ensino geram uma enorme quantidade de documentos que devem ser devidamente guardados e preservados. Estes documentos possuem:

Os elementos informativos, antigos ou recentes, que elas detêm comportam indicadores das suas especificidades, particularidade, complexidades, competências, atribuições, finalidades, contradições, funcionamento, práticas, saberes, culturas, bem como das relações que são estabelecidas nos seus contextos interno e externo. (KUNZE, 2013, P. 89).

Tais documentos são bens inalienáveis das instituições e são traços importantes da memória institucional, mas também coletiva e social, uma vez que as instituições estão em constante contato com a comunidade interna e externa. Apesar de sua importância, muitas vezes estes documentos são armazenados de forma inadequada nos chamados “arquivos mortos”, ou para usar um termo mais adequado, arquivos permanentes. Infelizmente a organização e o cuidado com estas documentações nem sempre são consideradas.

Em termos gerais, muitas vezes há um grande descaso da gestão escolar com esta documentação mais antiga, que está armazenada em locais inapropriados sendo sujeitas a toda sorte de danificação, extravio ou descarte. Assim o historiador ou o pesquisador de história e memória tem que fazer um trabalho prévio de arquivista, coletando, organizando, classificando os documentos. Como nos esclarece um historiador,

No Brasil e em geral na América Latina, acontece com alguma frequência que o historiador, previamente a sua coleta de dados, deve realizar trabalhos de arquivista, pondo em ordem materiais não classificados e até salvando documentos em perigo de próxima destruição. (CARDOSO, *apud* KUNZE, 2013, p. 91).

Nesta linha de pensamento, procurando além de pesquisar, contribuir para preservar a história e a memória do *Campus* Ibirubá, foi proposto em 2022 o projeto “Campus Ibirubá: resgatando o passado”, por meio do qual procuramos recuperar e contar a história do *Campus*, em uma primeira etapa o projeto procurou se apropriar de informações do Programa Mulheres Mil, assim sendo, foram buscadas informações e

fotografias que representassem este momento do *Campus Ibirubá*. Após este período inicial o acervo foi organizado sendo escolhidas algumas fotografias que representassem o programa e seus participantes. Assim como o ato de registrar um momento em fotografia, traz em si uma grande subjetividade, também o ato da equipe de pesquisadores de escolher esta e não aquela foto, também está marcado pela subjetividade de cada um dos pesquisadores.

Por conseguinte, a pesquisa nesta etapa teve como foco a fotografia, mais especificamente as fotografias relacionadas ao Programa Mulheres Mil. Conforme Le Goff (1990), a fotografia é considerada imagem/documento, visto que a mesma expressa diversos aspectos do passado, como condições de vida e trabalho, moda, infraestrutura, etc. Logo, ela também deve ser acatada como imagem/documento, dado que “todo documento é monumento”, então, se a fotografia informa, ela se enquadra nessa visão.

Para Sônego (2010), quando se encara a fotografia como um documento se faz imperativa uma reflexão sobre os interesses por trás da criação de cada imagem, da desconstrução do que está visível e do ato de desvendar o que está oculto, além de entender o contexto de determinado momento histórico. Todavia, se mantém o uso da linguagem verbal para preencher as lacunas que uma imagem pode deixar. Ao usar uma imagem como fonte de pesquisa, é primordial considerar seu processo de construção, pois uma imagem é um documento criado e construído, ou seja, a relação documento/representação é indissociável. Uma questão sobre a fotografia é de que ela, não necessariamente, corresponde à verdade histórica, somente ao registro da aparência. Imagens podem ser interpretadas de múltiplas maneiras, e para sua leitura, é primordial saber sobre a realidade representada na mesma, sem esse conhecimento, poderá haver equívocos.

Uma realidade da fotografia, é a interferência do fotógrafo em sua composição, seja por motivos implícitos ou explícitos. A fotografia pode ser alterada e usada para induzir uma ideia, por isso, é preciso fazer uma análise crítica da imagem. Outrossim, a fotografia, como todo documento, também é composta de não-ditos. Segundo Ciavatta (2012), “o que é visível na fotografia revela e oculta”, dessa maneira, o não fotografado também diz algo, ele traz reflexões sobre indivíduos e grupos sociais. Diante de tal exposto, nota-se que para conduzir uma boa análise, deve-se estabelecer um diálogo entre as diferentes fontes, ou seja, iconográficas (fotografia), verbais, orais e literárias. Assim, é possível uma contextualização histórico-social e cultural.

Segundo Kossoy (2014) a fotografia é um documento histórico repleto de significações e em cada momento e exposição diferente é novamente ressignificado. É fundamental estar atento ao que está explícito no documento, mas também no que está implícito, escondido no documento iconográfico. Ao registrar um momento na fotografia, o próprio fotógrafo exerce a função de um filtro cultural, ele traz toda uma herança, toda uma formação, e faz diversas escolhas sobre como fotografar, qual ângulo, qual paisagem a explorar, como organizar um grupo de fotografados, assim as imagens sempre trazem a marca de seu produtor. As imagens são documentos insubstituíveis que precisam ser valorizados. É fundamental uma organização das fotografias em arquivos, uma sistematização das informações. Toda a fotografia é um resíduo do passado. A imagem não pode ser entendida apenas como registro mecânico de um momento, há toda uma construção, cultural, simbólica, personagens e paisagem fazem parte de escolhas do fotógrafo e estão presentes no documento. “A fotografia é também a expressão de um ponto de vista, de uma visão particular do mundo de seu autor, o operador da câmera” (KOSSOY, 2014, p. 54). Por conseguinte,

a fotografia sempre passa por um filtro cultural do autor. A história, a cultura, o social interferem no olhar do fotógrafo, em suas escolhas. Mesmo fazendo essas ponderações é inegável que as imagens auxiliam na recuperação de informações do passado.

Nessa pesquisa, por conseguinte foi realizado primeiramente o levantamento e conhecimento da bibliografia e a heurística – procura de fontes – iconográficas, documentais, sobre as temáticas a serem trabalhadas. Outro passo foi entender os processos que deram origem às fotografias, para tanto recorreremos a outras fontes - documentais - que dão pistas sobre o assunto fotografado. Também foram realizadas reuniões com membros do Núcleo de Memória do IFRS - *Campus Ibirubá*.

O PROGRAMA MULHERES MIL E O IFRS CAMPUS IBIRUBÁ

Nessa seção será discutido o histórico da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, assim como, se insere a formação do IFRS e do *Campus Ibirubá* neste contexto, trazendo à luz seus valores institucionais, na tentativa de relacionar com a adoção do programa mulheres mil. Na execução das atividades realizadas no *campus*, de qual modo este acontecimento repercutiu na comunidade interna e externa do IFRS *Campus Ibirubá*, assim como, para o grupo alvo atendido preconizado pelo programa.

BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E SOBRE O CAMPUS DO IFRS EM IBIRUBÁ

A história da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia nos parece indissociável do próprio desenvolvimento econômico nacional, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento da industrialização, quanto no que diz respeito à concentração de maior número de pessoas

na cidade e conseqüentemente desenvolvimento do comércio e de uma rede de serviços.

Assim, o surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices se dá nos primórdios da industrialização do Brasil, em um contexto caracterizado pela rearticulação da produção em torno de um mercado com base na força do trabalho livre. (CALDAS, 2012, p 33).

Caldas (2012) citando Cunha coloca que estas escolas tinham um conteúdo conservador e progressista. Conservador, pois se destinavam aos setores menos favorecidos da sociedade, não tinham o objetivo de incluir ou dar acesso a todos, eram destinados especialmente aos filhos dos proletários, aos considerados pela sociedade da época como os “menos capazes” os “desprovidos de fortuna”.

A nova sociedade urbana que surgia no início do século passado, era considerada pela elite conservadora, um local com muitos vícios que poderiam atrair os filhos dos proletários, para eles então deveria ser oportunizada uma formação para o trabalho.

Junto a este projeto está todo um objetivo de disciplinarização pelo trabalho dos jovens proletários. A dimensão progressista residiria na relação educação-trabalho, fundamental na construção da Nação. No contexto de criação destas escolas a importância de Nilo Peçanha é patente. O presidente incentivou a Educação Profissional criando escolas técnicas nas capitais dos estados. Houve algumas iniciativas municipais e estaduais também. Mas a atitude do presidente defendendo esta estratégia para o país foi fundamental para a consolidação da iniciativa.

A partir de 1937, em pleno Estado Novo, algumas Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em liceus industriais. Isto se deve ao próprio contexto da época, uma vez que, a industrialização vinha se desenvolvendo e sendo incentivada pelo governo. Na década de 1940 inicia-se com uma série de decretos-leis a aproximação do ensino

técnico com a disciplinas propedêuticas, o ensino profissional recebe equivalência ao nível secundário. (CALDAS, 2012).

A partir de 1942 passam a se chamar escolas industriais e técnicas, e em 1959 escolas técnicas federais, também passam neste ano a serem consideradas autarquias. Ainda neste período também vai se constituindo uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais – em 1967 passam a escolas agrícolas sob responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura. (PACHECO; REZENDE, 2009, P. 7).

Durante o período da Ditadura Militar ocorre um incentivo ao ensino profissionalizante, porém em uma perspectiva bastante funcionalista. Nesse período, três escolas federais: Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná foram transformadas em centros federais de educação tecnológica (CEFET) (PACHECO; REZENDE, 2009, P. 7). Em 1994 é instituído o sistema nacional de educação tecnológica.

A partir do governo FHC novo retrocesso:

[...] o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direcionaram, essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. (PACHECO; REZENDE, 2009, P. 7).

A partir de 2004 retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio e em 2005 retomam-se os investimentos na expansão da rede federal. A partir das discussões que se seguiram surge a Lei 11.892/2008 que permite um novo foco aos Institutos Federais que passa a ser:

[...] a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vista a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação

profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (PACHECO; REZENDE, 2009, P. 7).

É dentro deste contexto que surgiu o *Campus Ibirubá* do IFRS, mas a sua história é mais antiga. O *Campus Avançado* de Ibirubá foi criado no dia 06 de junho de 2009 a partir da federalização da Escola Técnica Alto Jacuí, que antes chegara a ser também a Escola Municipal de Ensino Médio e Técnico em Agropecuária. Para possibilitar a federalização, a Prefeitura Municipal de Ibirubá, a Fundação Ibirubense de Educação e Tecnologia e a Cooperativa Agrícola Mista General Osório Ltda/Cotribá doaram ao IFRS todo o complexo de mais de sete mil metros quadrados de área, incluindo as construções. Com mais 93 hectares de área agrícola, oriundos do Ministério da Agricultura, a área geral do *Campus* totaliza 101 hectares, onde são desenvolvidas suas atividades. No Diário Oficial da União, de 30 de novembro de 2009, foi publicada a assinatura do Termo de Compromisso, com vistas à implantação do núcleo avançado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, em Ibirubá, mediante incorporação do objeto do Convênio n.º 198/1999/PROEP. A Figura 1 apresenta a fachada do prédio principal (Bloco G) do *Campus Ibirubá* do IFRS.



Figura 1. Fachada do prédio principal do IFRS - Ibirubá.

Fonte: Acervo do NuMem - IFRS.

O PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL

Durante a pesquisa, é notório a importância do Programa Mulheres Mil em Ibirubá. O Mulheres Mil procurou contribuir para a emancipação das mulheres, tendo em vista a imaterialidade do conhecimento, e a Figura 2 apresenta sua logo.



Figura 2. Logo do Programa Nacional Mulheres Mil.

Fonte: SETEC/MEC.

O currículo do Programa buscou promover a inclusão social, por meio de oferta de formação focada na autonomia e na criação de alternativas para inserção no mercado de trabalho, para que as alunas conseguissem melhorar a qualidade de suas vidas e das suas comunidades. Então o Mulheres Mil se propôs a abandonar a formação profissional limitada para o mercado de trabalho e assumir uma perspectiva de integralidade das dimensões ética e humana. Isso não significa que não contribui na formação para o trabalho, porém, não para o trabalho alienado.

O programa foi instituído nacionalmente em 2011 sendo fruto dos resultados positivos gerados por uma iniciativa piloto de mesmo nome, criada em 2007 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC). Sua execução ocorreu em sistema de cooperação entre os governos brasileiro e canadense, representado pela Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (Cida/ACDI) e a Associação das Faculdades Comunitárias do Canadá (ACCC). A ideia

principal veio do exterior, todavia, foi modificada conforme as necessidades do público-alvo no nosso país - mulheres em situação de vulnerabilidade social. Foi por meio da metodologia Acesso, Permanência e Êxito, que o programa ofertou cursos.

A metodologia ARAP (Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia) - que consiste em certificar todas as aprendizagens formais ou não formais e proporcionar a qualificação nas áreas necessárias à complementação da qualificação - foi criada e desenvolvida pela ACCC. No Brasil esse mecanismo foi incorporado e adaptado para fazer frente às especificidades legais e estruturais do modelo educacional. Dessa experiência foi elaborado o Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do Mulheres Mil. Neste sentido, a metodologia ora apresentada será conceituada considerando a realidade brasileira.

Além de prever o reconhecimento de saberes ao longo da vida, o modelo brasileiro é inovador no sentido de que foram contemplados instrumentos e mecanismos de acolhimento de populações não tradicionais, que viabilizassem o acesso à formação profissional e cidadã, com elevação de escolaridade, a inserção produtiva e a mobilidade no mundo do trabalho, o acompanhamento dos egressos e os impactos gerados na família e na comunidade. (BATISTA et al., 2014, p.4).

O principal objetivo do Acesso é viabilizar o ingresso e a permanência com êxito da população feminina brasileira em situação de vulnerabilidade social nas instituições de educação profissional, visando sua inclusão educativa e sua promoção social e econômica. Portanto, era um sistema democrático e inclusivo, visto que promovia a sustentabilidade e a equidade, independentemente da faixa etária e do conhecimento educacional prévio.

A princípio, o foco do trabalho seria nas regiões norte e nordeste, mas perante aos resultados benéficos, o Ministério da Educação (MEC),

por meio da Portaria n.º 1.015 de 21 de julho de 2011, instituiu o programa nacionalmente e expandiu para as demais regiões do país. Dessa forma, ampliou também seu escopo inicial de oferta de educação profissional e tecnológica. Ou seja, além dos cursos de formação inicial e continuada (FIC) e qualificação profissional, incluiu em sua oferta os cursos de educação profissional técnica de nível médio. Os cursos ofertados foram articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio - visando elevar o nível de escolaridade da mulher no caso da formação inicial e continuada - e ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante.

Todavia, somente no ano de 2013, passou a contar com o custeio de vagas gratuitas por meio da Bolsa Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). A partir de então, por seu perfil como ação vinculada à política de inclusão social, o programa atuou em estreita parceria com a rede de assistência social, ampliando a oferta da educação profissional e tecnológica para a população mais vulnerável inscrita no Cadastro Único do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e aos beneficiários do Programa Bolsa Família. Dentre outros, ofertou cursos na área de saúde demandados pelo Ministério da Saúde, bem como elaborou, em parceria com o Ministério da Justiça, estratégia de integração da metodologia do Programa Nacional Mulheres Mil na oferta de cursos de educação profissional e tecnológica em unidades prisionais femininas, viabilizando o atendimento deste público.

No livro “Relatos do Mulheres Mil: do sonho à realidade”, encontramos alguns relatos de alunas que evidenciam a importância do Programa em suas vidas:

“Tô aprendendo agora, depois de velha. Tô aprendendo sobre culinária, gastronomia, direito das mulheres”, Sebastiana.

“Quando você tá desempregada, as pessoas meio que te esquecem, não lembram de você, não te respeitam”, Janaína.

“Me sentia importante no meio de tanta gente aqui. Puxa! Eu estou fazendo um curso na escola técnica”, Osmarivete.

“Depois do curso eu me tornei uma pessoa mais forte, com mais esperança”, Cleonice.

“Foi uma sensação boa, porque eu fiquei tanto tempo sem aprender nada, e eu voltei a aprender mais um pouquinho”, Maria das Graças.

O Mulheres Mil foi executado, prioritariamente, pelas instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais. Os cursos, também, foram desenvolvidos em parceria com entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S") e entidades privadas sem fins lucrativos.

No IFRS os Campi selecionados foram: Erechim, Farroupilha e Ibirubá. O *Campus* Ibirubá aderiu ao Programa Mulheres Mil no final de 2011, e a Figura 3 exibe essa primeira turma.



Figura 3. Primeira turma do Programa Nacional Mulheres Mil no IFRS - Ibirubá.

Fonte: Acervo do NuMem Ibirubá.

Para um bom aproveitamento das aulas, procurou-se respeitar a diversidade a partir da análise do contexto social de cada uma. Essa etapa foi deveras importante, pois quando se analisou o nível de escolaridade em que as mulheres estavam, constatou-se que elas possuem consigo uma aprendizagem que se deu através do cotidiano, de forma empírica, com algumas tendo inclusive completado o nível fundamental, enquanto outras permanecem na linha dos analfabetos funcionais.

Para tanto utilizou-se da análise de questionários, entrevistas, mapas da vida e portfólios, colocando em prática o Sistema de Acesso. O questionário e a entrevista acontecem no momento da inscrição. O portfólio passa a ser construído nesse momento também, pois a documentação apresentada é nele incluída e será complementada no decorrer das atividades do programa de formação. O mapa da vida deve ser aplicado nas primeiras aulas, com muito cuidado, preparado pela equipe multidisciplinar, especialmente pelas psicólogas e assistentes sociais. O material que emerge desta experiência deve ser também incluído no portfólio.

O Mapa da vida é uma ferramenta no processo de construção do Programa Mulheres Mil e objetiva criar oportunidade e ambiente para a troca de experiências de vida das mulheres, para que elas possam ser compartilhadas e então devidamente registradas, validadas e valorizadas.

O método potencializa o sujeito como autor da história da sua vida, de seu grupo, instituição ou comunidade, ou seja, as experiências podem ser narradas e registradas por seus protagonistas. A construção do mapa da vida estimula pessoas a organizarem sua própria história numa cronologia que possibilite que cada uma visualize e apresente sua trajetória global. Por outro lado, coloca o sujeito diante da perspectiva de fazer escolhas e

selecionar o que quer contar e registrar, revelando os fatos marcantes, as rupturas e as pessoas significativas. (BATISTA et al., 2014, p.4).

As Figuras 4 e 5 apresentam Mapas da Vida feito por alunas do Programa Nacional Mulheres Mil no IFRS - Ibirubá.

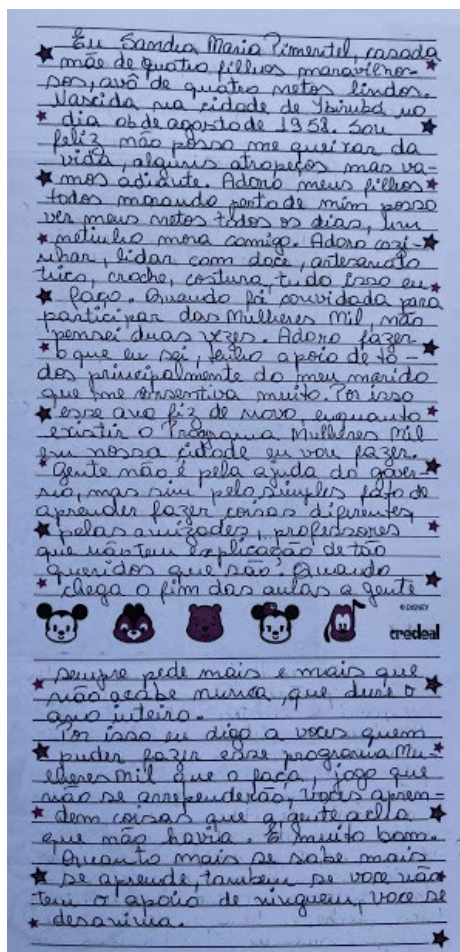


Figura 4. Mapa da vida da aluna Sandra Maria Pimentel.

Fonte: SCHNEIDER (2013).

Olá sou Andreia Marquê Guntzel
 tenho 34 anos, nasci dia 24/12/78 e
 sempre vivi aqui. Meu pai são
 Valdir e Helena, tenho 2 irmãs
 Mariane e Simone.

Sou casada com Luciano e
 tenho 2 filhos, Mathius e Arthur
 Moro na linha duas interior
 de nova cidade.

Gosto muito da minha família,
 nos domingos e sempre que
 possível nos reunimos na casa
 de meus pais. Gosto de estar
 perto das pessoas alegres e que
 me fazem bem.

Não tenho a profissão que
 queria, mas faço o que a vida
 me suscitou.

Souho com um mundo melhor
 para meus filhos.

Quando minha mãe me falou
 que tinha um grupo de mulheres
 que se reuniam no Instituto
 no programa Mulheres em Ação
 eu fui para também sair da
 rotina de dia a dia, por
 coisas novas, pessoas novas e
 fazer novas amizades.

Não me ocupava, pois tudo
 valeu a pena, aprendi com
 cada nova professora, das boas
 discussões, debates e usar, apre-
 diz atividades, por minha mãe
 que era minha colega aprendendo
 a mover no computador, tudo
 foi maravilhoso e eu tenho
 a oportunidade e a vontade que sou de fazer
 e por uma das Mulheres
 Mil de 2013.

Obrigada e um
 grande abraço à todos as
 professoras e professoras que
 ficaram ao longo todos durante
 esse tempo. Ficará todos
 guardados para sempre em
 minha memória.
 E as minhas colegas! Amo
 cada uma de vocês.

Andreia M. Guntzel

Figura 5. Mapa da vida da aluna Andreia Guntzel.

Fonte: SCHNEIDER (2013).

Esses instrumentos permitiram a análise do contexto social de cada aluna envolvida, radiografando suas peculiaridades, expectativas e necessidades, possibilitando a formação da grade curricular do curso. No IFRS - Ibirubá, as disciplinas foram divididas em três partes: Formação Geral – “Formação ética e cidadã” (Integração e Socialização; Mapa da vida; Gestão e Economia solidária; Gênero e Cultura; Relações pessoais; Produção de texto; Ética e Relações humanas; Qualidade de vida, saúde e

meio ambiente; e Tópicos Especiais); Informática (Informática básica a aplicada); e Parte específica – em que cada aluna escolhe apenas um curso (Soldadora no processo MIG/MAG; Técnicas básicas de cozinha; Técnicas básicas de padaria e confeitaria; Técnicas de vendas; e Técnicas de comercialização e produção de artesanato e produtos regionais). A Figura 6 remete a um momento de aula prática da disciplina de Produção de Artesanato e Produtos Regionais, enquanto a Figura 7 expõe alguns produtos confeccionados pelas próprias alunas.



Figura 6. Aula prática da disciplina de Produção de Artesanato e Produtos Regionais.

Fonte: Acervo do NuMem - Ibirubá.



Figura 7. Produtos confeccionados pelas alunas em aula.

Fonte: Acervo do NuMem - Ibirubá.

O *Campus Ibirubá* teve a oportunidade de promover o programa por dois anos, 2011 e 2012, antes que o mesmo fosse encerrado pelo governo. Na noite do dia 05 de setembro de 2012 ocorreu nas dependências do IFRS-Ibirubá o Cerimonial de Entrega de Certificados de Conclusão dos Cursos de Formação Ética e Cidadã, Informática Básica, Cozinheiro, Solda, Padaria e Confeitaria do Programa Nacional Mulheres Mil, conforme a Figura 8 apresenta.



Figura 8. Entrega de Certificados dos Cursos do Programa Nacional Mulheres Mil no IFRS - Ibirubá.

Fonte: Acervo do NuMem Ibirubá.

RESULTADOS

Entre os resultados do projeto, destaca-se a recuperação histórica do Programa Mulheres Mil, por meio de pesquisas bibliográficas, e principalmente, por meio de documentos fotográficos.

O projeto foi finalizado em uma exposição de fotos do Programa Mulheres Mil, incluindo registros da formatura da primeira turma, no ano de 2012. Ainda pretende-se realizar um momento cultural, em que serão apresentados os resultados da pesquisa, incluindo o testemunho de uma antiga aluna, e de professores do Programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados, pode-se afirmar que a fotografia é de extrema relevância para a reconstrução do passado, e quando se utiliza desse instrumento, é necessário considerar a interferência do fotógrafo na composição das imagens, e também, o que o não fotografado nos diz sobre o momento.

Também se conclui que o Programa Mulheres Mil garantiu o acesso à educação a uma parcela da população vulnerável, considerando as necessidades educacionais da comunidade e a vocação econômica da região, se tornando um Programa de extremo valor a comunidade de Ibirubá e arredores.

Depreende-se, portanto, que o “Projeto Campus Ibirubá: resgatando o passado” obteve êxito em suas metas, e acarretou diversos benefícios e contribuições para a comunidade, como o reconhecimento da relevância do *Campus* Ibirubá para a sociedade, e o Programa Mulheres Mil para a inclusão das mulheres no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Ana Carolina Oliveira; BARCELOS, Patricia; TORRES, Rodrigo; FRANÇA, Sérgio Luis. **Guia Metodológico do Sistema De Acesso, Permanência e Êxito**. Portal MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11834-guia-metodologico-setec-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 de dezembro de 2022.
- CALDAS, Luiz Augusto. **Fragmentos de uma história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. In: Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Um passado vestido de futuro: Fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Editora IFB, 2012. pp. 33-47.
- CARTILHA DO PROGRAMA MULHERES MIL**: Pronatec, Brasil Sem Miséria. Portal MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32231-setec-pmm-cartilha-pronatec-mulheres-

mil-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 de dezembro de 2022.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)**. DP&A, Rio de Janeiro, 2002.

GONÇALVES, Janice. **Pierre Nora e o tempo presente: entre a Memória e o Patrimônio Cultural**. *Historiæ*, Rio Grande, 3 (3): 27-46, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. 2ª. Ed. São Paulo: Centauro, 2006.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 5º Ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **Acervo fotográfico do IFMT/Campus Cuiabá**: preservando um patrimônio histórico-educacional. In: NACIMENTO, Adalson; CHAMON, Carla Simone (orgs). *Arquivos e história do ensino técnico no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. p. 89-101.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. UNICAMP, Campinas, 1990. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História**. São Paulo. N. 10. Dez/1993.

PACHECO, Eliezer; REZENDE, Caetana. Apresentação. In: SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

PLANO BRASIL SEM MISÉRIA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2014. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/labgov/inovacoes/cases/66-estrategia-de-monitoramento-analitico-do-plano-brasil-sem-miseria-e-programas-do-mds-2>. Acesso em 16 de dezembro de 2022.

PROGRAMA MULHERES MIL: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul (IFRS) – Campus Ibirubá. **Plano de trabalho: Curso de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadoras com Qualificação em Processamento de Alimentos, Integrado ao Ensino Fundamental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Ibirubá, Rio Grande do Sul, 2011.

PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL. Portal MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil/programa-mulheres-mil-apresentacao>. Acesso em: 16 de dezembro de 2022.

ROSA, Stela. **Mulheres Mil: do sonho à realidade.** Brasília, Distrito Federal: Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional, 2011.

SCHNEIDER, Fernanda (org.). **Mulheres mil: receitas da vida.** Porto Alegre: Companhia Rio-grandes de Artes Gráficas (CORAG), 2013.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. **Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento.** Augusto Guzzo Revista Acadêmica, São Paulo, n. 6, p. 14-18, 2003.

SÔNEGO, Márcio Jesus Ferreira. **A fotografia como fonte histórica.** Historiae, Rio Grande, RS, 2010.

3

A PERSISTÊNCIA DA MEMÓRIA

*Diego José Baccin*¹

*Fábio Roberto Krzysczak*²

INTRODUÇÃO

O texto *Persistência da Memória* visa demonstrar, em aspectos conceituais, sentidos, significados e perspectivas compreensivas que incidem sobre as percepções narrativas que temos sobre os bens patrimoniais coletivos. Tendo por referência o pensamento de Françoise Choay, Pierre Nora, Jacques Le Goff, Michael Pollak, Roger Chartier, Peter Burke e Eric Hobsbawn, objetivamos desenvolver uma produção de sentido teórico-conceitual que visa auxiliar epistemologicamente pesquisadores em suas reflexões acerca dos objetos patrimoniais que investigam. Buscamos apresentar uma narrativa que contextualiza a conjuntura de valorização patrimonial por meio das noções de tempo, representação e tradição sob uma problemática engendrada na categoria de memória.

Diante disso, compreendemos as relações estabelecidas entre memória, patrimônio e seus usos e apresentamos um compilado teórico em que a memória patrimonial esteve (e estará) em perspectiva de disputa pelos agentes sociais (individuais e coletivos) que, a seus modos, simbolizam, significam e representam os monumentos conforme seus próprios interesses. Reafirmamos, com isso, a percepção dos monumentos/patrimônios não como uma mera imagem, mas como

¹ Doutor em História pela Universidade de Passo Fundo. Professor de História. E-mail: diego.baccin@uffs.edu.br

² Pós-doutorando em História pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó. Servidor Técnico Administrativo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Erechim. E-mail: fabio.krzyszczak@erechim.ifrs.edu.br

condição de possibilidade de leituras interpretativas variadas das realidades que representam, notadamente, marcadas por tensões de força e jogos de poder acerca do que estes bens patrimoniais representam e as significações delas decorrentes.

A *Persistência da Memória* é, sem dúvida, uma das expressões artísticas mais representativas do pintor espanhol surrealista Salvador Dalí e exerce um imenso fascínio, em razão das múltiplas interpretações que suscita. Isso se deve ao fato de as obras do pintor terem o objetivo de representar o irrepresentável, compondo uma análise estética do real a partir de uma tênue leitura da distinção entre a realidade objetiva e a mimeses, a imitação desse real. O louvável da obra é o ato da percepção estética do autor que ressignifica o real através de sua capacidade imaginativa. O resultado é uma representação pictórica de objetos reais, mas com múltiplas significações, por parte do artista e dos apreciadores das obras. Tomamos emprestada essa pintura por acreditar que ela é expressiva em diversos aspectos conceituais que desenvolveremos neste texto.

Sobre a obra de Dalí, descrevemos: em um cenário inusitado, ao fundo um céu que talvez lembre o crepúsculo ou até mesmo a aurora, com um conjunto de montanhas, quem sabe a própria melancolia nostálgica de um litoral vazio; no centro da tela uma criatura bizarra, um ser disforme que lembra o semblante de um ser humano, a meia face que ganha destaque mais por causa da tímida insinuação daquilo que porventura fosse um rosto marcado pelos olhos fechados devido ao sono ou à finitude, com os cílios alongados. Formigas em um relógio de bolso fechado, uma árvore seca que cresce de um cubo em uma espécie de plataforma; apropriações e representações que geram estranhamento. Relógios derretendo, o que não se controla, que se esvai, que se gasta,

ou que voa – quem sabe como uma mosca – uma das mais significativas metáforas ao tempo, que persiste para continuar na memória.

Tempo, representação e memória são três elementos que indiscutivelmente compõem a obra *A Persistência da Memória*, de Salvador Dalí. Tais elementos ocupam um privilegiado destaque na análise aqui proposta, a qual se debruça sobre a tentativa de esboçar um panorama teórico conceitual sobre os bens culturais coletivos, em específico sobre as obras monumentais, compreendendo a partir de alguns autores a relação entre tempo, representação e memória. Em dois blocos de discussão apresentamos as condições de possibilidade que engendraram nos séculos XIX e XX a valorização dos bens patrimoniais para, após, problematizar a categoria de memória e suas relações com a história sob a narrativa compreensiva do monumento/patrimônio.

OS BENS PATRIMONIAIS EM PERSPECTIVA DE VALORIZAÇÃO

Neste primeiro momento passamos a cotejar a discussão sobre o contexto em que ocorre a valorização e consolidação dos patrimônios históricos culturais como bens sociais coletivos por meio de uma problematização que envolve a noção de tempo, lugar e memória a partir do pensamento de Françoise Choay, Pierre Nora, Jacques Le Goff e Michael Pollak.

Iniciamos a discussão com o conceito monumento/patrimônio, afirmando que este apresenta-se como um dos meios que as sociedades dispõem para conservar vivo um laço com o passado. Em *A alegoria do patrimônio*, Françoise Choay defende justamente essa ideia e propõe a noção de que a grande consagração do monumento histórico se dá entre as primeiras décadas do século XIX e meados do XX. Entre outros

fatores, reconhece-se que o patrimônio em sua consolidação se deve ao advento de novas forças produtivas que desencadearam a Revolução Industrial e, conseqüentemente, o sistema capitalista de produção.

Nessa mesma linha, considera-se que a Revolução Industrial contribuiu para generalizar e acelerar o estabelecimento de leis que objetivaram a proteção do monumento histórico e a propagação de um referencial conceitual universal do que seria monumento, patrimônio histórico (CHOAY, 2001). A ideia deveu-se primeiramente pela tomada de consciência de que essas novas forças produtivas acarretariam uma mudança em relação ao tempo, pois representaram uma ruptura brutal e traumática que dividiria a história das sociedades, naquilo que seria visto como pré-industrial (antigo) e o industrial (novo, moderno).

O notório é que o monumento (patrimônio) se constitui em um elo que permite a intersecção simbólica capaz de oportunizar aos indivíduos a ludicidade de se reportar do presente ao passado das gerações que o precederam, conhecendo gostos, hábitos, comportamentos, teogonias, costumes, experiências, vivências. Para Choay (2001), o patrimônio é, nesse sentido, o único meio de que dispomos para conservar vivo um lado com um passado ao qual devemos nossa identidade, e que é parte de nosso ser. Sua perpetuação no presente é capaz de fazer com que as gerações atuais consigam “ver e tocar o que viram e tocaram as gerações desaparecidas” (CHOAY, 2001, p. 139-140). Nestes termos, o monumento apresenta-se como a presença concreta de um passado, como sendo uma “reliquia de um mundo perdido, devorado pelo tempo” (CHOAY, 2001, p. 206), que foi postergado no presente pelo cotidiano, e defronta-se com dubiedade daquilo que pode ser sua valorização, ou então, sua invisibilidade de significado em um presente, perante a memória histórica que pretensamente busca-se preservar.

Em acepção semelhante e complementar à exposição de Choay (2001), Pierre Nora (1981), no texto *Entre a história e a memória*, compreende as noções de antigo versus novo e passado versus presente como pares dialéticos que foram ocasionados por tensões oriundas da era pré-industrial em transição para uma industrial, sendo estes corolários de um fenômeno no qual a noção de tempo e aceleração de sua sucessão foi determinante para gerar uma percepção de quebra de continuidade. Ou seja, a partir desse momento, tudo (ou, para não sermos tão deterministas, quase tudo) passou a ser efêmero, rápido, passageiro. O tempo do presente já é passado, e os indivíduos do presente estão prostrados na súplica do futuro, de um devir que talvez nunca chegue e, com isso, esquecem-se do presente. A partir disso, a “única coisa que as sociedades podem fazer para se salvaguardarem do esquecimento do passado devido às constantes e ininterruptas mudanças é história” (NORA, 1981, p. 7-8).

Dessa forma, história e memória estão relacionadas à questão dos lugares. Nessa busca de demonstrar irremediavelmente a existência de uma problemática dos lugares, Pierre Nora (1981) percebe que, aos lugares está arraigada a dimensão da identidade e da memória. O autor averigua esses componentes com apreciação crítica (em relação aos lugares de memória na França), afirmando que os lugares de memória são, antes de tudo, restos. Os lugares de memória são as ausências daquilo que não está mais lá, por mais que o objeto/obra exista objetivamente no espaço, são os cacos, as migalhas, os fragmentos, os restos que sobraram no presente. Por isso, necessitam de consciência para, forçosamente, inculcar a lembrança daquilo que talvez nunca se soube. Os lugares, enquanto memória, mantêm-se pelo artifício, quem sabe, ardiloso, das constantes comemorações.

Discute-se, então, que houve um tempo em que a vida era celebrada na intimidade sentimental da espontaneidade sem subterfúgios, sem lugares de memória, pois estava na vivência cotidiana como referência de um, e de todos os indivíduos, na coletividade. Mas isso não pertence mais aos homens do presente, então, se faz necessário que, para que se “viva” a memória, se estabeleçam lugares onde essa memória (passada) será celebrada. Entretanto, há que se ter ciência de que o que restará será apenas um olhar da história que reconstruirá lembranças de significados e representações sem mais poder integralmente viver aquela identidade que se esfumou em uma medida de duração dos fenômenos históricos conhecida como tempo.

De fato, Nora (1981) pontua quantidade de museus, arquivos e coleções, festas, aniversários, tratados, monumentos, destacando que estes nada mais são do que testemunhos de outra era, e, para nós, se apresentam como projeções nostálgicas da ilusão de uma eternidade. Mas tudo, por mais estranho que pareça, é importante, porque essas operações não naturais, não espontâneas e não autênticas, constituem-se nas condições de existência da memória, que se justifica pelo fato de não se possuir mais identidade recíproca com o passado (NORA, 1981).

Os lugares (memória) formam-se e perduram a partir da intenção de formação de sentido expresso em um fundamento material, outro simbólico e mais um funcional, todos relacionados entre si. Um lugar de memória é material, isto é, existe, é visível, algumas vezes até palpável. É simbólico, assim como a água, que pode representar vida. A mariposa pode representar a transformação, a renovação; o sapo que pode representar a riqueza; o monumento, lugar de memória, pode representar aquilo que construírem como signo de representação, pois, na falta de identificação, sujeito-objeto, recorre-se à memória na construção mais bem elaborada possível, para que na ocasião favorável

as lembranças habitem as consciências. E os lugares (memória) são funcionais, o que não está relacionado à sua eficiência, uma vez que são funcionais na medida em que são objeto de um ritual. Ou seja, quando se referem a um conjunto de gestos, expressões linguísticas, saberes, formalidade, procedimentos, técnicas, etc., que acontecem concomitantemente entre sujeitos em um tempo e espaço, o que o lugar de memória reivindica não é propriamente a repetição desses hábitos e sim seu conhecimento (lembrança) (NORA, 1981).

Reafirmando a estima de tais observações em Pierre Nora (1981, p. 22), os lugares de memória garantem:

Ao mesmo tempo, a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas simbólica por definição visto que caracteriza por um acontecimento ou uma experiência vivida por um pequeno número uma maioria que deles não participou. Porque, se é verdade que a razão fundamental de ser de um lugar de memória é parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial [...] que os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações.

A memória é a lembrança vívida e vivida, espontânea; a história é o que se disse dessa experiência. É reconstrução que não visa à exaltação e, por isso, em muitas ocasiões, representa o corte visceral que anula a memória com a pretensão de determinar, a partir dos resultados de uma investigação, as condições em que tal memória constitui-se como tal. É fazer perceber que não há identificação com a herança das gerações passadas, não havendo memória e sim uma rememoração idealizada ou crítica, de uma interpretação que busca extrair os significados presentes que os sujeitos atuais fazem uso como representação do vivido no passado. É buscar compreender que a reconstrução é sempre precária e provisória, não apreende a integralidade dos acontecimentos, muito

menos das intencionalidades, que são sempre presumidas e superficiais. A história não abarca a totalidade, mas, pretensamente, ambiciona estabelecer a ordem no caos.

Memória e história: “longe de serem sinônimos, elas se opõem mutuamente” (NORA, 1981, p. 9)³. Isso ocorreu perante a passagem da memória para a história, em um processo desencadeado pela “aceleração da história”, os tempos modernos, que vislumbraram a passagem do tempo com uma rapidez assustadora em que o passado estava agora no passado, morto e enterrado. No fim, consistiu-se em uma ruptura sobre o vivido, o costume, a tradição, a repetição ancestral. Depois disso, necessitou-se começar a falar sobre a memória, pelo fato de ela justamente não existir mais. Junto com a ruptura, instaurou-se o momento em que todas as circunstâncias que asseguravam a conservação e transmissão de valores foram rompidas (NORA, 1981).

A ruptura gerou a quebra de um elo de identidade com um mundo antigo, o que fez com que a memória fosse cooptada, capitulando-se a si própria a história, por não poder resistir aos novos tempos. Mediante a isso, o mundo dos ancestrais cedeu lugar ao mundo historicizado crítico preocupado pelo significado. Com isso, a memória não é mais vivida, e sim estudada. Ela, nessa situação, precisa necessariamente de suportes exteriores que oportunizem a redefinição de uma identidade e a revitalização da memória, realizada agora pela história.

Todas as controvérsias que tais afirmações podem arrebatar serão ainda mais exacerbadas perante o frontispício interpretativo que a obra

³ Embora se respeite a posição do autor, ressalva-se que, muito além de serem categorias antagônicas que se anulam mutuamente, história e memória parecem ser complementares, na medida em que o conhecimento histórico se vale da memória social coletiva ou individual para inferir suas observações sobre uma dada realidade. E a memória se nutre no conhecimento histórico com a finalidade de ativar, ou até mesmo forjar, lembrança, afugentando esquecimentos e rememorando circunstâncias vividas, produzindo sentido, ou significando e ressignificando o presente a partir de um dado de um registro do passado.

História e Memória, de Jacques Le Goff (1996), pode oportunizar. Nela, o autor parte de uma questão simples, indagando-se quais são as prováveis relações que a história compartilha com o tempo, buscando compreender o vínculo estabelecido entre o passado e o presente, ou se queira o presente com o passado, pensando como esse tempo vivido é registrado pelos indivíduos que compõem suas organizações societárias, reconhecendo a não inocência dos documentos, as condições em que o historiador, de ofício ou não, constrói e reconstrói os fatos históricos, reais ou imaginários, verdadeiros ou falsos – nos dilemas que abrangem uma história-problema, diante das constantes continuidades e descontinuidades que envolvem os processos históricos. Isso tudo envolto pela “mística” da memória.

Portanto, submersos no pensamento de Le Goff (1996), busca-se compreender no que consiste essa *mística* da memória a partir do exame atento de três possibilidades: o que é a memória (em seu sentido mais abrangente)? Qual é a sua historicidade? E, se é que possui uma, quando esta cumpre uma função social? Então, frente aos objetivos propostos, a memória apresenta-se como “detentora de uma propriedade fundamental que é a de conservar, ou atualizar, relativas informações” (LE GOFF, 1996, p. 419). Mas, para além disso, ela conserva a forma de ser e existir no mundo, identidades, ideias e concepção, visões, imaginários, escatologias, cumpre a tarefa de lembrar, faz com que os acontecimentos e as pessoas do passado, por mais que pereçam e desapareçam da história, possuam uma sobrevida, perante a memória. Assim, a memória é registro que conserva, mantém, propondo-se também a ser a restituição que visa à continuidade.

Sobre a sua historicidade, esta deve ser vista inserida socialmente de duas maneiras: sociedades, aqui, chamadas de ágrafas, as quais não se expressavam por sinais gráficos, mais comumente conhecidas como

sem escrita ou também sociedades orais; e sociedades que produziram sinais (signos) ou códigos gráficos, com escrita. Se observarmos, essa característica é muito marcante na historiografia, aqui lida como tradicional, que marcou a separação entre aquilo que se convencionou chamar de pré-história e história. Marcadamente, o surgimento da escrita (aproximadamente entre 5 e 6 mil anos atrás) assinalou a divisão de organizações sociais ditas primitivas, sem escrita, e o surgimento das grandes civilizações das sociedades teocráticas hidráulicas de regadio do oriente próximo, com escrita.

Entretanto, essas considerações há muito tempo já foram revistas, considerando que, embora as sociedades da pré-história não possuíssem um código escrito formal, elas desenvolveram outros signos linguísticos, principalmente pictóricos. O maior exemplo são as pinturas rupestres. Então, se a função da escrita é comunicar algo, essas sociedades pré-históricas, por meio da imagem, também tinham formas de comunicação não convencionais. Com isso, tem-se apenas um imenso período histórico que envolve as ações e realizações dos seres humanos.

Nas sociedades sem escrita, a memória predominantemente apresenta uma característica vinculada à oralidade: “é o primeiro domínio onde se cristaliza a memória, coletiva, destas organizações sociais, sendo que ela dará fundamento aparentemente histórico à existência de: etnias ou das famílias, e mitos de origem” (LE GOFF, 1996, p. 424). Nessas sociedades, a escrita não tem importância, o que não é justificado pela ignorância em desenvolvê-la, mas por sua aparente inutilidade, sendo que predominavam os “especialistas da memória, os homens-memória” (LE GOFF, 1996, p. 425). Guardiões da memória social de um povo, xamãs possuidores dos segredos de adentrar no mundo espiritual e de contatar os ancestrais; chefes de família, anciãos, que, ao

transmitir a memória ao povo, repassavam os mitos de origem, gerando o sentimento de pertencimento devido à descendência étnica e à formação da identidade social perante a memória do passado dos ancestrais. Com isso, perpetuam-se as tradições, costumes, hábitos, pois não se nega ou repudia o passado dos antepassados, uma vez que isso acarretaria na destruição de seu próprio presente. Assim, a principal importância dos homens-memória é a transmissão do legado identitário do povo, daquele povo, que garantirá a coesão do grupo.

Nesse processo, o método de repassar/transmitir a memória, aplicada pelos homens-memória, é a narração repetitiva dos acontecimentos, que gerará uma aprendizagem pela busca do sentido e não pela memorização integral e exata da mensagem, salvo quando um rito religioso exigisse. Isso fez com que a memória nas sociedades sem escrita e, por isso, a oralidade, fossem reconhecidamente valorizadas, bem como que fosse muito mais livre e criativa; um mito de origem pode, sem problema, ter várias versões. Nesse cenário, o que importa é o sentido primordial de inteligibilidade daquela organização social. Isso está ressaltado pela preservação do sentido primário original. Então, celebra-se a memória, porque ela é constante e faz parte da vida, e em recontá-la constantemente se rememora de diversas formas aquela memória.

Se inicialmente dedicamo-nos, aqui, à análise das sociedades sem escrita, e, por essa característica, reconheceu-se a valorização da transmissão oral da memória, é salutar observar, antes de avançar para as sociedades com escrita, um momento de transição entre a oralidade da memória e a escrita da memória, que causará uma profunda metamorfose na memória coletiva.

A escrita permitirá à memória um desenvolvimento diferente e distinto daquele dado anteriormente: de um lado, terá a comemoração

e a celebração por meio de um monumento comemorativo de um acontecimento memorável. E, de outro, o documento, no qual a escrita possui uma dupla função, isto é, a do armazenamento de informações que permite, através do tempo e do espaço, fornecer registros que serão utilizados como forma de memorização; e do documento, para marcar a transição de uma memória que era auditiva (oral) para uma que será visual (LE GOFF, 1996), e com ela exigir um domínio de uma habilidade (técnica) que é a decodificação desses signos visuais.

Essa é, sem dúvida, a grande transformação que a memória sofreu: de uma memória oral transpôs-se para uma memória visual. Isso é um forte abalo, senão sua anulação, naquela memória oral de transmissão dos acontecimentos dos antepassados/ancestrais que se dava quase de uma forma ritualística na coletividade do grupo. Nesse momento, o homem-memória é substituído pelo registro-memória, que pode ser acessado individualmente por qualquer pessoa que deseje ter acesso às informações do tempo e do seu espaço, para os contemporâneos (de qualquer tempo e qualquer espaço). Essa transição demarca o fim da memória vivida e o início de uma memória artificial, demonstrada nas inscrições, que poderiam ser registradas no osso, na pedra, no papiro, no mármore, no papel, no virtual. Seja em obeliscos, palácios, templos, cemitérios, teatros, relíquias, praças, o momento da memória é a do documento e do monumento. A memória passou a significar o agregado de fatos/acontecimentos que deve ultrapassar as gerações para que as seguintes consigam recuperar as informações, será a lembrança das imagens (documentos/monumentos) que ativará a memória.

O contraditório é que o registro imagético da memória desencadeou um processo de esquecimento da memória, pois ela não é mais vivida na coletividade, e sim buscada quando necessário, pois está lá, graficamente anotada. Então, o contraditório é que o registro era

para garantir a permanência da memória, sua perpetuação e continuidade. E até é, porém, o registro parece ter tranquilizado os indivíduos sobre essa perda da memória - não é preciso lembrar constantemente, pois está lá. Com isso, ao invés de alavancar a memória, relegou-a ao esquecimento. Então, o esquecimento, caso se desenvolva, gera uma escassez de memória e, conseqüentemente, uma dada coletividade não terá lembrança, fazendo com que certos fatos e acontecimentos, paulatinamente, se apaguem da memória. Corroídos pela amnésia, serão esquecidos, fazendo com que pareçam nunca terem existido. Se isso realmente for algo dado a acontecer, o esquecimento pode gerar ainda a manipulação da memória, sua invenção.

Assim, para pensar a relação entre memória e esquecimento, considerar o proposto por Michael Pollak (1989) é eminentemente pertinente. Para o autor, a memória reforça os sentimentos de pertencimento em dois aspectos: as fronteiras socioculturais e a coesão social, mas salienta que falar em memória não é discorrer sobre as homogeneidades coletivas, e sim sobre relações identitárias de grupos em disputa, em conflito, entre memórias que são concorrentes.

O autor vale-se de uma duplicidade interpretativa para analisar a memória: de um lado, estaria uma memória que se propõe, é percebida, aceita e legitimada, como sendo nacional, oficial. De outro, estão as memórias subalternas. A memória configura-se em uma disputa permanente entre diferentes processos históricos e atores sociais distintos que intervêm, conforme seus interesses, para a formação e consolidação de uma memória. Para isso, o autor explora o limite do “esquecido” do “não dito”, e considera que essas tensões afloram em momentos de acirramento de conflitos e disputas entre grupos que, quando há crise, fazem usos diferentes das memórias coletivas. Nesse caso, o conflito da memória subterrânea e oficial pode ter como

principal, por assim dizer, consequência a reescrita da história. A memória nessa acepção será sempre de um grupo que rivaliza o direito de dizer quem é, porque é, donde é, como é, reafirmando sua identidade frente ao outro; não sendo, portanto, a construção de uma alteridade, e sim de uma autoridade que reivindica o monopólio do direito de justificação identitária.

Pollak (1989, p. 5) destaca que a memória subalterna consiste “muito mais na irrupção de ressentimentos acumulados no tempo e de uma memória da dominação e de sofrimentos que jamais puderam se exprimir publicamente”. E frente a essa incursão que reivindica espaço, no espaço público, que a memória, subalterna, aguardou o momento propício para expressar-se, é como se ela estivesse encubada para um silêncio do espaço público, mas transmitia sorrateiramente suas lembranças entre os seus pares da relação grupal. O silêncio nesse sentido, está longe de ser o produtor do esquecimento; ele é muito mais resistência de um grupo que perpetua lembranças das feridas, ressentimentos, que por ora não se encontra disposto a anunciá-las.

Essa dinâmica entre memória falada e memória silenciada, memória oficial e memória subalterna, remete-se sempre a uma conjuntura do presente, que deforma e reinventa, reinterpreta o passado, na constante e permanente interação entre o vivido e o apreendido, o vivido e o que foi transmitido, e entre a sua credibilidade e aceitação de verdade. Nessa perspectiva, Pollak (1989) considera que entre a memória falada/ silenciada existe uma relação que reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. Mas, assim como a exigência de justificação “[...] limita a falsificação pura e simples do passado na sua reconstrução [...] o trabalho permanente de reinterpretação do passado é contido por uma exigência de credibilidade que depende da coerência dos discursos

sucessivos. Toda organização [...] veicula seu próprio passado e a imagem que ela forjou para si mesma (POLLAK, 1989, p. 10)”.

O trabalho da memória será de guardar os pontos de referência de uma época longínqua, geralmente associada a sentimentos de origem e integração que filiam os indivíduos/ grupos em memórias dissidentes que rivalizam com as oficiais. Nesse campo em disputa, encontra-se a formulação de discursos organizados em torno de acontecimentos que se harmonizam aos objetos/lugares de memória: bibliotecas, praças, museus, personagens, monumentos, narrativas, danças. Entretanto, “os grupos, por mais estáveis que possam parecer, têm sua perenidade assegurada, sua memória, no entanto, pode sobreviver a seu desaparecimento, assumindo em geral a forma de mito” (POLLAK, 1989, p. 11).

Significa dizer que um grupo, frente a seu desaparecimento real e objetivo, pode eternizar-se na memória e permanecer vivo para a lembrança. Isso pode se dar por meio de um mito que busca alimentar-se de referências culturais, literárias ou religiosas, no qual o passado longínquo torna-se promessa de futuro. Exageradamente, o esquecimento não pode ser admitido. Para isso, municia-se com um “arsenal” de registros a seus dispor, em que a memória estará disponível. Então, se supuséssemos a existência de indivíduos que possuíssem acesso, se desejado, a todos os documentos que conduzem os seres humanos ao universo das memórias, oficiais, subalternas, mas que não apresente nenhum interesse em verificar essa memória dos antepassados, este estará fadado ao alijamento de uma memória que é coletiva. E se o mesmo indivíduo, ao transitar pelas vielas, ruas, um caminho público qualquer, sem dúvida visualizará uma grande quantidade de lugares de memória. Mesmo sem o interesse em recordar, será bombardeado por símbolos que cumprirão o papel de ativar a

memória ou que tenham essa pretensão. Mesmo que esse indivíduo fosse um “ermitão domiciliar” e restringido em sua solicitude, pelo simples contato com um calendário, lá estaria a tônica da lembrança, feriados, festividades, acontecimentos memoráveis, culto aos mortos, entre outros.

Levando-se em conta o que foi abordado até aqui, podemos considerar que diante da querela entre antigos e modernos, a revolução industrial mudou radicalmente os termos da oposição no par antigo/moderno, na segunda metade do século XIX e no século XX. Aparecem três novos polos de evolução e de conflito: na passagem do século XIX para o XX, movimentos de ordem literária, artística e religiosa reclamam-se ou são rotulados de modernismo – termo que marca o endurecimento, pela passagem à doutrina, de tendências modernas até então difusas; o encontro entre países desenvolvidos e países atrasados leva para fora da Europa Ocidental e dos Estados Unidos os problemas da modernização, que se radicalizam com a descolonização, posterior à Segunda Guerra Mundial; para concluir, no seio da aceleração da história, na área cultural ocidental, simultaneamente por arrastamento e reação, aparece um novo conceito, que se impõe no campo da criação estética, da mentalidade e dos costumes: a “modernidade”

Temos que considerar que a percepção da aceleração da história consiste em uma querela entre conflitos, sejam eles de gerações, de doutrinas filosóficas e religiosas, e de concepções de mundo, entre outras. O que sempre esteve por detrás dessas rivalidades foi a posição chamada de antigo versus moderno, e é justamente por meio desses embates que as sociedades viveram relações contraditórias com o passado, estando a questão voltada a estabelecer qual seria o presente sentido do passado.

Vive-se em aceleração, existe um ponto de mutação constante em que essa situação chamada modernidade exerce mudança sobre a vida dos indivíduos isolados e coletivos. O moderno adquiriu um ritmo desenfreado (aceleração), mas também uma profunda ambiguidade: a modernidade se torna a cadência apressada rumo ao sempre novo e atual, nutrindo uma profunda recusa pelo antigo, como compreender que a aceleração da história tenha, no seu revés, os indivíduos ligados a sentimentos de nostalgia a suas raízes. Por exemplo, hábitos de consumo mais frequentes em brechós, os antiquários da moda, em busca do vestuário retrô, o interesse pelo folclore, o entusiasmo pela fotografia, o prestígio pelo patrimônio, tudo isso na intenção de produzir memórias.

Os autores demonstram, à sua maneira, a dicotomia que produziu a visão de antigo e de novo, impulsionada pela aceleração constante. O dito novo mundo da era industrial seria contrastado com o antigo das eras anteriores. Mediante isso, o que fazer com o mundo antigo? Aniquilado, é apagado e dá lugar ao novo! O risco que se corria é que todas as realizações desse mundo antigo perdessem continuidade e, com isso, a sua permanência no novo mundo estava perigosamente comprometida.

O monumento histórico insere-se em uma nova dimensão temporal. Para alguns, serão as obras do passado que dizem respeito somente a esse passado sem correlação alguma com o momento presente, não havendo sentido sua preservação. Para outros, o monumento (patrimônio) representa a certeza da continuidade (frente à ruptura) de uma linha do tempo não linear, rígida, mas, sim, extremamente maleável que se curva ao ponto de restabelecer um vínculo diante do lusco-fusco do passado com a aurora da atualidade. O monumento é a síntese dialética entre a ruptura dos novos tempos e as

realizações dos atores sociais do passado que permaneceram no presente, mediante a preservação dessas obras, e perpetuaram na consciência dos sujeitos pela manutenção da memória.

A MEMÓRIA EM PERSPECTIVA NA COMPREENSÃO PATRIMONIAL

Para o segundo momento de nossa reflexão, apresentamos uma problematização compreensiva do monumento/patrimônio com auxílio da categoria memória sob o signo discursivo da temática da tradição, representação e valoração patrimonial. Tal discussão está subsidiada pelo arcabouço teórico/conceitual dos autores Roger Chartier, Peter Burke e Eric Hobsbawn.

Considerando que a memória pode repercutir no tempo, é possível que também seja alterada/modificada no tempo. Com isso, a memória que no presente se tem de um evento do passado só pode ser uma representação construída. Se tal consideração é plausível de ser admitida, é também concebível a consideração de que, perante o convívio social, evidencia-se uma representação da realidade social, a qual é construída, pensada e dada a ler. Nesse sentido, frente à máxima de Roger Chartier, é possível a interpretação de que cada geração representa ou cria uma representação diferenciada de si ao ponto de perceber sua historicidade de diversas formas. Em Chartier (1989, p. 16-17), isto é apresentado como sendo o princípio (ou capacidade) de “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”.

As percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para

os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso, esta investigação sobre as representações supõe-se como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tentar impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1989).

Para além das mudanças engendradas temporalmente em conjunturas sócio-históricas diversas, fica perceptível a noção de jogo de forças de grupos que desejam fazer prevalecer uma narrativa que contemple seus interesses de classe. Dessa forma, um monumento está longe de ser meramente uma representação alegórica de um personagem ou de um momento celebrativo memorialístico. É também, e talvez acima de tudo, uma tensão de força, uma luta de interesses de perpetuar para a posteridade e, com isso, para as novas gerações, uma ideia de passado que se quer presente em um futuro próximo, que represente uma imagem de si e uma noção de história a ser valorizada e ritualizada.

Por esse motivo, mencionar Burke (2008, p. 241) restabelece o primor da análise dos processos históricos, uma vez que o autor afirma que “embora o passado não mude, a história precisa ser reescrita a cada geração, para que o passado continue a ser inteligível para um presente modificado”. Nesse sentido, aquilo que mencionamos ser uma ritualização é certo comprometimento com a continuidade da memória alicerçada em uma tradição que respalda-se em determinados aspectos culturais válidos coletivamente para uma dada sociedade. Assim, certos valores são perpetrados de uma geração para a geração seguinte, o que

pressupõe uma dada identidade comum gerando uma noção de pertencimento em uma comunidade de destino compartilhado.

Em Hobsbawn (1997), os contornos discursivos são mais rebuscados, mas o sentido permanece intacto, apenas dito de outra forma. Sua obra, *A Invenção das Tradições* (coautoria com Ranger), aborda que a impressão percebida é que certas tradições parecem ser muito antigas. Mas, o surpreendente é que as tradições em muitos casos não são antigas, bem pelo contrário, são muito recentes. Isso quando não foram inventadas. Assim, Hobsbawn estabelece um primeiro diálogo na intenção de trabalhar com a expressão *tradição inventada* e, para tanto, se entende que:

O termo “tradição inventada” é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabelecem com enorme rigidez. [...]. Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWN, 1997, p. 9-10).

Hobsbawn (1997) faz dois registros distintos sobre a *invenção das tradições*: um propriamente sobre o sentido empregado na expressão, revelando que as tradições são construídas historicamente de forma natural ou de forma artificial, e outro que refere que essas tradições (inventadas/artificiais) têm como objetivo inculcar comportamentos fabricados e introduzi-los na coletividade de forma que sejam assumidos como naturais, espontâneos, originais, pois manifestam a identidade de uma coletividade e, por isso, devem ser transmitidos às próximas gerações. O comportamento representaria a continuidade do

passado por meio da repetição da tradição no presente (futuro). O problema está no fato de que nem sempre as tradições formam-se (nascem) da espontaneidade livre e original de um povo. Em alguns casos, elas podem ser determinadas pelo conjunto de jogos de forças (poder) entre os diversos atores sociais de uma dada realidade histórica. Ou seja, são inventadas entre as disputas que grupos fazem pelo direito de manifestar uma memória que se quer perpetuada.

Em outros termos, as invenções das tradições são reações acerca de um passado no qual a tradição é conflitante com a realidade presente; ou o contrário, a realidade presente conflita com a tradição; ou ainda, a partir do presente, molda-se o passado, e cultua-se a repetição até que a ritualize e simbolize uma tradição que se imporá como continuidade do passado, por mais que esta não existisse no passado, pois foi inventado no presente.

Assim, pode-se afirmar que existem três categorias em que as tradições inventadas podem ser inseridas, respectivamente: as tradições inventadas que conseguiram estabelecer uma coesão social, no sentido de identificação com uma coletividade (povo, nação etc.); as tradições inventadas que tiveram êxito em estabelecer princípios que legitimassem instituições, status, ou relações de autoridade (Estado, família, associações, etc.); e, por fim, as tradições inventadas cujo principal propósito é a socialização, inculcando ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento (igreja, escola, etc.) (HOBBSAWN, 1997, p. 17).

Hobsbawn (1997, p. 16) alerta que as tradições inventadas se consolidaram em um período (principalmente após a Revolução Industrial) de grandes vácuos, isto é, o período histórico em que o “passado deixou de fornecer os vínculos sociais aceitos nas sociedades precedentes”. Com isso, essas lacunas tiveram de ser preenchidas com as tradições inventadas, que em grande medida só foram passíveis de

aceitação coletiva pelo fato de terem sido avalizadas pela história que se apresentou como legitimadora das ações realizadas, consolidando as mentalidades como o saber que galvanizou a coesão social. Aqui está um ponto nevrálgico sobre a invenção das tradições, ou seja, a contribuição consciente, ou não, que os historiadores profissionais, ou não, podem operar para: “a criação, demolição e reestruturação de imagens do passado” (HOBSBAWN, 1997, p. 22).

Então, uma tradição de uma coletividade pode ter sido, por assim dizer, inescrupulosamente pensada, mensurada, avaliada, produzida, introduzida e inculcada no imaginário social como sendo natural. Assim, as tradições, ou os discursos realizados em nome de uma tradição, podem criar, destruir e reestruturar as representações que se tem do passado. As tradições, sejam elas naturais ou artificiais, são construídas, inventadas. E enquanto inventadas, têm como objetivo inculcar comportamentos fabricados e introduzi-los em uma dada coletividade como sendo o reflexo mais puro da identidade, que representa a continuidade do passado no presente. Conforme Hobsbawn (1997), o problema reside no fato de que nem sempre as tradições “nascem” da espontaneidade livre e original de um povo, sendo que em alguns casos elas podem ser determinadas pelo conjunto de jogos de poder/força entre os diversos atores sociais de uma dada realidade histórica. Ou seja, como mencionado anteriormente, foram inventadas entre as disputas que grupos fazem pelo direito de manifestar uma memória que se quer perpetuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia desenvolvida no estudo fundamentou-se no empenho de entender o monumento enquanto bem cultural e enquanto patrimônio

histórico, o que possibilita conhecer o social, o econômico, o político, o cultural, enfim, a história. O patrimônio/monumento apresenta, intrinsecamente, a imagem que é representada, idealizada, imaginada, real ou ficcional, de um personagem ou de um evento que deve ser imortalizado na memória, pois o monumento comunica identidades e valores (individuais ou coletivas), forja mentalidades, encena situações, gera sociabilidades.

Com isso, contextualiza épocas, registra a importância dos lugares (espaços) e informa a evolução histórico-social na reprodução de imagens do passado para o presente (com a intenção de que elas permaneçam no futuro), como documentos que dão a conhecer a história.

O monumento possui a capacidade de recompor a relação dilatante entre tempos que demonstram a simultaneidade, a permanência e a sucessão do próprio tempo. Ou seja, o monumento representa um elo físico com o passado que se faz presente na presença. Mas também, talvez contraditoriamente, representa ausência, na medida em que se insere em um tempo que não é mais o seu. Aprofundando a discussão, pode-se afirmar que o monumento é muito mais a expressão das ausências do que propriamente da presença, da seguinte forma: ele diz muito mais do que aquilo que meramente se manifesta materialmente no objeto visível; é um signo imagético que pode ser decodificado e interpretado para além daquilo que ele busca demonstrar (personagens ou acontecimento); é uma obra de arte de um momento na história que se quer projetável no tempo do amanhã; é narração emudecida e silenciosa de um instante na história que não se quer esquecer. Assim, o monumento ritualiza e ativa permanentemente a lembrança.

Os monumentos falam, narram, descrevem, explicam, demonstram, ludibriam. São a mais pura, mas não ingênua, expressão

de como as sociedades em um instante da história construíram uma identidade, quiçá seja memória para as próximas gerações. A hierarquização patrimonial seletiva mascara a diversidade, a pluralidade societária e tece, frente a uma trama de interesses, a história que se quer lembrar. O patrimônio, enquanto construção icônica (a imagem representativa do evento), permite que as sociedades construam uma imagem de si próprias (que se quer lembradas). Por isso, todo e qualquer patrimônio deve ser preservado, pois é testemunho presente de uma história que busca persistir na memória, mas para que isso ocorra, é necessária a imagem salvaguardada no objeto (obra).

Choay (2001) (como demais autores) considerou que o contexto de consolidação do patrimônio deveu-se ao advento das novas forças produtivas que se desencadearam da Revolução Industrial e galvanizaram-se no sistema capitalista de produção. Essas forças geraram um contexto de aceleração da vida cotidiana que acarretaria em mudança em relação ao tempo histórico, representando uma ruptura brutal que dividiria a história das sociedades naquilo que seria visto como pré-industrial (antigo) e industrial, isto é, o novo, moderno.

Dessa relação, o monumento emerge como sendo o marco da continuidade e, perante isso, a sua preservação representaria o vínculo que as sociedades estabeleceriam entre o antigo e o novo. Nora (1981), sobre a aceleração, considerou que esta gerou a percepção da quebra da continuidade, tudo é efêmero, rápido, passageiro, o tempo do presente já é passado. A partir disso, a única coisa que as sociedades podem fazer para se salvaguardarem do esquecimento do passado, devido às constantes e ininterruptas mudanças, é a história.

Le Goff (1996) ponderou que o moderno também apresenta uma profunda ambiguidade: a modernidade é a cadência apressada rumo ao sempre novo e atual, nutrindo uma profunda recusa pelo antigo, como

compreender que a aceleração da história tenha, no seu revés, ligado os indivíduos a sentimentos de nostalgia a suas raízes o prestígio pelo patrimônio, tudo na intenção de produzir memórias e recordações (lembranças).

Cada autor a seu modo abordou o advento da modernidade como a época da aceleração rumo ao sempre novo. Se não houvesse alternativas, as sociedades estariam fadadas ao mais profundo aniquilamento de suas historicidades, perante o contexto das rupturas que a relação entre o antigo e o novo produziram. Uma das alternativas encontradas para a continuidade encontra-se na preservação patrimonial por significar, representar e constituir-se na mais pura expressão de um passado persistente que se faz presente no presente.

REFERÊNCIAS

- BACCIN, Diego J. *O presente ausente: memória patrimonial de Passo Fundo*. Passo Fundo: Saluz, 2015. 272 p.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Annales*, n. 6, nov./dez. 1989.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991.
- CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: UNESP, 2001. 282 p.
- HOBBSAWM, E; RANGER, T. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1996. 553 p.
- NORA, Pierre. Entre a história e a memória: a problemática dos lugares. *Revista Projeto, Educ/PUCSP*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1981.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989

4

MEMÓRIAS QUE RESISTEM: A FORMAÇÃO DO CENTRO DE MEMÓRIA, HISTÓRIA E DOCUMENTAÇÃO (CHMD) DO IFPE – CAMPUS RECIFE

*Solange Lopes de Alencar*¹
*Lêda Cristina Correia da Silva*²

INTRODUÇÃO: AS MEMÓRIAS, A HISTÓRIA E AS ÁGUAS

O ano era 1975. As chuvas não eram novidades e os resultados catastróficos sobre a cidade do Recife também não. As últimas chuvas de 1966 haviam produzido uma cheia que promoveu “...*pesarosamente (...)a destruição quase total de (...) instalações (...)*”³ da então Escola Técnica Federal de Pernambuco – ETFPE. Estar situada no bairro do Derby, ponto central para a cidade do Recife ao longo do século XX tinha suas preciosidades, mas estar colocada ao lado do rio Capibaribe trouxe sérias desvantagens. Pensou-se que haviam sido preparados todos os cuidados necessários para evitar algo igual a 1966, mas em 1975 nem a Instituição e nem a cidade do Recife imaginavam o tamanho da destruição.

¹ Coordenadora do Centro de História, Memória e Documentação – CHMD-Recife; Mestra em Ciências (USP); e-mail: solangelopes@recife.ifpe.edu.br

² Coordenadora de História; Membro do CHMD-Recife; Mestra em História (UFPE). e-mail: ledasilva@recife.ifpe.edu.br

³ Diário de Pernambuco, 17.06.1966; ed. 139, p.03.



Figura 1 - Frente da ETFPE, já com as águas reduzidas. Em primeiro plano Ranulfo de Oliveira Lima (Presidente do Conselho de Representantes) Fonte: Acervo CHMD

A “Grande Cheia” de 1975 ainda ronda o imaginário dos recifenses, mesmo aqueles que não a viveram presencialmente, mas apenas a partir das memórias de seus próprios pais e mães. Ela ronda também as memórias do IFPE, sendo uma das principais causas da transferência da sede para o espaço atual na Cidade Universitária em Recife.

Promotora de uma das maiores perdas documentais, seus resultados só lentamente vêm sendo entendidos e a busca por fontes, repatriação de documentos e doações para o acervo institucional apenas se tornaram uma realidade sistemática a partir de 2019. Foi esse momento da criação do Centro de História, Memória e Documentação - CHMD-Recife⁴. Mas antes de entrarmos nesse processo recente de conscientização da necessidade de salvaguardar as memórias e a história institucionais, é sempre importante recordar a linearidade do IFPE cujo nascimento já conta com 114 aniversários.

⁴ Portaria 366, de 07 de agosto de 2019, disponível em <https://www.ifpe.edu.br/campus/recife/pesquisa/chmd/centro/portaria-366-2019-dgcr-criacao-de-centro-e-designacao-de-coor.pdf/view>

Inicialmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco se resumia ao atual Campus Recife, localizado no bairro da Cidade Universitária, realidade que permaneceu de 1909 até a década de 1980, quando as primeiras Unidades Descentralizadas - UNED's foram criadas nos municípios de Petrolina e Pesqueira, respectivamente. Ao longo desse período passou por diversas alterações, sempre aos critérios dos Governos e das ideias, novas ou não, que esses abraçavam, como demonstra a Tabela 1 abaixo:

DOCUMENTO LEGAL	DATA	TITULAÇÃO
Decreto n. 7.566	23.09.1909	Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco
Lei n. 378	13.01.1937	Liceu Industrial
Decreto n. 4.127	25.02.1942	Escola Técnica do Recife
Lei n. 4.759	20.08.1965	Escola Técnica Federal de Pernambuco – ETFPE
Decreto s.n	18.01.1999	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – CEFET-PE
Lei n. 11.892	29.12.2008	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE

Tabela 1: Da trajetória vista pelas nomenclaturas da Instituição ao longo de sua história

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em <https://www.camara.leg.br/legislacao>

Da mesma forma, as mudanças acompanharam as ocupações dos espaços físicos, pois a Escola passou por vários endereços resumidamente apresentados na Tabela 2 abaixo:

1910	antigo Mercado Coelho Cintra, no bairro do Derby
1923	Anexo do Colégio Ginásio Pernambucano, bairro de Santo Amaro.
1933	Retorno ao Derby em prédio próprio
1983	início das atividades na Cidade Universitária

Tabela 2: Dos espaços ocupados pela Instituição

Fonte: AUTRAN, E.; ALENCAR, S. L., 2020 – Acervo CHMD

Iniciando com os cursos de serralharia e marcenaria, a Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco teve 125 alunos matriculados em seu primeiro ano de funcionamento, conforme consta no Livro de

Matrículas, sob a guarda do CHMD-Recife. Sua inauguração em 23.02.1910 foi evento acompanhado pelos jornais pernambucanos e contou com a presença de personagens da cena política local, representantes de jornais pernambucanos, autoridades locais, chefes militares, representante do Liceu de Artes e Ofícios, entre outros. No ano seguinte, em 1911, já instaladas novas oficinas, as matrículas foram ampliadas para as áreas de carpintaria, sapataria e alfaiataria, ampliando a oferta formativa da escola para seus jovens alunos. Em meados da década de 1920, quando do funcionamento no Anexo do Ginásio Pernambucano, houve a instalação da Secção de Artes Gráficas e a escola passaria então a oferecer, a partir de 1925, a matrícula para outros cursos como encadernação e tipografia.

A mudança para um edifício escolar próprio, projetado para abrigar a escola em suas especificidades, somente veio a ocorrer em 1933, no entanto, ainda com obras por terminar. A escola voltava para o bairro do Derby e assim como outrora, margeada pelo rio Capibaribe, a poucos metros do seu primeiro edifício.

A conclusão da construção do edifício escolar ocorreria em 1934, conforme indicado no Relatório de 1934 (EAA-PE, 1934). Além das oficinas, salas de aula, laboratórios e biblioteca, o edifício escolar contava com auditório, museu tecnológico, gabinetes médico e hospitalar e salão de refeições, detalhes descritos em publicação da revista *O Artífice* em 1935, quando a escola celebrava um quarto de século. Ornado com grandes janelas e grades metálicas, recebeu também à época de sua inauguração, os vitrais em suas fachadas, confeccionados pelo alemão Heinrich Moser. O prédio, que contava com uma estrutura moderna à época de sua construção, é considerado um remanescente do estilo art déco no Recife (BARTHEL, 2015). Ali permaneceu por cinco décadas, período no qual uma memória social se

consolidou sobre a instituição. No início dos anos 80 uma nova sede estava sendo construída para a escola, agora no bairro do Curado, ao lado da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

Este projeto ambicionado nos anos 70, era motivado de um lado pelos rastros de destruição das enchentes do Capibaribe; por outro lado, a sua sede já não mais comportava o crescimento atingido pela escola em número de estudantes, exigindo-lhe uma estrutura maior para seu funcionamento. Em meio a isso, no início dos anos 70 a escola fora selecionada para integrar o convênio MEC/BIRD firmado em 1971, e em execução pelo PRODEM (Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio) com o objetivo de ofertar o curso de Engenharia de Operações, para o qual foi construído o Centro de Engenharia de Operações (BRANDÃO, 2015). O curso não veio a funcionar, sendo, todavia, uma etapa para o desenvolvimento da Instituição em direção aos futuros cursos tecnológicos e superiores que seriam implementados a partir do processo de cefetização, posteriormente.

Com a transformação ocorrida em 2008 a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ampliava-se o escopo de atuação trazendo para estas instituições o tripé do ensino-pesquisa-extensão com uma perspectiva da verticalização do ensino. Aquela escola, inaugurada em 1910, entre início dos anos 1980 e 2006, ganhou em fins de 2008 nova estrutura.

O CHMD COMO NOVA FACE DE PRESERVAÇÃO DAS MEMÓRIAS INSTITUCIONAIS

Diante desse longo processo histórico de deslocamentos e perdas, a formação de um local de memória na Instituição não correspondeu ao

caminhar de sua própria história. O CHMD-Recife foi constituído apenas recentemente em 2019, conforme foi apresentado anteriormente, e se configurou como o final de um processo cujas memórias dos envolvidos, recolhidas em momentos vários, demonstram que estavam sendo revividas. Em 1983 há apenas os registros fotográficos de uma sala museal, cujo acervo existe apenas em parte no CHMD, estando o restante como não localizado até o momento. A figura 2 é um dos poucos registros de sua existência. Desalojada e tendo seu acervo deslocado, a “Sala Memória” quase foi apagada na história do IFPE:

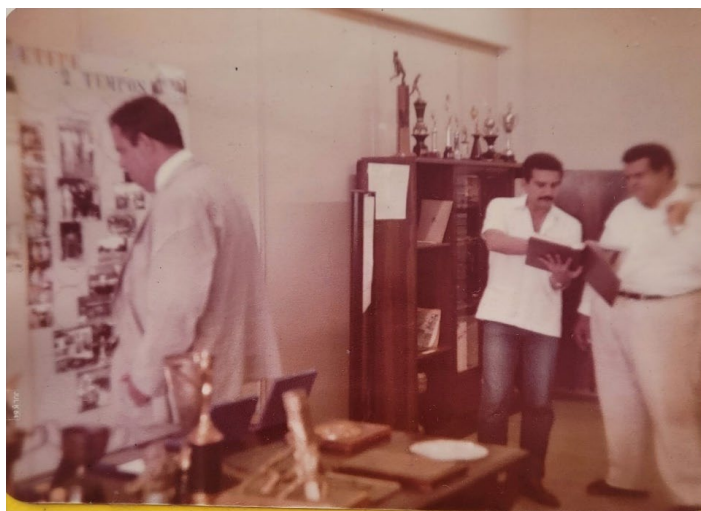


Figura 2 - Registro da criação de uma “Sala Memória” na década de 1980.

Fonte: Acervo CHMD

Um novo espaço seria idealizado em 1992: um museu para a Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE). Este projeto, em colaboração com a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), seria implementado com assessoramento de museólogos dessa instituição e fora divulgado nos jornais pernambucanos.

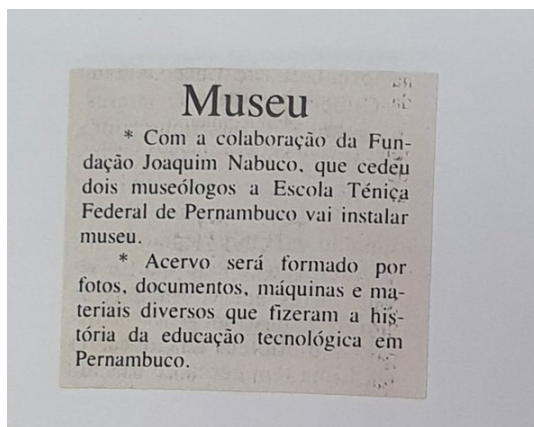


Figura 3 - Registro de notícia de instalação do museu, publicada no jornal Diário de Pernambuco em 22.03.1992. Fonte: Acervo CHMD.

Até o momento, não foram encontrados outros registros escritos sobre este museu escolar. Todavia, a partir das memórias dos servidores mais antigos tem sido possível recuperar indícios e identificar a localização do museu. Destas memórias afetivas brotam as reminiscências sobre o espaço museal que parece também ter permanecido por pouco tempo, sido transferido para outro espaço e depois, sido esquecido, e com o tempo apagado. Ressurgiria na ideia de um espaço museológico tempos depois, um memorial, coincidindo com as ações em torno do centenário da escola, no ano de 2009.

Em 2013, motivada pela localização e resgate de parte da documentação separada com a enchente de 1975, a bibliotecária Ana Lia consegue movimentar e sensibilizar a Instituição para a criação de um “Espaço Memorial” dentro da biblioteca Joseph Mesel no campus Recife. A partir dessa ação conseguiu-se montar sala com estantes, mesas, cadeiras, armários e onde se colocou o acervo para possibilitar a visitação. Todavia com carência de pessoal, ausência de recursos financeiros, dificuldades de planejamento, acompanhamento ou conhecimentos técnicos adequados ao novo empreendimento, o “Espaço

Memorial” acabou como vários outros similares, tornando-se um depósito de materiais arquivísticos.

A partir de 2019, o núcleo de professores da Coordenação de História passou a se envolver no projeto de reativação do “Espaço Memorial”, formando uma comissão interdisciplinar com historiadores, bibliotecários, jornalistas e advogado, sob a coordenação do professor e historiador Robson Pedrosa. Com o envolvimento de um grupo heterogêneo decidiu-se promover a reformulação do “Espaço Memorial” para um Centro de História, Memória e Documentação - CHMD, ligado ao campus Recife.

O Centro passou a funcionar oficialmente a partir de 07.08.2019, em espaço próprio dentro da Biblioteca do campus Recife, comprometido com a conservação do acervo existente e o acesso público a ele, inicialmente. Já em sua inauguração os professores envolvidos contavam com a atuação de estudantes dos cursos técnicos integrados na qualidade de bolsistas em projetos de iniciação científica, projetos de extensão, monitorias e voluntários, os quais se propunham na separação, no levantamento e na organização da pluralidade de documentos no acervo, além de promover parte de higienização deles. Nos registros abaixo exemplos do processo de seleção e organização da documentação realizada durante o segundo semestre de 2019 e o ano de 2020 enquanto não houve suspensão das atividades presenciais devido à pandemia do novo Coronavírus:



Figura 4 - Negativos e slides encontrados no CHMD amontoados em embalagem não apropriada. O estado dos materiais apresentava grandes sujidades e representou perda de alguns documentos por contaminação de fungos, além de avançada deterioração. Fonte: Acervo CHMD.



Figura 5 - Negativos e slides em processo de separação e organização no CHMD. Fonte: Acervo CHMD.

Comprometido com a reativação de um espaço que, historicamente, já havia passado por várias tentativas de estabelecimentos, o novo CHMD passou a projetar a ampliação de suas ações. Dessa forma agregou ao já espaço museal, com sua guarda e

preservação dos artefatos, além de espaço para exposições e visitas, ações de preservação das memórias orais dos sujeitos; de resgate da História institucional e de preservação física dos documentos sob sua custódia.

Por outro lado, tem buscado manter uma equipe de caráter interdisciplinar, envolvendo parcerias internamente com a Instituição, e também, convidando parceiros externos através de projetos e/ou ações pontuais. A institucionalização do Centro dentro do organograma do IFPE e de documentos como o regimento interno do campus, são também ferramentas para a sua sobrevivência, que estão sendo dialogadas.

A partir dessas preocupações em criar as condições para o não apagamento do espaço, uma das práticas mais ativas e que integra o conjunto de atividades voltadas à preservação da memória escolar e de seus sujeitos é a visita mediada. O Centro tem buscado realizá-las com cada vez mais frequência, tornando-a parte de uma prática maior das atividades da Instituição. Estas visitas a exposições temáticas constituem-se como eventos de difusão da história do IFPE entre a comunidade acadêmica e visitantes externos, bem como momento no qual a memória afetiva sobre o espaço escolar avança sobre os silenciamentos. Os documentos em exposição, as fotografias disponibilizadas durante as visitas, bem como a mediação, trazem recortes da história escolar e contam com a participação dos estudantes integrados em projetos do Centro desde o planejamento à mediação, possibilitando acesso, sentidos e leituras as mais plurais tanto dos visitantes quanto dos mediadores (MURANDINO, 2008)



Figura 6 - Registro de exposição fotográfica durante a comemoração de aniversário da escola e 16ª Primavera dos Museus. Fonte: Ascom IFPE Campus Recife, 2022.



Figura 7 - Registro de visita de estudantes ao CHMD com mediação do professor aposentado e ex-aluno, Helvécio Carvalho, entrevistado no Projeto Memória IFPE, durante a comemoração de aniversário da escola e da 16ª Primavera dos Museus. Fonte: Acervo CHMD, 2022.

Outra atividade desenvolvida durante estes eventos internos têm sido as Rodas de conversa. No ano de 2022, durante a 16ª Primavera dos Museus, aconteceu também as comemorações de aniversário da escola, celebrado na rede federal em 23 de setembro, data que remete à criação das Escolas de Aprendizes Artífices, e uma exposição fotográfica mais Roda de conversa com a presença de dois professores aposentados, que também foram ex-alunos da escola e entrevistados pelas autoras,

reuniu estudantes, servidores e aposentados. A imagem abaixo é um registro desta atividade que congregou estudantes, professores e administrativos, antigos servidores já aposentados.



Figura 8 - Registro de Roda de conversa durante a comemoração de aniversário da escola e 16ª Primavera dos Museus. Fonte: Ascom IFPE Campus Recife, 2022.

Ampliando suas ações e se fazendo mais presente na Instituição, o Centro passou a contribuir com assessoramento em pesquisas de resgate das memórias e da História de outros espaços no campus Recife, como quando do lançamento do Memorial do curso de Mecânica, cujo projeto idealizado pelos professores do curso teve sua inauguração no ano de 2022 e que recebeu assessoramento do Centro na pesquisa histórica.



Figura 9 - Inauguração do Memorial de Mecânica durante a comemoração de aniversário da escola, em 23.09.2022. Fonte: Ascom IFPE Campus Recife.

Assim como aconteceu com a coordenação de Mecânica, tem havido uma procura por parte de outras coordenações que idealizam a criação de espaços para a preservação e divulgação das memórias: Educação Física, que possui um rico acervo em troféus e medalhas, proveniente da intensa participação escolar em jogos internos, regionais e nacionais. Reflete, para nós, o processo de consolidação e reconhecimento que o Centro tem alcançado junto à comunidade acadêmica.

A difusão do acervo é um dos propósitos do Centro, e neste sentido, a participação nos eventos aliada à produção de materiais de divulgação tem contribuído para torná-lo conhecido por pesquisadores externos. Um dos eventos tem sido a Semana Nacional de Arquivos, evento organizado pelo Arquivo Nacional anualmente, visando a aproximação das entidades detentoras de acervos e a sociedade, dando visibilidade aos trabalhos realizados por instituições de memória de todo o país. O Centro integra a programação deste evento desde 2021 e no ano de 2022,

realizou a produção de material audiovisual destacando a coleção da revista *O Artífice*, no acervo. Criado em 1928 como um jornal escolar, órgão dos alunos da EAA-PE, em fins da década de 1930 já apresentava-se em formato de revista, passando a ser nos seus últimos números como órgão da Escola Técnica do Recife.

A participação do Centro nestes eventos nacionais, Semana Nacional de Arquivos e da Primavera de Museus, contribui para inseri-lo numa rede de instituições de memória e dar maior visibilidade ao espaço, acervo e projetos.

O diálogo tem sido buscado também com outras instituições de memória e de pesquisa, e nesse aspecto a participação em eventos institucionais promovidos por outros IF's, ajudar a tecer essa rede de reflexão e pesquisas sobre a preservação de acervos e das memórias destas instituições, assim como à criação de instituições de memória no âmbito dos Institutos Federais. Em outubro de 2022 o CHMD participou junto ao Centro de Memória do IFMG e ao Núcleo de Memória do IFRS, de mesa redonda em formato virtual para promover uma discussão sobre a constituição, problemas e soluções enfrentados pelos espaços de memória que os Institutos Federais estão formando.

Esta participação nos eventos internos e nacionais tem sido amplamente divulgada através das redes sociais. A inserção nesse espaço virtual e uso dessa ferramenta foi um dos vários desafios que o CHMD passou a envolver. A criação de uma conta para o Centro nas redes sociais Facebook e Instagram em 2020 deu início à divulgação mais ampla das ações, dos projetos e da história da instituição, passando a atingir um maior público mas, sobretudo, serve como divulgação do acervo, das memórias e história institucional.



Figuras 10 e 11 - Detalhe do acervo virtual que vem sendo exposto nas redes sociais do CHMD no Instagram e do Facebook. Fonte: CHMD.

Lidar com as novas linguagens requer equipamentos e conhecimentos, além de pessoal que se tornam necessários à medida que o acervo, as atividades e o próprio CHMD cresce. Atuar por meio de projetos tem sido o mecanismo utilizado pelo Centro para conseguir lidar com o volume de informações, documentos e resgates da história institucional. Seja buscando recursos financeiros para a compra de máquinas e equipamentos eletrônicos que hoje fazem parte de nosso acervo - máquinas fotográficas, computadores, notebooks, impressoras, tablets, drives físicos, scanners; ou mesmo na realização de cursos formativos, além de bolsas que subsidiem a presença de estudantes e/ou parceiros, os projetos têm desenvolvido, ampliado e permitido a continuidade dos trabalhos e do próprio CHMD.

Todavia é na pesquisa de resgate que os projetos têm se tornado mais frequentes. A partir do ano de 2020 foi iniciado o Projeto Memória IFPE, por meio do qual o trabalho de preservação da História e Memórias Institucionais têm também adquirido maior

representatividade na instituição. Projeto composto por ações integradoras com linhas voltadas para entrevistas de História oral com ex-professores, muitos deles ex-alunos da instituição, com outros servidores mais antigos, possibilitando um conhecimento da história escolar a partir das memórias narradas pelos entrevistados; criação da Galeria virtual dos diretores da EAA-PE, a partir do projeto “Memória IFPE: Galeria virtual dos diretores da EAA-PE”, desenvolvido com a bolsista PIBEX Sophia Mendes Lucena, premiado em 2022 na Mostra Competitiva de Posters da 19ª SNCT do Campus Recife; e o projeto de divulgação, que tem por objetivo divulgar as ações do Centro, e aproximar a comunidade acadêmica e externa deste espaço de memória institucional. Esses são apenas alguns dos vários projetos que os membros do Centro vêm desenvolvendo desde 2019.

Nestes quase quatro anos de existência o Centro tem se consolidado como uma instituição de memória do IFPE, sendo um espaço para custódia e salvaguarda de documentos nos mais diversos suportes; de pesquisa e difusão do acervo; um espaço no qual o tripé ensino-pesquisa-extensão que caracteriza os institutos federais tem sido uma marca, tanto pelas atividades de pesquisa e extensão, inclusive atividades de educação patrimonial realizadas com estudantes, como pela atividade de ensino. E neste sentido, o Centro vem sendo pensado também na interface com ensino, em especial o ensino de História.

Todo semestre estudantes recém chegados à instituição fazem visitas mediadas lidando com o aprendizado não apenas da História disciplina, mas também de apropriação de conhecimentos técnicos dos documentos e equipamentos, conhecimentos afetivos sobre ser estudante da Instituição e do próprio IFPE campus Recife.

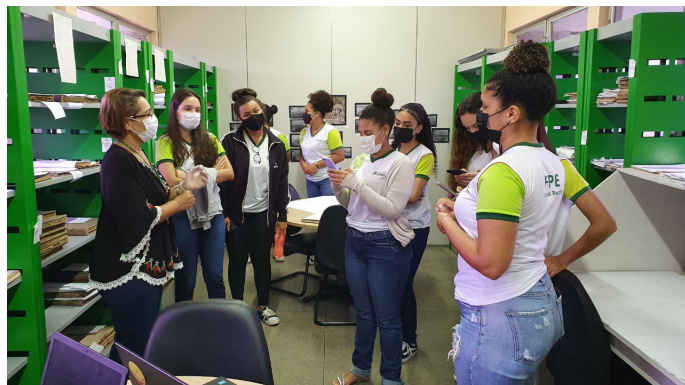


Figura 12 - Visita mediada com a turma de Segurança do Trabalho subsequente (maio/2022) Fonte: CHMD.

Mais recentemente, no conjunto de ações promovidas, houve a criação do Malungo-LAB - Laboratório de Humanidades Digitais e Inovação Social, vinculado ao Centro. Por meio deste laboratório, há o estabelecimento de parcerias e captação de recursos através de editais de fomento que vem contribuindo para aquisição de equipamentos que auxiliam as ações de pesquisa e extensão realizadas pelos pesquisadores do Centro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica do IFPE ainda é pouco conhecida em Pernambuco, inclusive em sua própria comunidade acadêmica. Esse processo histórico é marcado por muitas discontinuidades e pouca produção historiográfica, em que pese seus 114 anos de existência. Assim como outras congêneres tem sua história balizada por mudanças na nomenclatura e na cultura organizacional e por reformas educacionais. Além disso, sua história é entremeada por transferências de suas instalações físicas, cujas reminiscências encontram lugar especial nas memórias de antigos servidores ainda em atividade ou já

aposentados, bem como dos egressos. Apesar disso, as memórias e a sua história passam por processos de ‘apagamento’ ou esquecimento que podem ser qualificados como desastres, como as enchentes que atuaram diretamente numa espécie de “apagamento” desta história eliminando fontes para uma história da instituição escolar, por exemplo; ou por meio da implantação de outras memórias que apagaram a memória dos lugares do espaço escolar, como no caso dos primeiros edifícios-sedes.

Os desafios desde a implantação em 2019 do Centro de História, Memória e Documentação - CHMD/Recife não têm sido poucos, mas houve a consolidação deste espaço de memória. Nos últimos anos, os vários cortes orçamentários que as instituições federais de ensino vivenciaram, ameaçaram os acervos das instituições de memória. Além disso, o período de distanciamento social e fechamento provocado pela pandemia da Covid-19, iniciada pouco tempo depois da inauguração do Centro, impactou sobremaneira nas ações inicialmente planejadas. Estas situações impactaram no desenvolvimento, impondo uma descontinuidade nas medidas de conservação preventiva iniciadas em 2019 no acervo. Apesar disso, os projetos iniciados foram conduzidos de forma remota, e outras ações incorporadas, a partir das redes sociais.

As ações implementadas pelo Centro abrangendo o tripé institucional (ensino-pesquisa-extensão) tem contribuído para a consolidação e reconhecimento por parte da comunidade acadêmica, resultando em parcerias para projetos e assessoramento às coordenações de curso que buscam resgatar e preservar a memória do curso.

Perspectivas futuras incluem a construção de uma política de memória institucional e de um plano de conservação preventiva para o Centro; a continuidade na realização de ações que promovam a reflexão e a sensibilização da comunidade acadêmica para a importância dos

acervos do patrimônio escolar e de sua preservação como um direito à memória; estabelecer redes internas para estimular a formação de núcleos de memória nos demais campi do IFPE; melhorias na infraestrutura do Centro que viabilizem novos projetos e permita a reestruturação do espaço, atualmente bastante limitado.

A busca pela não repetição dos apagamentos dos espaços de memória anteriormente montados, tem direcionado esforços para a inserção do CHMD de forma institucionalizada no organograma do IFPE, de forma que possa permanecer no momento em que os sujeitos atuais não mais estejam presentes.

REFERÊNCIAS

- AUTRAN, Evelyn do Nascimento; ALENCAR, Solange Lopes de. “Catalogar, Reunir e Transformar: levantamento e organização de fontes sobre a História do Instituto Federal de Pernambuco ao longo da primeira metade do século XX” **In** RELATÓRIO FINAL do Projeto: Mundos do trabalho: cultura, poder e resistência em Pernambuco, séculos XIX e XX. Recife, PE; IFPE, out/2020.
- BARTHEL, Stela Gláucia Alves. **Vestígios do Art Déco na cidade do Recife (1919-1961): abordagem arqueológica de um estilo arquitetônico**. Orientador: Ana Catarina P. T. Ramos. 2015, 342 f. Tese (Doutorado em Arqueologia) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/14975>. Acesso em 31 mai.2021.
- BRANDÃO, Marisa. O Curso de Engenharia de Operação (anos 1960/1970) e sua relação histórica com a criação dos CEFETs. **In** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 55–77, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2009.2952. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2952>
- Diário de Pernambuco, 13.08.1930, ed. 000185, p.02
- Diário de Pernambuco, 07.03.1982, ed. 00063, p.14
- Diário de Pernambuco, 17.06.1966; ed. 139, p.03.

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE PERNAMBUCO. Livro de Matrícula dos Alunos da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco, 1910-1912.

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE PERNAMBUCO. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco, 1934. Recife: 1934. Mimeo.

MARANDINO, Martha (Org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008. Disponível em <http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2012/10/MediacaoemFoco.pdf>

RELATÓRIOS da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco (1931-1934), disponível no Acervo CHMD-Recife.

5

CENTRO DE MEMÓRIA DO IFMG: MEMÓRIA, HISTÓRIA ORAL E PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS NO CAMPO DA EPT

*Denis Pereira Tavares*¹

*Douglas Biagio Puglia*²

*Flávio Rocha Puff*³

*Lívia Serretti Azzi*⁴

CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições públicas de ensino gratuito e de excelência que se destacam na oferta de formação geral articulada à formação técnico-profissional. Se caracteriza por ser o atual esforço da política federal de educação profissional e tecnológica (EPT) e que tem foco na oferta de educação em seus vários níveis de ensino, ou seja, do ensino médio (cursos técnicos que podem ser feitos de forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio) ao superior (cursos de graduação e pós-graduação), além dos cursos de formação inicial e continuada. Sua marca então é a conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos próprios do mundo do trabalho com as práticas pedagógicas e saberes da educação básica e superior.

Os princípios basilares destas instituições, portanto, são promover uma formação humana, omnilateral, ampla e integral, que tem o

¹ Doutor em História (UFMG). Bolsista Externo do Centro de Memória do IFMG. E-mail: denistavares85@yahoo.com.br

² Doutor em História (UNESP). Docente do IFMG Campus São João Evangelista. Coordenador do Centro de Memória do IFMG. E-mail: douglas.puglia@ifmg.edu.br

³ Mestre em História (UFJF). Diretor de Cultura, Esportes e Relações Institucionais do IFMG. E-mail: flavio.puff@ifmg.edu.br

⁴ Doutoranda na área de Estudos Psicanalíticos (UFMG). Técnica em Assuntos Educacionais. Representante Pró-reitoria de Extensão no Centro de Memória do IFMG. E-mail: livia.azzi@ifmg.edu.br

trabalho como eixo central em seus currículos e cursos, articulando teoria e prática, instrução geral e instrução profissional, científica e tecnológica.

Além de se afirmarem como instituições públicas de ensino gratuito e de excelência, o que faculta a formação integral de cidadãos e o enfrentamento das desigualdades sociais deste país, os Institutos Federais foram concebidos para atuarem em consonância com os arranjos produtivos regionais e locais onde estão instalados. Conforme assinala a lei nº 11.892/2008 de criação dos Institutos Federais, uma das finalidades e características dos Institutos é:

orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal.⁵

Dessa forma, há entre os Institutos Federais o esforço de convergência entre o conhecimento tecnológico, ou seja, a pesquisa aplicada (as soluções da ciência e tecnologia) e o desenvolvimento local.

Os Institutos Federais já contam com seus 14 anos de fundação. Foram criados em dezembro de 2008 (lei 11.892/2008) a partir da integração de antigas instituições, como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.⁶ Concomitante à criação dos Institutos, houve

⁵ BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

⁶ Cabe mencionar que ao longo da história da educação profissional e tecnológica no país houveram uma série de esforços anteriores de articulação entre educação e trabalho, como o de Nilo Peçanha que pelo Decreto nº 7.566 de 1909, instaurou uma rede de 19 Escolas de Aprendizizes Artífices pelo país; e o de Getúlio Vargas, que criou o Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. Para uma leitura e discussão desses e outros esforços de articulação entre educação e trabalho, ver: OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos

também um movimento de reordenamento e expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica rumo ao interior do país, abarcando principalmente regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos.

Com esse cenário, são instituídos 38 IF em todo território nacional, unindo estruturas já existentes no campo da educação profissional, como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às universidades. Com esta nova institucionalidade constituída, o país salta de 140 escolas técnicas federais, criadas entre 1909 até 2002, para 644 campi em 2016, atendendo a mais de 568 municípios e um milhão de alunos em todo o território nacional.⁷

“Uma escola técnica para cada cidade-pólo do país”, este era o slogan da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) durante a segunda fase (2007-2010) do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujo objetivo era a cobertura do maior número possível de mesorregiões do país com a instalação de 150 novas unidades de ensino à época.*

Levando em conta essa expansão em escala macro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, bem como a interiorização dessa modalidade de ensino possibilitada pelos Institutos Federais, abarcando regiões periféricas não atendidas por escolas federais, Eliezer Pacheco, que foi Secretário Nacional de Educação Profissional e

institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs. Revista Tetta (PPGEA/UFRRJ), Volume 1, n° 1, 2010; SILVA, Iraci Balbina Gonçalves. Contexto da educação profissional e tecnológica no Brasil: olhares sobre as licenciaturas. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC de Goiás, 2017.

⁷ FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos; SCHIEDECK, Sílvia. A concepção dos institutos federais e seus atores sociais: a história narrada por trás da história. Amazônica – Revista de Antropologia, volume 11, n° 1, 2019, p. 22.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf (acesso realizado em 10/10/2021).

Tecnológica do MEC, chega a dizer que os IFs representam uma revolução na educação profissional e tecnológica do país, e considera que a instituição avança em direção à politecnia.⁹

Quanto à politecnia, trata-se de uma concepção acerca da formação humana omnilateral, ampla e integral, formação essa que entende o trabalho também como princípio educativo.¹⁰ A ideia de politecnia baseia-se na indissociabilidade entre educação intelectual e o saber-fazer das práticas de trabalho. Nas palavras de Demerval Saviani: “A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.”¹¹

Os Institutos Federais buscam, portanto, essa formação ampla, integral e politécnica e, de modo geral, têm o trabalho como eixo central em seus currículos, articulando a teoria e a prática, instrução profissional e instrução geral. Por exemplo, os Institutos oferecem 50% das vagas dos cursos em formação integrada (ensino médio e técnicos integrados).

INSTITUIÇÕES ESCOLARES: POSSIBILIDADES DE ESTUDO E INVESTIGAÇÃO

Os estudos das instituições escolares são fundamentais no entendimento dos processos de organização e funcionamento da vida social, assinalam, em nível macro, o modo como os indivíduos são educados e formados para viverem em sociedade. Reduzindo a escala de

⁹ PACHECO, Eliezer. Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

¹⁰ MOURA, Dante Henrique Moura et al. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas na educação brasileira. Revista Brasileira de Educação, volume 20, nº 63, 2015.

¹¹ SAVIANI, Demerval. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989, p. 13.

observação, esses estudos e aprofundamento sobre as instituições escolares se fazem necessários também no sentido de explicar a sua sociogênese, percorrer sua história no campo da educação, conhecer sua identidade institucional, perceber seu desenvolvimento e transformação, mostrar os sujeitos do processo educacional, os projetos, as propostas pedagógicas, a própria materialidade e organização do espaço escolar, em suma, esquadrihar desde o seu ambiente interior às conexões que estabelece com o seu entorno, com a sociedade.

Mergulhar no interior de uma Instituição Escolar, com o olhar do historiador, é ir em busca das suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, e que não são gratuitas; é ir em busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) que a habitaram, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, do mobiliário escolar que se transformou e de muitas outras coisas. Mas o essencial é tentar responder à questão de fundo: o que esta instituição singular instituiu? O que ela instituiu para si, para seus sujeitos e para a sociedade na qual está inserida? Mais radicalmente ainda: qual é o sentido do que foi instituído?¹²

Conforme pondera Justino Magalhães, a investigação da história das instituições escolares requer uma abordagem integradora que descreva tanto o particular, ou seja, a existência da instituição, quanto o geral, as suas relações com o contexto social, político, cultural, econômico, mais amplo.

Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa é integrá-la de forma interactiva no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na

¹² SANFELICE, José Luís. História, instituições escolares e gestores educacionais. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n° especial, 2006, p. 24.

evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência.¹³

A “cultura escolar”¹⁴ é uma categoria de análise central nos estudos sobre as instituições escolares, uma vez que possibilita “adentrar aos portões da escola” e enxergar seu funcionamento interno, captando tanto as práticas escolares em si, enraizadas na sua organização e gestão, nas normas, nos currículos e materiais didáticos, quanto às representações, ou seja, as ideias, as maneiras de pensar, os significados simbólicos e os substratos culturais que fundamentam tais práticas. Trata-se portanto de uma categoria instrumental no sentido de aproximação e apreensão do cotidiano escolar, da dimensão cultural do processo educativo e dessa passagem simbólica, do nível das representações, às práticas das instituições escolares.¹⁵

Nessa perspectiva, é possível percorrer, por exemplo, a própria materialidade das instituições escolares, ou seja, a cultura material escolar, como objeto de investigação. O edifício, a fachada, os elementos decorativos, a planta arquitetônica, os portais de entrada, o mobiliário, as salas de aulas, os laboratórios, as quadras e campos esportivos, os espaços administrativos e de recreação, os espólios da escola, todos esses elementos materiais da cultura podem servir de documentos¹⁶ a serem lidos e interpretados, serem fontes de informações de processos, das relações entre pessoas e coisas, serem objetos de investigação tanto do sistema educativo, da sua cultura escolar e institucional em si, como

¹³ MAGALHÃES, Justino. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. Revista Educação Unisinos, volume 11, nº 2, p. 70.

¹⁴ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, nº 1, 2001.

¹⁵ GONÇALVES, Irlen Antônio et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, volume 30, nº 1, 2004.

¹⁶ LE GOFF, Jacques. “Documento/Monumento”. In: LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

também fornecer evidências para pensar a própria sociedade que os originaram.¹⁷

Paolo Nossela e Ester Buffa elencam uma série motivos para pesquisar sobre as instituições escolares e salientam que além de servirem como fonte de compreensão da própria escola e da sua identidade institucional, tais pesquisas contemplam outros escopos, como o reconhecimento, a identificação e o reforço da relação de pertencimento entre os agentes do processo educativo (funcionários do corpo técnico, administrativo, terceirizados, professores, alunos, etc) e o próprio lugar; o aprofundamento do conhecimento histórico e a adoção de ações de preservação da memória institucional (organização de fontes e arquivos, exposições, centros de memória, museus, sites); o compartilhamento de informações e maior aproximação entre a escola e o público externo.¹⁸

Quanto aos Institutos Federais, essa nova institucionalidade em educação profissional e tecnológica, criada em 2008, ainda carece de maiores investigações e estudos, sobretudo acerca: a) dos impactos e desdobramentos provocados por essa expansão em escala macro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; b) das implicações e significados desse processo de interiorização dos Institutos Federais, bem como sua relação efetiva com os arranjos produtivos locais; c) dos desafios e limitações para o cumprimento legal das finalidades e características e dos objetivos dos IFs, conforme assinala a lei 11.892/2008; d) do modo como esse processo foi conduzido pelo MEC/SETEC, as decisões tomadas, as pressões e as negociações junto às

¹⁷ CIAVATTA, Maria. A cultura material escolar em trabalho e educação. Memória fotográfica de sua transformação. Educação e Filosofia. Uberlândia, V. 23, nº 46, 2009.

¹⁸ NOSSELA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. Campinas: Editora Alinea, 2013.

autarquias escolares para que elas aderissem à chamada pública e se tornassem Institutos Federais; e) das motivações, dilemas, resistências e ganhos das antigas instituições de ensino que mesmo contando com um modelo de ensino próprio, uma identidade institucional, uma história e uma trajetória na Rede Federal anteriores e uma autonomia (na gestão de recursos e orçamentos), decidiram pela fusão e adesão ao modelo dos Institutos Federais.

(...) não podemos deixar de sugerir aos pesquisadores da política de educação superior e de educação profissional que aprofundem estudos a respeito dos Institutos Federais, criados nos últimos minutos do ano de 2008 (...). Pesquisas que ampliem o entendimento do processo de negociação que os criou, situando-o no âmbito geral das políticas públicas educacionais, investigando os conflitos e contradições internas que mediaram esse tipo de negociação e a forma como está acontecendo, na prática, a implantação, são demandas urgentes.¹⁹

O IFMG, A FUNDAÇÃO DE SUAS BASES

O Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) foi fundado em dezembro de 2008 (lei 11.892), a partir da integração de 3 tradicionais escolas federais, a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto (e sua Unidade de Ensino Descentralizado de Congonhas) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí (e sua Unidade de Ensino Descentralizado de Formiga).

Estas 3 autarquias federais tinham uma trajetória histórica ainda mais antiga na Rede Federal e passaram por várias ampliações, reformas, transformações, denominações e mudanças institucionais.

¹⁹ OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs. Revista Tetta (PPGEA/UFRRJ), Volume 1, nº 1, 2010, p. 18.

A Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, por exemplo, no caso, seu campus, tem uma longevidade que remete à década de 1950. Em novembro de 1951 foi fundada a Escola de Iniciação Agrícola de São João Evangelista, vinculada ao modelo “escola-fazenda”, com cursos ligados às áreas agrárias. Em 1962, a escola passa à categoria de Ginásio Agrícola. E em 1979 adquire o status de Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista. O seu campus comemora então seus 70 anos de existência, tendo passado por várias transformações institucionais: escola agrícola, ginásio agrícola, escola agrotécnica e hoje, campus do IFMG.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí tem a trajetória histórica de seu campus vinculada à década de 1960. Em 1961 foi criada a Escola Agrícola de Bambuí. No ano de 1964, a Escola foi transformada em Ginásio Agrícola. Em 1969, foi elevada à categoria de Colégio Agrícola. E em 1979 foi instituída a Escola Agrotécnica Federal de Bambuí. O campus de Bambuí também adotou o modelo de escola-fazenda, tendo seus cursos vinculados às áreas agrárias e seu modelo de ensino voltado ao saber-fazer rural. E em 2002 ocorreu outra transformação institucional, a passagem da então Escola Agrotécnica a Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET. Se contarmos apenas o tempo de Colégio Agrícola, são 54 anos de existência do campus Bambuí, mas com várias passagens e transformações institucionais: Escola Agrícola, Ginásio Agrícola, Colégio Agrícola, Escola Agrotécnica, CEFET/Bambuí, e hoje é campus do IFMG.

Já o Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto tem uma trajetória histórica de seu campus que remonta à década de 1940. Em 1942, professores da Escola Nacional de Minas e Metalurgia da UFOP lançaram as bases de fundação da Escola Técnica de Ouro Preto. E em 1944 iniciaram as atividades do seu primeiro curso, o Técnico em

Metalurgia, ainda no prédio da Escola de Minas de Ouro Preto. Em 1959 foi criada a Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP), escola especializada na oferta de cursos técnicos voltados à área industrial. E em 2002, a ETFOP passa por uma transformação institucional e torna-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto. A contar do primeiro curso, o Técnico em Metalurgia, até hoje são 78 anos de existência do campus de Ouro Preto, que já passou por várias transformações institucionais: Escola Técnica de Ouro Preto, Escola Técnica Federal de Ouro Preto, Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto, e hoje IFMG – Campus Ouro Preto.

Em decorrência da Chamada Pública nº 02/2007 do MEC/SETEC, o IFMG surge como o quinto Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Minas Gerais. Cabe lembrar que na chamada pública de adesão das instituições de ensino ao modelo dos Institutos Federais constavam apenas quatro IFs para o Estado de Minas Gerais, e o IFMG surge então como uma quinta proposta de formação de IF, fruto das negociações políticas entre essas escolas e o MEC/SETEC.²⁰

Se a incorporação dessas 3 escolas e suas respectivas UNEDs resultou na formação de 5 campi, em 2008, passados 14 anos da instituição, houve um processo significativo de expansão, sobretudo entre os anos de 2008 e 2018. Hoje o IFMG conta com a Reitoria (sua unidade administrativa) lotada em Belo Horizonte e com campi em 18 cidades de Minas Gerais, além do seu Pólo de Inovação Tecnológica em Formiga. Trata-se de uma instituição pública, gratuita, reconhecida pela excelência na prestação de serviços e oferta de educação profissional e tecnológica. E seus cursos são organizados observando as

²⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Chamada Pública MEC/SETEC nº 02/2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifets3.pdf (acesso realizado dia 16/10/2021)

demandas e arranjos produtivos dos locais onde seus campi estão instalados.

O CENTRO DE MEMÓRIA DO IFMG

Debater sobre a memória institucional é buscar aprofundar sobre os indivíduos que formaram e formam essa instituição, compreender as culturas institucionais existentes e as que vão se formando a partir da criação dos Institutos Federais e suas fusões, que aglutinaram diferentes modelos institucionais, práticas administrativas e formas de ensino e aprendizagem, ou seja, o papel do Centro de Memória não é apenas o de coletar depoimentos e torná-los públicos, mas o de buscar melhor entender as bases fundamentais do IFMG que se formaram desde dezembro de 2008 e, conseqüentemente, acompanhar o nascimento de algo novo. E, todas essas questões sob o desafio de não pretender ser um guardião oficial da memória institucional, mas um espaço de debate e de difusão de ideias.

Ainda sobre o processo de fundação do IFMG, restam várias questões que vão além da lei 11.892, isto é, do ato de criação em si, e que cabem maiores esforços de aprofundamento e investigação: a) por que essas 3 escolas, distintas inclusive no seu perfil de ensino, que já tinham uma trajetória na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, decidiram se fundir e formar o IFMG?; b) quais os principais dilemas, incertezas, resistências e ganhos desse processo de adesão?; c) como foi esse processo de adaptação à nova cultura institucional?; d) quais as permanências e mudanças mais significativas desse processo? e) quais os sistemas e ferramentas compartilhadas e utilizadas que facilitaram esse processo de integração?; f) qual o modelo organizacional e administrativo de referência durante esse processo? g) onde seria

alocada a Reitoria? h) quais os primeiros passos da pesquisa aplicada dentro do IFMG?

É nesse intuito de aprofundamento destas e outras questões que o Centro de Memória do IFMG se constitui como espaço de discussão e abordagem dessa instituição de ensino, percorrendo aspectos da sua identidade, memória e história institucional, refletindo, entre outras coisas, sobre o lançamento das bases de fundação dessa nova institucionalidade no campo da educação profissional e tecnológica, seu processo de acomodação, adaptação e transformação ao longo do tempo e seu movimento de ampliação institucional.

Como se sabe, os centros de memória são locais de convergência, orientação e discussão da categoria “memória”.

Tida como atividade espontânea e instintiva, carregada de afetividade, dotada de traços subjetivos e marcada pela seletividade e pelos lapsos de lembrança e esquecimento, a memória, muitas vezes, adquire um verniz negativo nas Ciências Sociais, e suas manifestações narrativas são classificadas como opinião, visões de mundo, ideologia... Contudo, a memória é organizadora da consciência. Ela é tanto fonte de armazenamento e conservação de dados, como também é dotada de desempenho ativo na organização, processamento e aquisição de novas informações. Sem memória não há conhecimento, codificação, habilidade ou passado. Sem a memória (por exemplo, uma situação de amnésia total), dificilmente faríamos tarefas simples, como atravessar a rua e se situar no espaço/tempo com algum propósito. Atividades comuns que executamos no dia-a-dia são também hábitos incorporados, são acúmulos de conhecimentos e experiências

adquiridas do passado. Memória é uma habilidade cognitiva, uma forma de organização neurobiológica complexa.²¹

Memória e identidade estão ligadas de modo dialético: memória de si é também reconhecimento de si, é ter consciência de si mesmo ao longo do tempo e de suas mudanças.²² A memória confere aos indivíduos e grupos sentidos de autoconsciência e é a partir dela que eles situam suas experiências no tempo e no espaço e constroem significados e ordenamentos do mundo social.

Portanto, a memória, sobretudo se perscrutada nos quadros das representações sociais, é fonte de conhecimento (do passado e do presente) e de acesso às experiências simbólicas e às subjetividades desses indivíduos e grupos. No caso, a memória é fonte, matriz para a escrita da história.²³ Assim, importa até mesmo a “opinião” ou as expressões de memória de natureza mais subjetiva, já que elas também serão transformadas em objeto da pesquisa histórica.²⁴ Nesse sentido, a categoria “memória” é de suma importância para os centros de memória, de modo geral, e para o desenvolvimento dos trabalhos do Centro de Memória do IFMG, em específico.

Os centros de memória são locais estratégicos na produção e organização de conteúdos informativos sobre as instituições, reunindo documentos, reportagens, fotografias, relatos, vídeos, testemunhos orais, entre outras fontes relacionadas à memória institucional. Essas fontes, às vezes dispersas, fragmentadas e/ou sob risco de se esgarçar

²¹ CANTARINO, João Marcos; PEREIRA, Danilo Assis. Memória: da filosofia à neurociência. *Universitas Ciências da Saúde*, volume 2, n° 2, 2004.

²² CANDAU, Joel. Memória e Identidade. São Paulo: Contexto, 2012.

²³ LE GOFF, Jacques. “Memória”. In: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

²⁴ BURKE, Peter. “História como memória social”. In: BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

no tempo/espaço, ganham novos sentidos nos repositórios (físicos ou digitais) dos centros de memória, servindo à informação, publicização e democratização do conhecimento, municiando, por exemplo, pesquisadores e demais interessados em captar os elementos da cultura escolar, a historicidade da instituição escolar em si, bem como o campo da educação profissional e tecnológica no Brasil.

Esses centros de memória buscam informar sobre a trajetória da instituição ao longo do tempo, oferecendo então uma visão retrospectiva e panorâmica desta instituição. Trata-se também de uma iniciativa de “abertura dos portões” da instituição, submetida agora à apreciação de um público mais amplo.

Os centros de memória aparecem também como fiadores da responsabilidade histórica. Tal argumento está ligado à ideia de que as organizações não são apenas produtoras de bens e serviços, mas também de significados socioculturais. Nessa perspectiva, é preciso que elas se legitimem e se mostrem abertas e transparentes quanto aos impactos que suas atividades tiveram e têm no meio ambiente e na sociedade.²⁵

As comemorações, em 2018, dos 10 anos de fundação do IFMG trouxeram também à tona a necessidade de pensar o “antes” e o “depois” da instituição, seu processo de estruturação administrativa, seus principais desafios enfrentados, seu movimento de expansão institucional, entre outros aspectos da memória institucional. O Centro de Memória do IFMG é fruto desse momento comemorativo e de discussão da instituição, entre 2018 e 2019. O Centro de Memória do IFMG é então um espaço que surgiu em abril de 2020, a partir do edital n° 75 da Pró-Reitoria de Extensão do IFMG, em decorrência da necessidade de refletir sobre as bases de fundação e estruturação do

²⁵ CAMARGO, Ana Maria; GOULART, Silvana. Centros de memória: uma proposta de definição. São Paulo: Sesc, 2014, p. 81.

IFMG, sobre sua memória institucional e sobre os percursos, as práticas e as experiências históricas da educação profissional e tecnológica gestadas nesta instituição que conta com seus 14 anos de existência.

No primeiro projeto intitulado “Memórias da Fundação”, procuramos percorrer esse momento inaugural de 2008, ou seja, o processo de criação do IFMG a partir da incorporação das 3 tradicionais escolas federais, o CEFET/Ouro Preto (e sua UNED de Congonhas), o CEFET/BambuÍ (e sua UNED de Formiga) e a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista. Além da fundação da nova institucionalidade em si, procuramos também pelos aspectos da normatização administrativa, o projeto institucional, os principais atores envolvidos, as expectativas, os recursos disponíveis, as dificuldades iniciais, os processos construtivos e os projetos de ampliação futuros, a visão da e para a reitoria, a visão da e para os câmpus, a questão da autonomia versus centralização, as peculiaridades regionais e suas demandas, o olhar para o corpo técnico administrativo, o olhar para os docentes, as visões sobre ensino profissional e tecnológico e etc.

Além dos termos da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais e institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como foi esse processo de criação dos Institutos Federais? Quais foram as principais questões levantadas e quais foram os principais desafios que surgiram durante esse processo de criação dos Institutos Federais? De que forma exatamente essa notícia da proposta de criação dos IFs chegou no local (nas autarquias federais)? Quais foram as percepções do projeto de criação do IF pela comunidade local? Por que essas 3 escolas com peculiaridades regionais e geográficas tão diferentes passaram a integrar o IFMG? Quais procedimentos burocráticos (editais, assembléias e documentos) que tiveram de ser atendidos para a fundação do IFMG? Para o

procedimento de contextualização dessas e outras questões relativas às “memórias de fundação”, lançamos mão da ferramenta metodológica da história oral e entrevistamos indivíduos que fizeram parte dessa construção e que têm sua trajetória de vida relacionada com a própria instituição.

A história oral é uma metodologia de pesquisa baseada na escuta da história de vida dos indivíduos. Trata-se então de uma história construída em torno de pessoas, o que traz uma dimensão viva, dinâmica, à própria história.

(...) o que é história oral? É um método? É uma disciplina? É um tema novo? Bem, na minha opinião é uma abordagem ampla, é a interpretação da história e das sociedades e culturas em processo de transformação, por intermédio da escuta às pessoas e do registro das histórias de suas vidas. A habilidade fundamental na história oral é aprender a escutar.²⁶

A história oral se concentra na memória, ou seja, na capacidade que o indivíduo tem de lembrar do passado, de testemunhar o vivido e rememorar as experiências que estavam retidas na consciência, guardadas, mas que agora tiveram oportunidade de vir à tona, aparecer. A história oral vai então em busca daquilo que muita das vezes não está escrito, mas foi dito, testemunhado e vivido.

A história oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente.²⁷

²⁶ THOMPSON, Paul. História oral: patrimônio do passado e espírito do futuro. in: WOCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez. História falada: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC/SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 20.

²⁷ ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINNSKY, Carla Bassanezi. (Org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2006, p. 155.

A história oral possibilita então a produção e a coleta de fontes que geralmente vão atuar de maneira complementar às fontes escritas e enriquecer ou preencher as lacunas dos arquivos escritos. Tais fontes recolhidas em situação de entrevistas são também repletas de informações, dados descritivos, detalhes de situações, acontecimentos, fatos, eventos, percepções particulares, vivências... “Entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária.”²⁸

Penetrar o mundo do imaginário e do simbólico, acessar as representações, os significados conferidos aos eventos, explorar o campo da memória, eis aí algumas das potencialidades da história oral como método de pesquisa.

o oral nos revela o ‘indescritível, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas ‘muito insignificantes’ - é o mundo da cotidianidade - ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional.²⁹

Conforme assevera Philippe Jautard, determinadas informações só podem vir à tona e ser captadas em função dessa ferramenta e não de outra forma. Nesse sentido, há também um movimento de ampliação do horizonte da fonte, uma vez que temos aí a possibilidade de ouvir e registrar as vozes de sujeitos muitas vezes esquecidos e excluídos dos

²⁸ PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Projeto História, São Paulo, 1997, p. 31.

²⁹ JAUTARD, Philippe. Desafios à história oral no século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa Oswaldo Cruz/CPDOC, 2000, p. 33-34.

“registros oficiais” e escritos.³⁰ Colher suas memórias é também conferir existência, dar voz e lugar a esses sujeitos.³¹ Situa-los no âmbito das instituições é percorrer caminhos que se cruzam: a trajetória dos sujeitos entrevistados e a da própria instituição ao longo do tempo. No caso, temos a possibilidade de entrevistar pessoas ligadas ao cotidiano de trabalho da instituição, pessoas que presenciaram processos importantes e atuaram diretamente nesses processos.

Até o momento, dando continuidade ao nosso percurso sobre as “Memórias de Fundação”, realizamos 9 entrevistas.³² Para cada entrevistado, realizamos uma pesquisa sobre a trajetória acadêmica e inserção institucional do depoente e redigimos um roteiro ampliado com perguntas-chave (em média 30 questões). Tais perguntas-chaves foram distribuídas de modo a abarcar 9 temas principais: 1) os dados pessoais/biográficos; 2) a visão institucional; 3) a criação dos Institutos Federais; 4) as memórias de fundação do IFMG; 5) as questões administrativas; 6) as questões políticas; 7) a memória dos espaços e da materialidade do IFMG; 8) o ensino profissional e tecnológico; 9) as considerações finais. Durante a entrevista, utilizamos as técnicas da

³⁰ JAUTARD, Philippe. Desafios à história oral no século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa Oswaldo Cruz/CPDOC, 2000.

³¹ BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

³² Foram entrevistados pelo Centro de Memória do IFMG: Kléber Gonçalves Glória (professor e reitor do IFMG durante o segundo mandato), dia 14 de agosto de 2020; Caio Mário Bueno Silva (professor aposentado e ex-reitor do IFMG durante dois mandatos), dia 20 de agosto de 2020; Flávio Vasconcelos Godinho (professor e ex-Diretor Geral do IFMG/Campus Bambuí durante dois mandatos), dia 27 de agosto de 2020; Neimar Freitas Duarte (professor do IFMG, ex-Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós Graduação e à época da criação do IFMG assumiu o cargo de coordenador da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação), dia 08 de janeiro de 2021; Edmar Geraldo de Oliveira (professor e ex-Pró-Reitor de Planejamento e Orçamento e ex-Pró-Reitor de Administração), dia 14 de janeiro de 2021; Robson de Castro Ferreira (professor e ex-Diretor Geral do IFMG/Campus Formiga durante dois mandatos), dia 22 de janeiro de 2021; Maria da Glória Santos Laia (professora aposentada e ex-Diretora Geral do CEFET/Ouro Preto e do IFMG/Ouro Preto, e ex-Reitora do IFTO), dia 29 de janeiro de 2021; Joel Donizete Martins (professor e ex-Diretor Geral do Campus Congonhas por dois mandatos), dia 22 de fevereiro de 2021; José Roberto de Paula (professor e Diretor Geral do IFMG/São João Evangelista), dia 23 de novembro de 2021.

história oral e o predomínio da escuta durante todo processo de coleta de informações. Para a gravação da entrevista, utilizamos a plataforma do Google Meet, ferramenta que possibilitou a gravação em formato audiovisual. Após a entrevista em si, realizamos a sua transcrição que está disponível no Portal do Centro de Memória do IFMG³³, e selecionamos trechos transcritos ou depoimentos em audiovisual para a composição do acervo do Portal.



Figura 1: Segue um exemplo de trechos de depoimentos em formato audiovisual que foram selecionados, conforme a temática acima (Fundação do IFMG: questões e debates), para alimentação do Portal.

As 9 entrevistas que realizamos versam sobre o processo de criação e estruturação institucional do IFMG. Estas entrevistas em muito contribuíram para a ampliação do conhecimento sobre o IFMG, sobre sua história, uma vez que trouxeram à tona vários processos do próprio funcionamento da instituição que abrangem desde sua criação propriamente dita, passando pelas leis, normativas e diretrizes do ensino profissional e tecnológico, as construções e estruturação dos primeiros campi, os dilemas, os desafios e as decisões tomadas na sua

³³ Sobre o Portal do Centro de Memória do IFMG, ver: <https://memoria.ifmg.edu.br/centro-de-memoria/>

gestão, além das percepções, as memórias e as práticas de atores envolvidos nesse processo.

Quanto ao Portal do Centro de Memória do IFMG, nosso intuito é reunir neste espaço um acervo de fontes (documentos, leis, normativas, diretrizes, projetos, reportagens, notícias, publicações, relatos, vídeos, transcrições de entrevistas, imagens, fotografias e etc) relativas à implantação e constituição dos Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica no Brasil, de um modo mais amplo, e, sobretudo, aquelas que versam sobre o processo de criação, estruturação e expansão do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), instituição que completou seus 14 anos de funcionamento e oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Tais fontes servem também de material de suporte para pesquisadores da Educação e para pesquisas futuras que tangenciam a sociogênese e o campo da educação profissional técnica e tecnológica no Brasil.



Figura 2: Esta é a página inicial do Portal do Centro de Memória do IFMG, uma aba de apresentação do Centro de Memória, seus objetivos e trabalhos desenvolvidos. Na aba “Nossa História”, é possível ter acesso aos trechos das entrevistas, no caso, os recortes de vídeos selecionados conforme cada eixo temático. Na aba “Acervo”, temos as entrevistas transcritas, juntamente com o perfil de cada entrevistado. Disponibilizamos também algumas publicações de trabalhos e pesquisas acadêmicas sobre educação profissional e tecnológica, de modo mais amplo, e sobre o IFMG, em específico. Disponibilizamos ainda álbuns de fotografias sobre a instituição e suas atividades, inclusive com um acervo de

imagens antigas das tradicionais escolas técnicas federais que se reuniram para a formação da nova instituição, o IFMG. Tais imagens versam sobre saberes e fazeres antigos, processos construtivos e transformações das escolas, modalidades esportivas, práticas de ensino, atividades e práticas do mundo do trabalho, entre outros, e oferecem também várias possibilidades de estudo. Ainda nesta aba temos “Outras Fontes, em que dispomos de documentos, reportagens e leis sobre os Institutos Federais. Na aba “Programa”, temos a descrição de novas ações e os vídeos de apresentações, seminários e trabalhos acadêmicos que participamos até o momento. Por fim, na aba “Contato”, temos um formulário para contato, com a possibilidade de novas contribuições, relatos e experiências de alunos, egressos, técnicos, professores e comunidade externa, dispostos a colaborar e contar sua história de vida a partir do IFMG.

Em suma, nos esforçamos no Centro de Memória do IFMG no sentido de manter um fluxo contínuo de produção, alimentação e divulgação de materiais de pesquisa e fontes que uma vez disponibilizadas e submetidas à apreciação pública ampliam não só o foco de conhecimento sobre o IFMG como instituição, mas também o próprio campo de pesquisa na área da Educação. O passo inicial em direção à ampliação do conhecimento sobre o IFMG e sua trajetória histórica foi dado, mas sabemos que há muito caminho a ser percorrido, por exemplo, a partir da apreciação de mais das vozes e depoimentos do projeto inicial, Memórias da Fundação, e, principalmente, ampliando o próprio escopo do projeto e captando agora as “Memórias da Expansão” do IFMG.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINNSKY, Carla Bassanezzi. (Org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2006.
- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf (acesso realizado em 10/10/2021).

- BURKE, Peter. “História como memória social”. In: BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- CAMARGO, Ana Maria; GOULART, Silvana. *Centros de memória: uma proposta de definição*. São Paulo: Sesc, 2014.
- CANAU, Joel. *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CANTARINO, João Marcos; PEREIRA, Danilo Assis. *Memória: da filosofia à neurociência*. *Universitas Ciências da Saúde*, volume 2, n° 2, 2004.
- CIAVATTA, Maria. A cultura material escolar em trabalho e educação. *Memória fotográfica de sua transformação*. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, V. 23, n° 46, 2009.
- FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos; SCHIEDECK, Sílvia. A concepção dos institutos federais e seus atores sociais: a história narrada por trás da história. *Amazônica – Revista de Antropologia*, volume 11, n° 1, 2019.
- GONÇALVES, Irlen Antônio et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, volume 30, n° 1, 2004.
- JAUTARD, Philippe. *Desafios à história oral no século XXI*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa Oswaldo Cruz/CPDOC, 2000.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n° 1, 2001.
- LE GOFF, Jacques. “Memória”. In: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.
- MAGALHÃES, Justino. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. *Revista Educação Unisinos*, volume 11, n° 2.
- MOURA, Dante Henrique Moura et al. *Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas na educação brasileira*. *Revista Brasileira de Educação*, volume 20, n° 63, 2015.
- NOSSELA, Paolo; BUFFA, Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas: Editora Alinea, 2013.

- OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs. Revista Tetta (PPGEA/UFRRJ), Volume 1, nº 1, 2010.
- PACHECO, Eliezer. Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Projeto História, São Paulo, 1997.
- SANFELICE, José Luís. História, instituições escolares e gestores educacionais. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº especial, 2006.
- SAVIANI, Demerval. Sobre a concepção de politécnica. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.
- SILVA, Iraci Balbina Gonçalves. Contexto da educação profissional e tecnológica no Brasil: olhares sobre as licenciaturas. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC de Goiás, 2017.
- THOMPSON, Paul. História oral: patrimônio do passado e espírito do futuro. in: WOCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez. História falada: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC/SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

6

RELATÓRIOS DE DADOS DA GESTÃO ESCOLAR/RS (1936-1998): POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

*Eduardo Cristiano Hass da Silva*¹

*Bárbara Virgínia Groff da Silva*²

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS

Este capítulo se propõe a refletir e analisar uma possibilidade de pesquisa em História da Educação a partir de um acervo que não se encontra propriamente dentro das instituições escolares. A História da Educação é um campo de pesquisa fronteiro, que abarca demandas e perspectivas tanto da área histórica quanto educativa (STEPHANOU; BASTOS, 2005). Conforme afirma Bastos (2016), a disciplina História da Educação inicia sua trajetória histórica no país a partir da Escola Normal, passando ao longo do tempo, para o ensino superior.

De acordo com a autora, a expansão das pesquisas em História da Educação ocorreu com a ampliação da pós-graduação no país e a criação de grupos de trabalho e associações que congregaram estudantes e professores interessados na área (BASTOS, 2016). Contudo, ressalta que esta área de pesquisa ainda é desconhecida pela maioria dos historiadores, pois a sua trajetória e espaço de desenvolvimento está majoritariamente atrelada em cursos de Pedagogia ou em programas de mestrado e doutorado em Educação. Dessa forma, torna-se interessante discorrer e divulgar para a maior quantidade possível de historiadores e interessados em pesquisas históricas as possibilidades investigativas

¹ Professor adjunto do curso de Turismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Educação (UNISINOS). E-mail: eduardohass.he@gmail.com

² Professora da rede municipal de Cachoeirinha (RS). Doutora em Educação (PUCRS). E-mail: barbara.vgs@gmail.com

que podem surgir a partir de acervos e fontes históricas relacionadas à Educação, às instituições escolares, à memória de estudantes, professores e demais funcionários, às legislações educativas vigentes em períodos distintos da história nacional.

Em um primeiro momento, podemos pensar que a História da Educação enfoca pesquisas relacionadas ao ensino, maneiras e métodos de ensinar, legislações educativas, docentes e suas biografias. Pelo contrário, as possibilidades de investigações em História da Educação são diversas e, como qualquer pesquisa histórica, dependem dos vestígios e fontes disponíveis para pesquisa. Como destacam Nosella e Buffa (2009), as possibilidades de pesquisa nessa área contam com fontes orais, mobiliário escolar, arquitetura escolar, cadernos e livros, uniformes, formaturas, convites, boletins, agendas, provas e outras avaliações, fotografias de diferentes momentos, etc.

Tudo depende dos vestígios que foram preservados e estão à disposição para que olhares “curiosos” elaborem perguntas e organizem metodicamente, dentro das diferentes correntes teóricas historiográficas, suas pesquisas. Por isso que a História da Educação se torna um campo de estudo fronteiro, pois necessita dessa multiplicidade no olhar, para compreender que a instituição escolar e a educação possui historicidades, sujeitos, contextos, estruturas e temporalidades que não podem ser somente pensadas e analisadas pela área da Educação. Conforme afirma António Nóvoa (1996):

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de reflectir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo académico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua acção nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar

criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais (NÓVOA, 1996, p. 417).

A partir dessa “dupla possibilidade” destacada por Nóvoa (1996), este capítulo apresenta uma investigação inicial organizada a partir de documentos encontrados no APERS³ (Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul) sobre Relatórios de Dados da Gestão Escolar. Sobre a questão de arquivos e educação, suas práticas de arquivamento e memória, Diana Vidal e Andre Paulilo (2020) argumentam que o processo de arquivamento é um movimento pendular que tende a regularidades e diferenças. Segundo os autores:

De fato, se são as regularidades que permitem a organização dos quadros de arranjo e o estabelecimento de séries documentais e, portanto, operam como contingência do ato arquivístico; são as diferenças que suscitam os interrogantes sobre as alterações pelas quais o acervo passou ao longo do tempo de sua constituição – como, por exemplo, mudanças nos organogramas em caso de arquivos institucionais e alteração nas trajetórias de vida em arquivos pessoais. Tanto um quanto outro movimento do pêndulo possibilita problematizar a documentação e abre o conjunto documental a interpretações, promovendo uma reflexão sobre a história do arquivo na dimensão da dinâmica da prática pessoal ou institucional do arquivamento (VIDAL; PAULILO, 2020, p. 7).

Pensando este conjunto de documentações a partir da afirmação dos autores, é possível pensar que estas regularidades apresentadas nas informações vão se modificando com o passar do tempo porque os governos e as leis do ensino se modificam também. Sendo assim, o movimento pendular ocorre neste conjunto de dados quantitativos.

³ O APERS localiza-se no centro de Porto Alegre (RS) e faz parte da Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão. Sua criação é do início do século XX, sob o governo de Borge de Medeiros, com o intuito de ser o Arquivo Público do Estado. Desde esse momento, conta com a função de preservar documentos públicos oriundos dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, de Tabelionatos e Registro Civil. Nas últimas décadas foi se transformando não somente em um espaço de preservação da documentação, mas também um lugar de produção de conhecimento, cultura e educação. Para maiores informações disponível em <<https://www.apers.rs.gov.br/inicial>> Acesso em: 23 abr. 2023.

Estes relatórios concentram informações de vários municípios do Rio Grande do Sul entre 1936 e 1998. São 334 caixas contendo dados quantitativos sobre os estabelecimentos de ensino presentes no estado ao longo do tempo. Esta vasta documentação se torna uma potente fonte de pesquisa, pois são documentos organizados de maneira governamental, não restrito a uma instituição escolar, que buscam congregam informações sobre estabelecimentos de ensino, privados e públicos, em municípios distintos do Rio Grande do Sul.

EMPIRIA: RELATÓRIOS DE DADOS DA GESTÃO ESCOLAR/RS

A partir desta seção, apresentaremos algumas informações sobre os relatórios, bem como faremos um estudo de caso para um município localizado na Região Metropolitana de Porto Alegre (chamado Montenegro). Reiteramos que essas informações e análises são iniciais, pois a pesquisa está em desenvolvimento.


É importante destacar que o presente estudo se insere em um conjunto de investigações que vêm sendo desenvolvidas pelos autores, as quais têm a preocupação de identificar a potencialidade de diferentes fontes para a pesquisa em História da Educação. Dentre as fontes já investigadas estão convites (SILVA; SILVA, 2018) e álbuns (SILVA; SILVA, 2018) de formatura, cadernos de pagamento de professores (SILVA; FIGUEIREDO, 2018); cartões telefônicos (SILVA, 2020), entre outros.

Neste estudo, os documentos analisados consistem em um conjunto de Relatórios de Dados da Gestão Escolar, salvaguardados no APERS. O acervo encontra-se no Prédio 1 do referido arquivo e estão acondicionados em caixas, a partir do método de arquivamento cronológico. O Acervo de Educação está classificado com a tipologia “Relatório”, totalizando em 334 caixas, com temporalidade situada entre

1936-1998. De forma geral, a documentação abrange todo o estado do Rio Grande do Sul.

Na sequência, a Imagem 1 apresenta as informações básicas da etiqueta dos acondicionados com os documentos mais antigos, que abrange o período de 01/01/1936 a 31/12/1937:

Imagem 1 – Informações dos acondicionadores

 Estado do Rio Grande do Sul Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul		Estante: 089A	Acondicionador: 13001.0001
Cód. Referência:	Br/RS/APERS PE 13001/0001/0001/0001		
Fundo:	Secretaria da Educação e Saúde Pública		
Subfundo:			
Série:	1.2.3 Acompanhar a execução financeira e operacional do Estado		
Datas-limite:	01/01/1936 até 31/12/1937		

Fonte: Acervo dos autores (2021) - APERS

Conforme podemos observar, no canto superior esquerdo, a etiqueta apresenta a logo do estado do Rio Grande do Sul, bem como o seu nome, acompanhado das informações Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão e o nome do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. No canto superior direito está a localização do documento, composta por estante (089A) e acondicionador (13001.0001). Além disso, a etiqueta apresenta um código de referência, fundo (Secretaria da Educação e Saúde Pública), Subfundo, série e datas-limite (01/01/1936-21/12/1937).

Em conformidade com o que foi mencionado anteriormente, sobre as possibilidades do uso deste acervo pela História da Educação, selecionaremos para a análise o relatório mais antigo, referente ao ano de 1936. Visando caracterizar a materialidade do documento e identificar as principais informações, apresentamos a primeira página:

Imagem 2 – Relatório de Dados da Gestão Escolar de 1936

Fonte: Acervo dos autores (2021) - APERS

De acordo com a Imagem 2, o documento está impresso em folhas na orientação horizontal. Na parte superior, encontra-se o ano ao qual o documento se refere (1936), bem como o título do que o mesmo abordará, sendo nesse caso os “Estabelecimentos Escolares”. No canto superior esquerdo do documento encontra-se um carimbo, com as seguintes informações: “Recomposto por: Helena Vicensi; Visado por: Prof. Carlos L. S. Bacelar. Estatístico Corre n. 067 4^o” (RELATÓRIO, 1936, p.1).

De forma geral, as informações do documento estão distribuídas em um grande quadro, organizadas em linhas e colunas. A primeira coluna traz os numerais de 1 a 86, equivalente ao total de municípios abrangidos pelo documento, bem como a informação R.G.S., equivalente a Rio Grande do Sul. A segunda coluna apresenta o nome dos municípios, distribuídos em ordem alfabética:

Alegrete; Alfredo Chaves; Antonio Prado; Arroio Grande; Arroio do Meio; Bagé; Bento Gonçalves; Bom Jesus; Caçapava; Cachoeira; Candelária; Cangussú; Carazinho; Caxias; Cruz Alta; Dom Pedrito; Encantado; Encruzilhada; Estrela; Farroupilha; Flores da Cunha; Garibaldi; Getulio Vargas; Gravataí; Guaíba; Guaporé; Herval; Ijuí; Iraí; Itaqui; Jaguarão;

Jaguarí; José Bonifácio; Julio de Castilhos; Lajeado; Lagia Vermelha; Lavras; Livramento; Montenegro; Novo Hamburo; Osório; Palmeira; Passo Fundo; Pelotas; Pinheiro Machado; Piratini; Porto Alegre; Prata; Quaraí; Rio Grande; Rio Pardo; Rosário; Santa Cruz; Santa Maria; Santa Rosa; Santa Vitória; Santiago do Boqueirão; Santo Amaro; Santo Ângelo; Santo Antônio; São Borja; São Francisco de Assis; São Francisco de Paula; São Gabriel; São Jerônimo; São João do Camaquã; São José do Norte; São Leopoldo; São Lourenço; São Luiz Gonzaga; São Feiro; São Sebastião do Caí; São Sepé; São Vicente; Sobradinho; Soledade; Tapes; Taquara; Taquari; Torres; Triunfo; Tupanciretã; Uruguaiana; Vacaria; Vênancio Aires; Viamão (RELATÓRIO, 1936).

Conforme podemos observar, foram elencados os municípios do estado do Rio Grande do Sul, sendo distribuído um por linha. Enquanto as linhas trazem os nomes dos municípios, as colunas trazem as informações elencadas por municípios. Na página apresentada na Imagem 2, observamos que as informações elencadas no relatório são referentes aos estabelecimentos de ensino das cidades, divididas a partir de diferentes informações.

Em relação aos estabelecimentos que ministram o Ensino Primário, estão divididos entre públicos (federais, estaduais e municipais) e particulares (de ensino gratuito e subvencionados – pela união, pelo estado ou pelo município). Outra divisão é entre as instituições com exclusiva ou parcialmente didático (divididas entre federais, estaduais, municipais ou particulares) e, como tendo simultaneamente os cursos de Pré-primário e fundamental, Fundamental e complementar; Pré-primário, fundamental e complementar. Por fim, apresenta informações quanto a secretária, pedagógico e existência de técnicos.

Além dessas, observam-se informações referentes a prédios escolares, pessoal escolar, corpo docente; aparelhamento escolar; natureza e extensão do ensino; sexo e idade dos alunos; sexo e

especialização pedagógica dos professores; entidade mantenedora localização tipo e custo do ensino; turnos escolares; matrícula geral masculino e feminino; matrícula efetiva masculino e feminino; frequência média e; conclusões de curso (RELATÓRIO, 1936).

De forma geral, essas informações estão presentes também nos documentos referentes aos outros anos, com poucas alterações. Dentre as alterações, é possível identificar, por exemplo, a nomenclatura da instituição/órgão responsável pela elaboração do documento, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Organização dos documentos por acondicionador⁴

Núm./ Acond.	Data inicial - data final	Autor	Estante
13001.0001	01/01/1936 - 31/12/1937	Estado do Rio Grande do Sul - Convênio Nacional de Estatística Educacional - Estatística do Ensino Primário Geral	Estante: 089A
13001.0002	01/01/1937 - 31/12/1937	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Convênio Nacional de Estatísticas Educacionais - Estatística do Ensino Primário Geral	Estante: 089A
13001.0003	01/01/1938 - 31/12/1938	Estado do Rio Grande do Sul - Diretoria de Estatística Educacional	Estante: 089A
13002.0001	01/01/1942 - 31/12/1942	Estado do Rio Grande do Sul - Diretoria de Estatística Educacional	Estante: 089A
13002.0002	01/01/1942 - 31/12/1942	Estado do Rio Grande do Sul	Estante: 089A
13003.0001	01/01/1944 - 31/12/1944	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Convênio Nacional de Estatísticas Educacionais - Estatística do Ensino Primário Geral	Estante: 089A
13003.0002	01/01/1946 - 31/12/1965	Estado do Rio Grande do Sul - Convênio Nacional de Estatísticas Educacionais - Estatística do Ensino Primário Geral	Estante: 089A
13003.0003	01/01/1965 - 31/12/1965	Secretaria da Educação - Estado do Rio Grande do Sul	Estante: 089A
13003.0006	01/01/1971 - 31/12/1971	Estado do Rio Grande do Sul	Estante: 089A

⁴ Embora os relatórios contemplem até o ano de 1998, foi possível identificar as mudanças na nomenclatura da instituição/órgão responsável pela elaboração do documento até 1980.

13003.0017	01/01/1973 - 31/12/1973	Ministério da Educação e Cultura - Secretaria Geral - Programa Nacional da Carta Escolar - Relatórios de Saída - Dados Estatísticos Educacionais - Ensino Regular de Primeiro e Segundo Grau - Levantados Pela Procarta - Processados Pela IBM	Estante: 089A
13004.0001	01/01/1980 - 31/12/1980	Estado do Rio Grande do Sul - Secretaria da Educação - Supervisão Técnica - Unidade de Informática - Relatório de Dados	Estante: 089F

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A partir do Quadro 1, pode-se observar que o órgão ou o nome do órgão responsável pelos relatórios mudou ao longo dos anos. Ainda não é possível fazer maiores afirmações a respeito dessas mudanças, uma vez que o estudo se encontra em desenvolvimento.

De antemão, podemos destacar que estes relatórios foram elaborados em momentos distintos da história do Brasil e das políticas educacionais pensadas por estes governos. De 1936 até 1944 temos documentos elaborados durante a ditadura de Getúlio Vargas, em que havia uma preocupação com a escolarização e a nacionalização de escolas, principalmente no interior do estado do Rio Grande do Sul, cuja presença italiana e alemã preocupava os dirigentes do Estado Novo⁵.

Posteriormente, temos o período que abrange 1946 até 1965, quando ocorre a retomada democrática após o Estado Novo até o primeiro ano da ditadura civil-militar brasileira. Podemos destacar que em 1961 foi promulgada a lei nº 4024/1961, que fixava a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional. Por fim, os documentos entre 1971 e 1980 abrangem outro período ditatorial, em que a LDB de 1961 foi substituída pela lei nº 5692/1971 com uma reorganização do ensino tanto primário quanto secundário. Estes relatórios acompanharam essas transformações ao longo do tempo, sendo uma possibilidade de

⁵ Havia uma política de nacionalização de escolas que foram organizadas e criadas por grupos italianos e alemães. Para maiores informações sobre pesquisas nessa área ver Figueiredo (2017) e Quadros (2017).

pesquisa para se pensar na organização do ensino estadual diante dessas demandas e modificações nacionais.

Na próxima seção, abordaremos um estudo de caso pensado a partir do município de Montenegro, que pertence a Região Metropolitana de Porto Alegre.

ESTUDO DE CASO: MONTENEGRO

Com o intuito de apontar as possibilidades de estudos e análises a partir dos Relatórios de Dados da Gestão Escolar/RS, propomos um estudo de caso, tomando como centro da investigação o município de Montenegro. A localização do município pode ser observada na Imagem 3:

Imagem 3 – Mapa do Rio Grande do Sul, com destaque para o município de Montenegro (delimitações atuais - 2023)



Fonte: IBGE (2023).

A imagem 3 apresenta o mapa do estado do Rio Grande do Sul, localizado na região Sul do Brasil, tendo como destaque o município de

Montenegro, que está localizado na região metropolitana de Porto Alegre. É importante destacar que essa é a delimitação do município no ano de 2023. Considerando a abrangência temporal dos relatórios, é possível que as fronteiras da cidade tenham se alterado.

No relatório, o município ocupava o número 39, conforme podemos observar na Imagem 4:

Imagem 4 – Relatório de Dados da Gestão Escolar de 1936 (Montenegro)

Fonte: Acervo dos autores (2021) - APERS

Com relação aos estabelecimentos que ministravam o Ensino Primário, no ano de 1936, o documento informa que Montenegro não possuía estabelecimentos públicos federais. No entanto, contava com um total de 41 estabelecimentos públicos estaduais e 41 municipais. Esse valor é relativamente elevado quando comparado aos demais municípios, bem como quando se considera as demais informações do documento, o que pode nos fazer questionar se o mesmo não apresenta equívocos⁶. Em relação aos estabelecimentos particulares, identificam-

⁶ Não podemos esquecer que todo documento é uma criação de uma ou mais pessoas e pode ocorrer erros que não foram observados durante a sua elaboração. Dessa forma, o historiador deve estar atento

se 28, sendo 20 subvencionados pelo município e nenhum pela união ou pelo estado.

Destaca-se ainda o número de estabelecimentos “Sendo de Fins Exclusiva ou principalmente didáticos”, identificando-se 41 estaduais, 41 municipais, 28 particulares e nenhum federal. É possível afirmar ainda que o município não contava com estabelecimentos que ofereciam simultaneamente os cursos Pré-primário e fundamental, Fundamental e complementar ou Pré-primário, fundamental e complementar.

Ao percorrer o documento, é possível ainda identificar elementos relativos aos prédios escolares, pessoal docente e não-docente, professorado, aparelhamento escolar, mantenedora, localização e turno.

A partir da leitura e análise do relatório, foi possível a sistematização das informações referentes ao município em diferentes quadros, conforme segue na análise. A seguir, apresentamos o quadro com as informações referentes aos prédios escolares:

Quadro 2 – Prédios em que funcionam organizações escolares (Montenegro, 1936)

Prédios	Pertencentes à União			
	Federais	Estaduais ou Municipais	Particulares	Soma
	-	-	-	-
	Pertencentes ao Estado			
	Estaduais	Federais ou Municipais	Particulares	Soma
	3	-	-	3
	Pertencentes ao Município			
	Municipais	Federais ou Estaduais	Particulares	Soma
	1	-	-	1
	Pertencentes a Particulares			
	Públicas	Particulares	-	Soma
	78	28	-	106

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

que nem tudo o que se apresenta no documento em análise deve ser considerado “verdade”, por isso a questão de contrapor e contextualizar com outras fontes históricas, quando for possível.

A partir do Quadro 2 pode-se afirmar que, Montenegro não contava com nenhum prédio que funcionasse organizações escolares pertencentes à união. Com 3 pertencentes ao estado, 1 pertencente ao município e 106 pertencentes a particulares. Em relação aos particulares, 78 funcionavam em prédios públicos e 28 em particulares. Na sequência, os quadros 3 e 4 permitem analisar a quantidade de pessoal docente e não-docente presentes no município:

Quadro 3 – Pessoal Docente (Montenegro, 1936)

Pessoal - Docente	Pertencentes à União		
	Total Geral	Do qual não docente	-
	132	2	-
	Docente - Federal		
	Masculino	Normalistas	Total
	-	-	-
	Docente - Estadual		
	Masculino	Normalistas	Total
	11	20	43
	Docente - Municipal		
	Masculino	Normalistas	Total
	6	-	28
	Docente - Particular		
	Masculino	Normalistas	Total
5	-	-	

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Quadro 4 – Pessoal Não-Docente (Montenegro, 1936)

Pessoal - Não - Docente	Federal		
	Masculino	Normalistas	Total
	-	-	2
	Estadual		
	Masculino	Normalistas	Total
	-	1	-
	Municipal		
	Masculino	Normalistas	Total
	-	-	-
	Particular		
Masculino	Normalistas	Total	
-	-	-	

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Conforme podemos observar, em relação pessoal docente, o documento informa existir um total de 132 pessoas. Dos docentes do município, não existem profissionais de âmbito federal, mas sim de âmbito estadual, municipal e particular. Os docentes estaduais são 11 do sexo masculino e 20 normalistas. É importante destacar como o termo normalistas está associado a professoras do sexo feminino⁷.

Na esfera municipal, os docentes são 6 do sexo masculino, não sendo informados o número de normalistas, assim como no caso dos particulares, que aparecem 5 profissionais do sexo masculino. É particularmente interessante como os campos “total” do documento não parece corresponder à soma dos elementos apresentados, o que pode ser tensionado e proporcionar discussões diversas: o documento estaria equivocado? Faltariam dados? Seria necessário cruzar com outras fontes? Quais outras fontes mobilizar?

Em relação ao pessoal não-docente destaca-se a existência de 2 a nível federal, uma normalista a nível estadual e, sem registros para a esfera municipal e particular. Esse é um conjunto de informações significativamente lacunar, que mereceria maior atenção por parte da pesquisadora ou pesquisador.

O documento traz ainda informações para o “professorado” do município. Não ficando explícita a diferença entre este grupo e o de “pessoal docente”. Na sequência, apresentados essa distribuição:

⁷ Sobre esse aspecto da mulher como professora normalista, ver KULESZA (2005); SANTOS (2018); TAMBARA (1998).

Quadro 5 - Professorado

Segundo a entidade mantenedora						
No Ensino Público				Particular	Total	
Federal	Estadual	Municipal				
-	61	41		28	130	
Segundo a localização das entidades escolares						
Urbano	Distrital	Rural				
20	12	98				
Segundo a natureza de ensino						
No Pré-primário		No Fundamental		No Complementar		
Maternal	Infantil	Ginásio	Supletivo	Pré-vocacional		Vocacional
-	2	124	-	4		-

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A partir desse quadro, é possível perceber que a maioria do "professorado" era estadual, com 61 pessoas, seguido do município apresentando 41. A maioria dos profissionais estava localizada em zonas rurais do município e trabalhando na etapa ginásial.

Além de todas essas informações quantitativas, sobre prédios, etapas escolares e funcionários, há a possibilidade de estudar elementos da cultura material escolar, pensando os espaços que compunham os prédios escolares. O documento apresenta em suas informações o tópico "*Bibliotecas, Museus, Laboratórios e gabinetes*". A presença dessa informação pode ser analisada a partir do que se considerava importante ter em uma instituição escolar. Ou seja, a escola não seria somente formada por salas de aula, mas também por outros espaços de ensino e aprendizagem, que acrescentariam experiências aos estudantes⁸. Essas informações estão organizadas na sequência:

⁸ Se pudéssemos cruzar as informações presentes nesse relatório com as plantas dos prédios escolares que foram analisados nesse documento, teríamos uma possibilidade de pesquisa em arquitetura escolar que apresentaria mais informações e concepções do que seria importante existir em um prédio escolar

Quadro 6- aparelhamento escolar

Estabelecimentos escolares federais			
Bibliotecas		Museus	Laboratórios e Gabinetes
Para professores	Para alunos		
-	-	-	-
Estabelecimentos escolares Estaduais			
Bibliotecas		Museus	Laboratórios e Gabinetes
Para professores	Para alunos		
-	1	-	-
Estabelecimentos escolares municipais			
Bibliotecas		Museus	Laboratórios e Gabinetes
Para professores	Para alunos		
-	-	-	-
Estabelecimentos escolares particulares			
Bibliotecas		Museus	Laboratórios e Gabinetes
Para professores	Para alunos		
1	1	-	-
Em geral			
Bibliotecas		Museus	Laboratórios e Gabinetes
Para professores	Para alunos		
1	2	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Apesar de destacarem museus, laboratórios e gabinetes, o que o relatório apresenta são poucas bibliotecas, tanto para estudantes quanto para professores. Por este documento podemos inferir que esses espaços (museus, laboratórios e gabinetes) não existiam no município de Montenegro.

É possível ainda mapear as instituições escolares a partir da Entidade Mantenedora, localização, tipos, turnos, e custo do ensino:

Quadro 7 - Entidade Mantenedora

Segundo a Entidade Mantenedora			
Públicas			Particulares
Federais	Estaduais	Municipais	
-	43	48	21

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

e como dispor esses espaços dentro da instituição. Essa é apenas uma das possibilidades de investigação que os relatórios permitem.

Quadro 8 – Localização e tipos

Segundo a localização			Segundo o tipo		
Urbanas	Distritais	Rurais	Ginásios escolares	Escolas agrupadas	Escolas singulares
6	8	98	3	-	109

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Quadro 9 - Turnos

Segundo as condições de funcionamento			Funcionamento em um só turno						
Agrupadas	Anexas		Pela manhã	Durante o dia	À tarde			Pela manhã e à tarde	
	A outras unidades escolares	A instituições não escolares							
110	2	-	71	-	39	-	-	2	-

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Observando os quadros 7 e 8, percebe-se que o município mantém uma quantidade maior de escolas, mas a diferença entre ele e o estado é pequena, se comparada às escolas particulares. Sobre a localização, a maioria está presente na área rural, sendo interessante perceber a nomenclatura "escolas singulares". Seriam escolas isoladas? Em que haveria um docente ou um pequeno grupo de docentes e estudantes?

Sobre os turnos (Quadro 9), a maioria das escolas são matutinas. Há algumas que funcionam durante a tarde, mas poucas que abrem os dois turnos. Poderia haver um deslocamento de docentes entre escolas que funcionavam de manhã e de tarde? Questões que ficam abertas, mas que surgem quando observados os dados quantitativos. Por fim, podemos mapear os estudantes divididos por sexo:

Quadro 10 - Alunos do sexo masculino matriculados durante o ano letivo

Unidades Escolares						
Em geral			Segundo a entidade mantenedora das unidades escolares			
Total	Em unidades escolares		No Ensino Público			No Ensino Particular
	Para o sexo masculino	Para ambos os sexos	Federal	Estadual	Municipal	
2776	-	2776	-	1332	739	705

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Quadro 11 - Alunos do sexo masculino matriculados durante o ano letivo

Unidades Escolares								
Segundo a natureza do ensino							Segundo a localização das unidades escolares	
No ensino pré-primário		No ensino fundamental		Do ensino complementar		Nas sedes		
Maternal	Infantil	Comum	Supletivo	Pré-vocacional	Vocacional	Dos Municípios		
-	14	2742	-	20	-	440	27 1	206 5

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Quadro 12 - Alunos do sexo feminino matriculados durante o ano letivo

Unidades Escolares						
Em geral			Segundo a entidade mantenedora das unidades escolares			
Total	Em unidades escolares		No Ensino Público			No Ensino Particular
	Para o sexo feminino	Para ambos os sexos	Federal	Estadual	Municipal	
2507	-	2507	-	1156	661	690

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Quadro 13 - Alunos do sexo feminino matriculados durante o ano letivo

Unidades Escolares								
Segundo a natureza do ensino						Segundo a localização das unidades escolares		
No ensino pré-primário		No ensino fundamental		Do ensino complementar		Nas sedes		
Maternal	Infantil	Comum	Supletivo	Pré-vocacional	Vocacional	Dos Municípios		
-	16	2452	-	39	-	457	21 5	182 5

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Importante destacar que não há controle sobre quem organizou essa contagem e como foi pensada a questão “sexo feminino” e “sexo masculino”. Ao contrário de hoje em dia, em que uma quantificação de estudante deve considerar questões relacionadas ao gênero e não ao sexo, inclusive apresentando diferentes possibilidades que não fiquem restritas ao “masculino” e “feminino”, na década de 1930 essas discussões não eram apresentadas e a divisão dos estudantes entre “sexo masculino” e “sexo feminino” levava em consideração todos os estereótipos de gênero presentes quando se pensa em uma estudante “feminina” e um estudante “masculino”. Diante dessa ressalva, é possível perceber uma presença maior de estudantes do sexo “masculino”, mas as estudantes do “sexo feminino” estão presentes, principalmente no ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser visto, esses relatórios apresentam diversas informações quantitativas que podem ser pensadas dentro da História da Educação. Este capítulo não abarca todas as potencialidades presentes nos documentos, mas serve como indicação para futuras pesquisas. No APERS é possível encontrar esta fonte de pesquisa, que

pode ser pensada dentro de temporalidades distintas e para municípios diferentes do Rio Grande do Sul.

Tanto a análise dos relatórios em si quanto o seu cruzamento com outras fontes de pesquisa podem contribuir para pensar os estabelecimentos de ensino, seus professores e alunado, ao longo do tempo no estado do Rio Grande do Sul. Este compilado de dados buscava quantificar e organizar essas escolas e redes de ensino. Políticas públicas, normatizações, legislações estaduais, planos de ensino poderiam derivar desses dados quantitativos. Agora, sua análise pode contribuir para pensar a historicidade do ensino e da história da educação no Rio Grande do Sul ou em algum município em específico.

Por ser uma base de dados vasta, é possível relacionar com outras fontes de pesquisa e conseguir produzir conhecimento histórico que contribua para o debate sobre os rumos da educação no estado. Dessa forma, estes relatórios não se encerram neste capítulo, pelo contrário, fica o convite para que mais pesquisadores adentrem nesses números e elaborem suas tabelas, metodologias, resultados. O campo da História da Educação se desenvolve dessa maneira, divulgando fontes de pesquisa e trocando possibilidades de investigações históricas com os pares.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Camara. O que é História da Educação hoje? Tempos de Reflexão.

Espacio, Tiempo y Educación, v.3, n. 1, p. 43-59, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5372707.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 abr. 2023.

FIGUEIREDO, Milene Moraes de. **A nacionalização do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha**: um complexo jogo de adesões e resistências (1937-1945). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, PUCRS, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7624>. Acesso em: 24 abr. 2023.

IBGE. **Cidades e Estados**: Montenegro. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/montenegro.html>. Acesso em: 21 abr. 2023.

KULESZA, Wojciech A. A Sedução da Professora. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9., 2005, Ponta Grossa, Anais... 2005 (online). Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/mesa_debates/art31.pdf Acesso em: 23 abr. 2023.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares**. Por que e como pesquisar. Campinas, SP: Alínea, 2009.

NÓVOA, António. História da Educação: percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, 4 (XIV), p. 417-434, 1996. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/70653247.pdf> Acesso em: 22 abr. 2023.

QUADROS, Claudemir de. Estado novo e nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: a população e a educação como um problema de governo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS IBERO-AMERICANOS, 11., 2017, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Edipucrs, 2017. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/cieia/assets/edicoes/2017/arquivos/12.pdf> Acesso em: 21 abr. 2023.

SANTOS, Oneida G. dos. **Narrativas e Trajetórias da Docência**: uma vez normalista, sempre professora?. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Unijuí, Ijuí, 2018. Disponível em: <https://bibliodigital.unijuí.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6097/Oneida%20Gon%C3%A7alves%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SILVA, Bárbara Virgínia Groff da; SILVA, Eduardo Cristiano. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP) de São Paulo: possibilidades de pesquisa a

partir de Álbuns de Formaturas (1930-1950). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 24., 2018, São Leopoldo. **História da Educação**: Sensibilidades, patrimônio e cultura escrita. São Leopoldo: ASPHE, 2018. p. 163-179.

SILVA, Eduardo Cristiano; FIGUEIREDO, Milene Moraes de. Cadernos de pagamento de professores como desencadeadores de pesquisa em História da Educação. In: VIANNA, Marcelo et al. (org.). **Livro de trabalhos do VI Oficinas de Clio**: pesquisadores, acervos e espaços de memória. Ivoti: Instituto Superior de Educação Ivoti, 2018. v. 1, p. 59-73.

SILVA, Eduardo Cristiano; SILVA, Bárbara Virgínia Groff da. Convites de Formatura da Faculdade de Ciências Econômicas de São Paulo da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (1976-1986): Possibilidades de Pesquisa. In: MONSTRA DE PESQUISA DO ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (APERS), 14., 2018, Porto Alegre. **Produzindo História a partir de Fontes Primárias**. Porto Alegre: Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, 2018. p. 125-139.

SILVA, Eduardo Cristiano. Cartões Telefônicos como Fontes para a pesquisa em História da Educação. In: COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO DISCENTE, 4., 2020, Caxias do Sul. **Desafios éticos, estéticos e políticos na educação**. Caxias do Sul: Educus, 2020. p. 134-137.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e História da Educação. In: _____ (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3, cap. 8.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminilização: magistério sul-rio-grtandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, n. 3, p. 35-57, abr. 1998. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891702.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

VIDAL, Diana G.; PAULILO, Andre L. Arquivos e Educação: prática de arquivamento e memória. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, p. 1-17, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/cfac67c7-41f1-46e5-a228-b1e5fa2cc473/Arquivos%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Pr%C3%A1tica%20de%20arquivamento%20e%20mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

7

TÉCNICAS AGRÍCOLAS NA ESCOLA POLIVALENTE DE OSÓRIO ENTRE AS DÉCADAS DE 1970 E 1980: ESTUDOS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Maria Augusta Martiarena*¹

*Valesca Brasil Costa*²

INTRODUÇÃO

Durante a Ditadura Civil-Militar que marcou a história política brasileira entre 1964 e 1985, o Ministério da Educação realizou acordos com a Agência Internacional para o Desenvolvimento (USAID). No bojo de tais acordos, foram implantadas em diferentes estados do país, as escolas polivalentes. Foram contratados quatro especialistas para atuarem como consultores por dois anos, em conjunto com quatro educadores brasileiros, os quais se configuraram como a equipe responsável por implementar as ações previstas pelo convênio, denominada de EPEM (Equipe de Planejamento do Ensino Médio) nacional, integrada por oito membros. Tal grupo assessorava os estados na implantação das EPEMs locais, subordinadas à nacional.

Dentre os estados atendidos pelo programa, constava o Rio Grande do Sul, atendido pela Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), que deu origem ao PREMEM (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio). Tal programa foi regulamentado pelo Decreto n. 63.914, de 26 de dezembro de 1968, e visava incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Pós-doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: augusta.martiarena@osorio.ifs.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: valescacosta@gmail.com

médio. Destaca-se que o entendimento de Ensino Médio não se encontra relacionado ao atual, cuja denominação remonta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 (Lei nº 9394/96).

Araújo (2010) e Resende e Gonçalves Neto (2013), relacionam a criação da rede de escolas polivalentes, com a reforma educacional estabelecida pela Lei nº 5.692/715, a qual versou sobre a reformulação dos ensinos de 1º e 2º graus, sendo este uma etapa necessariamente profissionalizante. A Escola Polivalente de Osório, Rio Grande do Sul, foi inaugurada no dia 14 de novembro de 1974 e contava com 32 professores que receberam treinamento para atuarem nesse tipo de escola. Em 1975, ano do início do funcionamento, a escola passou a contar com 640 alunos. As escolas polivalentes caracterizavam-se pela inclusão de disciplinas técnicas no currículo (técnicas industriais, técnicas comerciais, técnicas agrícolas e técnicas domésticas).

Deve-se ter em conta o que afirma Araújo (2010), com relação à viabilização dos recursos vinculadas ao aceite às diretrizes que pautavam a proposta para essas instituições, cujo objetivo principal era atender a demanda de mão de obra barata, assim como o assistencialismo oferecido às classes menos favorecidas. Contudo, ainda que as Escolas Polivalentes tenham sido criadas para configurarem-se em propaganda do regime militar, seu contexto promoveu, em muitos casos, a manutenção dos estudantes na vida escolar.

Destaca-se que, além de infraestrutura e da circulação de docentes, o contexto político, ou seja, os anos finais do Regime Militar, foram marcados pelo crescimento dos movimentos sociais, cujo papel é fundamental para a compreensão das transformações deles decorrentes. De acordo com Bulhões (1992), o magistério vivenciou uma proletarização, que culminou em mobilizações ocorridas desde o final da década de 1970, as quais atuaram no sentido da constituição do magistério como classe

social. De acordo com a autora, entre 1979 e 1991, os professores que atuavam na rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul, promoveram 9 greves, o que totalizou 376 dias de paralisação.

Além disso, no âmbito dos espaços de formação de professores, a leitura de Paulo Freire, entre outros autores era uma constante. Tal afirmação encontra-se pautada em estudo realizado sobre a Revista Polivisão, periódico publicado pelo corpo docente da instituição, na década de 1980, embora tenha-se a informação não confirmada de publicações no ano de 1977. Com base em estudos de Martiarena de Oliveira (2020), percebia-se a existência de uma forte crítica ao papel da escola enquanto instituição reprodutora do sistema vigente, de uma sociedade de classes e a reprodução das desvantagens sociais.

O presente artigo, dessa forma, dedica-se ao estudo das práticas educativas em técnicas agrícolas, levadas a cabo por um docente, notadamente utilizando-se o espaço da horta como espaço de aprendizado e reflexão. Para desenvolver tal estudo, utilizou-se as fotografias do acervo da Escola Polivalente e a entrevista com o docente responsável pelas técnicas agrícolas, da fundação da instituição até o início da década de 1980. Inicialmente, serão abordadas a categoria de práticas educativas, posteriormente, os referenciais teórico-metodológicos, sejam a pesquisa no acervo fotográfico e a História Oral e, por fim, será realizada a análise das práticas educativas objetos desta investigação.

PRÁTICAS EDUCATIVAS: ELEMENTOS INTEGRANTES DA CULTURA ESCOLAR

Este estudo considera que as práticas educativas podem ser compreendidas como elementos integrantes da cultura escolar. Inicialmente, remonta-se ao artigo de Dominique Julia, intitulado “A Cultura Escolar como objeto histórico” e publicado em 2001. O autor

descreve a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, cujas finalidades podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Nesse sentido, a categoria práticas já aparece esmiuçada nas afirmações do autor. Entende-se, portanto, por cultura escolar o que fora proposto por Julia (2001):

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização), (JULIA, 2001, p. 10).

Entende-se, portanto, que as práticas escolares se encontram no âmbito da cultura escolar e se constituem em ferramentas para a transmissão dos conhecimentos propostos, definidos por meio de normas, por determinados grupos sociais. A cultura escolar não é imóvel, pelo contrário, ela se transforma e se reconstrói a cada geração, tendo em vista que o espaço escolar é o lócus propício para a difusão de ideologias. As escolas polivalentes foram instituições planejadas em determinado contexto, logo, considera-se fundamental pensá-las a partir do tempo e do espaço em que se constituíram.

Nesse sentido, ao ter em conta os elementos conjunturais que interferem na cultura escolar, Julia (2001), acrescenta que o referido termo expande-se para além dos limites da escola, ao identificar-se, em um sentido mais amplo, com modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de

processos formais de escolarização. A instituição na qual desenvolveram-se as práticas objetos desta investigação tornou-se parte integrante da sociedade, mostrando-se como instituição capaz de formar e disciplinar socialmente, ao mesmo tempo em que promovia a reflexão.

Segundo Pessanha e Silva (2006), a cultura é um processo que possibilita a atribuição de significado às práticas sociais e, ao mesmo tempo, pressupõe critérios de valor levando em conta a classificação dos modos e meios de produção do bem cultural. Estudar a cultura escolar é estudar o processo que confere significado aos produtos das práticas escolares, ou seja, práticas que tornam possíveis a transmissão de conhecimentos e a inculcação de condutas inseridas em um espaço/tempo identificado como escola. Como mencionado anteriormente, a historicização das práticas escolares e da instituição escolar se dá a partir de sua percepção em determinado recorte espacial e temporal. De acordo com Vidal (2006):

A cultura deixou de ser apenas um fato externo à instituição, algo com o qual lidava no desempenho de suas funções sociais; e passou a ser também um objeto interno, cujo escrutínio permitia compreender a escolarização como a negociação possível entre os interesses dos diferentes grupos sociais, a lógica do funcionamento institucional e a pragmática das ações dos sujeitos educacionais. O surgimento da categoria cultura escolar ofereceu visibilidade a estas operações pela sensibilização para a análise do conjunto de normas e práticas vigentes na instituição [...], (VIDAL, 2006, p. 105).

Logo, o termo “cultura escolar” refere-se a uma categoria ampla, englobando práticas bastante diversificadas. Isso ocasiona certa dificuldade na definição de limites para a sua significação. As autoras Pessanha, Daniel e Menegazzo afirmam que:

Embora cultura escolar não seja um conceito simples de delimitar, considera-se que na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e

dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar. Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola, e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola, (PESSANHA, DANIEL e MENEGAZZO, 2004, p. 58).

De acordo com Vidal (2006), a pesquisa que se dispõe a utilizar as práticas escolares como objeto, pressupõe de determinados cuidados, tendo em vista que as referidas práticas se constituem como práticas culturais. Dessa forma, representam modos de compreender a realidade e de estabelecer sentidos, os quais foram previamente partilhados social e historicamente. Logo, a autora afirma que as práticas não são individuais, mas coletivas e desenvolvidas no âmbito de culturas específicas. Vidal (2006) ressalta, ainda, a necessidade de analisar as práticas como um ato, uma operação, o que ocasiona determinados problemas, dos quais o primeiro consiste na dificuldade de localizar os registros desse ato e o segundo é a distinção epistemológica entre as práticas e a “prescrição/modelação de práticas”, (VIDAL, 2006, p.107). A autora diferencia que as prescrições desenham os contornos do possível, ou seja, atuam no sentido de propor práticas ideais, as quais podem ser subvertidas no cotidiano do espaço escolar. Justamente esta investigação reside no que se refere à subversão da proposta vigente, ao estudo de práticas que promoveram reflexão em oposição à proposta de disciplinarização e reprodução social.

DOCUMENTOS DE PESQUISA: O ACERVO FOTOGRÁFICO DA ESCOLA POLIVALENTE E A IDENTIFICAÇÃO DE FOTOGRAFIAS

A fotografia constitui-se em um dos documentos utilizados para a realização desta investigação. Sobre essa fonte, é necessário ter-se em

conta que, de acordo com Bauret (2010, p.9): “A fotografia é, por essência, plural, importante e interessante quer tanto como testemunho artístico ou jornalístico sobre o mundo, quer como prática social popular”. De acordo com o autor: “Hoje, toda a gente sabe que a fotografia não é uma produção de imagens inocente, casual ou mecânica: não é, como muitos pensaram durante muito tempo, uma simples reprodução da “natureza” [...]”, (BAURET, 2010, p.10). Considera-se fundamental reafirmar o caráter de representação da fotografia, tendo em vista que a mesma é seleção, escolha. Concorda-se com Burke (2004), quando o mesmo afirma que: “Para utilizar a evidência de imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fontes, estar consciente de suas fragilidades”, (BURKE, 2004, p.18).

Ao elencar fotografias escolares, produzidas em âmbito institucional para a realização de uma pesquisa na área de História da Educação, notadamente para a área de História da Educação Profissional, considera-se relevante compreender tal documento a partir das afirmações de Meda (2018):

As fotografias tiradas no interior ou no exterior de um edifício escolar no decurso da sua construção ou inauguração oficial, por outro lado, destinam-se a registar o resultado final de uma operação encomendada por uma autarquia local ou associação privada a favor do ensino público; da mesma forma, fotografias de escolas e das atividades educacionais nelas realizadas, tiradas no contexto de investigações fotográficas ou de fotojornalismo e posteriormente publicadas em livros, jornais ou outros meios de comunicação, podem ser usadas para melhorar as realizações educacionais de um dado regime político (para propósitos óbvios de propaganda) ou para deplorar o grave estado de abandono das escolas em uma determinada área (para propósitos ideológicos igualmente óbvios) (traduzido pelas autoras), (MEDA, 2018, p.354).

No caso das fotografias do prédio da Escola Polivalente, além do poder local, foi evidenciado sua relação com o poder nacional, tendo em vista que as mesmas integravam uma rede. O acervo pesquisado conta com 767 fotografias, que foram produzidas entre os anos de 1974 e 1996. 1974 refere-se ao ano de fundação da instituição, como anteriormente mencionado, e o segundo, refere-se à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), quando as disciplinas técnicas foram retiradas do currículo. Para este artigo, torna-se relevante pensar o quantitativo de fotografias publicadas na década de 1970, pois, ainda que a década de 1980 conte com algumas fotografias da horta e dos jardins, as mesmas foram produzidas em período posterior à saída do Professor Sebastião Fich da Rosa, cuja entrevista constitui-se em uma das fontes desta investigação. O quantitativo de fotografias produzidas na década de 1970 consta na tabela a seguir:

Tabela 1 - Categorias para caracterização do acervo fotográfico da Escola Polivalente.

Espaços	Gerais	33
	Singulares	18
Atividades	Formais	1
	Não-formais	98
Total		150

Fonte: Elaborado pelas autoras

Embora as fotografias da década de 1970 representem menos de 20% do montante total, deve-se considerar que o conjunto fotográfico foi produzido apenas a partir de novembro de 1974. Além disso, de acordo com Freund (2008, p.13): “O retrato fotográfico corresponde a uma fase particular da evolução social: o acesso de amplas camadas da sociedade a um maior significado político e social”(traduzido pelas autoras). Entende-se que algumas fotografias do campo experimental poderiam ser categorizadas como atividades formais, porém optou-se por pautar-se na legenda como elemento indicativo da categoria a

definir. Nesse sentido, todas as fotografias do campo experimental inserem-se na categoria espaços. Com relação a essa categoria, foram produzidas fotografias nos anos de 1975, 1978 e 1979. Das 55 fotografias que retratavam espaços escolares, 35 dedicavam-se aos jardins e ao campo experimental. Logo, é possível perceber a relevância de tal espaço para a identidade institucional. Nesse sentido, deve-se ter em conta, no que se refere às fotografias:

Toda imagem é uma representação, de caráter global e abrangente, de uma ordem, de um território, de uma identidade, enfim, que se constitui, opera e se insere em parâmetros coletivamente aceitos. Essa peculiaridade redefine seu contorno não somente no plano cultural, mas, acima de tudo, na esfera do social, (ANTELO, 2004, p.13).

Tendo em vista que o presente estudo utiliza, também, História Oral, considerou-se necessário apresentar os referenciais que pautaram esta investigação.

HISTÓRIA CULTURA, MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL: A ENTREVISTA COM O PROFESSOR SEBASTIÃO FICH DA ROSA

Antes de nos determos a abordar mais diretamente sobre a entrevista em questão, é preciso que se destaque que esta pesquisa trabalha de maneira interdisciplinar, de maneira que na pesquisa de campo propriamente dita se entrelaça a pesquisa em fotografias (obtidas através do manuseio no arquivo fotográfico da própria escola) e a entrevista.

Entretanto é preciso destacar que outra fonte utilizada foi a entrevista, e por isto a justificativa de dedicar um momento deste estudo para abordar sobre memória e história oral. Outros escritos já abordaram a noção e definição da palavra “fonte”, ou seja, esta relacionada com algo que emerge, e quando se fala na memória parece

não se dar de maneira diferente, ou seja, a memória vai na nossa origem, faz emergir como uma fonte nossas lembranças.

Memória e história oral se aproximam e podem se confundir nas pesquisas. A memória constitui-se em documento, e a História Oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o dialogo entre teoria e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012 2012, p.36)

Assim, nesta fase deste estudo, inicialmente é preciso fazer uma breve contextualização sobre a História Cultural (aqui ocupando o espaço de fonte teórica), isto se justifica, uma vez que é justamente a História Cultural que usará a História Oral como aporte metodológico e consequentemente usará a entrevista como fonte como destacado:

Ao longo dos anos de formação, desenvolvemos novas percepções acerca da História Cultural, da Memória e da História Ora. A História Cultural toma a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens e mulheres para explicar e entender o mundo. (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p.12)

Considera-se fundamental destacar que revisitar a memória dos sujeitos selecionados previamente para a pesquisa exige muito do próprio pesquisador, uma vez que, a memória muitas vezes é seletiva e também se preserva, de maneira que o pesquisador terá em muitos casos que ter habilidade de conseguir ter permissão de seu entrevistado de chegar até suas memórias.

O trabalho com História Oral exige conhecimento de quem se propõe a fazê-lo. Soma-se a isso, cumplicidade, escuta sensível e respeito à fala do outro. A História Oral é um dos meios que promovem aproximações entre História e Memória. (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p.36)

Etapa fundamental para quando se trabalha com História Oral é justamente o a entrevista, entretanto durante muito tempo houve certa

resistência por parte de certos pesquisadores ao que se refere da legitimidade do uso de entrevistas como fonte de pesquisa. Entretanto, felizmente a riqueza do conteúdo das entrevistas e a possibilidade de através da entrevista se revisitar a memória do sujeito pesquisado e se acessar conteúdos ricos para a história garantiu a entrevista seu espaço como fonte de pesquisa.

Penso que entrevistas podem e devem ser utilizadas por historiadores como fontes de informações. Tratadas como qualquer documento histórico, submetidas contraprovas e análises, fornecem pistas e informações preciosas, muitas inéditas, impossíveis de serem obtidas de outro modo. (AMADO,1995, p. 134).

Ainda cabe observar que o advento do gravador e de outros mecanismos que possibilitavam captar e armazenar as entrevistas também tiveram significativa contribuição para que a História Oral fosse gradativamente se consolidando e fosse usada nas pesquisas, como destacado abaixo:

[...] não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Ela não encerra um estatuto fechado, que permite justificar 'a história oral pela história oral'. Ao contrário: seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido (ALBERTI, 1989, p. 12).

Quando se opta por fazer **entrevista** é sempre interessante traçar um roteiro de perguntas, de maneira que antes ainda da elaboração do próprio roteiro de perguntas (que podem se perguntas abertas ou fechadas, ou ainda um roteiro misto) pautado em estudo prévio da vida do sujeito entrevistado:

Penso que entrevistas podem e devem ser utilizadas por historiadores como fontes de informações. Tratadas como qualquer documento histórico, submetidas contraprovas e análises, fornecem pistas e informações

preciosas, muitas inéditas, impossíveis de serem obtidas de outro modo. (AMADO,1995, p. 134).

No caso deste trabalho mais especificamente se trata de um único sujeito, um professor, homem, identificado e selecionado através da revista da própria escola (Revista Polivisão), a qual foi objeto de estudos desenvolvidos anteriormente. Os artigos desse periódico foram sistematizados e buscou-se analisá-los. Foram identificados os autores e selecionou-se aqueles que atuaram como docentes da instituição. Na sequência, após o identificar fora feito o primeiro contato via e-mail. Depois desse, fez-se contato telefônico e agendamento de um encontro, o qual ocorreu no escritório do entrevistado, que atualmente trabalha como advogado. Foi enviado, previamente, o roteiro. No dia da entrevista, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, o qual foi assinado pelo entrevistado. Foram realizadas entrevistas com outros docentes, porém, para este artigo, por tratar-se das disciplinas técnicas, optou-se por analisar a entrevista do professor Sebastião Fich da Rosa. Não houve muita dificuldade em encontrar o pesquisado, uma vez que hoje ele atua como Advogado na cidade de Osório.

Assim, após breve contextualização sobre história cultural, história oral, memória e entrevista, na sequência deste trabalho nos deteremos a estudar os resultados da respectiva pesquisa, que se mostra rica por revisitar a história e a memória de uma das importante escola da cidade de Osório/RS e um dos principais sujeitos que fizeram parte da construção desta história.

TÉCNICAS AGRÍCOLAS: ENTRE O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

O exercício de reflexão acerca da educação profissional e das práticas escolares levadas a cabo nas instituições educacionais insere-

se em um contexto maior, o qual foi pautado pela dualidade entre uma educação para as elites e uma educação para as camadas populares. De acordo com Ciavatta e Ramos (2011), o termo “dualismo educacional” é frequentemente encontrado em estudos da área da educação, os quais geralmente baseiam-se nas evidências relacionadas às diferenças de qualidade, ao fomento a cursos mais breves e de menor custo, bem como na diferenciação entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres. Entretanto, as autoras ponderam que existe um risco no uso do conceito “dualidade educacional” sem a identificação das particularidades “históricas da totalidade do processo”, (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.28).

A educação profissional constituiu-se no Brasil a partir de um caráter assistencialista e de manutenção da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Segundo Ciavatta (2007):

A educação, no Brasil, tem acompanhado a divisão social do trabalho que separa os que pensam dos que executam, atribuindo a cada classe de trabalhadores remuneração e lugares sociais diferentes. A história da educação brasileira tem um tema recorrente, a separação entre a cultura da escola, a cultura geral e a cultura do trabalho, a formação profissional para o mercado de trabalho, para a produção, o produtivismo e a competição sem limites – hoje mais grave, diante da mundialização do capital, (CIAVATTA, 2007, p.15).

Logo, constitui-se em tema relevante a investigação sobre práticas que foram desenvolvidas com o intuito de romperem com tal dicotomia. O presente estudo desenvolveu-se, portanto, a partir da entrevista realizada com docente que atuou na Escola Polivalente, entre 1975 e 1981 e de imagens constantes no acervo fotográfico da instituição. O professor Sebastião Fich da Rosa, identificado como S.F.R., nasceu em Lagoa Vermelha e formou-se técnico agrícola pela Escola Técnica de Agricultura de Viamão. O entrevistado fez o curso de formação para

atuar como docente em Escolas Polivalentes, curso realizado junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na época, denominado de Licenciatura Curta. Mais tarde fez Licenciatura Plena em Administração e Agricultura, cuja opção foi por Agricultura, o qual habilitava para atuar em Escolas Técnicas. Em 1982, o professor passou a atuar na Escola Rural (Escola Estadual de Ensino Médio Ildefonso Simões Lopes).

Em Osório, essa instituição, implantada com esse intento, passou a oferecer técnicas agrícolas, técnicas industriais, técnicas domésticas e técnicas comerciais. O professor S.F.R. atuou como docente das técnicas agrícolas, conforme supracitado. De acordo com Souza e Lima (2016), tais escolas contaram com grandes investimentos em sua infraestrutura, bem como propiciou uma grande circulação de docentes. Tal contexto, segundo os autores, propiciou a manutenção dos estudantes no ambiente escolar. Nesse sentido, tais instituições receberam recursos financeiros que viabilizaram a construção de uma estrutura totalmente diferenciada em relação às escolas públicas que até então haviam sido implantadas. Para Souza e Lima (2016) tais escolas representavam o regime e serviam como uma vitrine. A referência à infraestrutura e ao planejamento de espaços, tais como laboratórios, constam na fala de S.F.R. Conforme o entrevistado:

A gente veio pra cá e recebemos um laboratório de técnicas agrícolas pra trabalhar com potinho na sala de aula, etc, etc. E aí, eu juntamente com um colega, entendemos que o melhor laboratório para o desenvolvimento de plantas não seria dentro de uma sala, mas o próprio ambiente lá fora, e aí, criamos o campo experimental de técnicas agrícolas, não sei se tu já viu alguma fotografia, mas era muito lindo... (S.F.R., entrevista, 2019).

O campo experimental citado por S.F.R. constituiu-se em espaço de desenvolvimento de práticas escolares que visavam promover o

conhecimento, a partir de uma perspectiva que envolvia a interdisciplinaridade e a pesquisa como princípio pedagógico. Nas palavras do entrevistado:

e esse campo experimental de técnicas agrícolas, ele visava a ensinar alguma coisa não colocada prontinha, empacotada na cabeça do aluno, mas se fazia um experimento em que o aluno pudesse levantar as hipóteses que ele achava, realizar o experimento, acompanhar o desenvolvimento do experimento e ir anotando, coletando dados, e ao final, fazer um estudo de todo o processo realizado e tentar chegar a uma conclusão..., (S.F.R., entrevista, 2019).

Figura 1 – O campo experimental da Escola - 1979



Fonte: Acervo Fotográfico da Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos

A figura 1, referente ao campo experimental, retrata, em primeiro plano e em posição situada entre o centro da imagem e o lado esquerdo, o professor S.F.R.. O mesmo encontrava-se agachado, remexendo a terra. Próximo a ele, encontrava-se a plantação, a qual, o entrevistado considerava elemento fundamental para propiciar nos estudantes o aprendizado de temas relacionados à sua área. Atrás da plantação, verifica-se a presença de um galpão de madeira, pintado de cores claras,

bem como de cercados brancos. São vistas árvores próximas ao cercado, as quais indicam vestígios sobre a localização da instituição em zona não central. Embora seja uma ponderação, as escolas polivalentes foram criadas no intuito de formar pessoas para atuarem em nível de 1.º grau, logo, o público-alvo de tais instituições localizava-se, no caso da cidade de Osório, em regiões menos centras, por tratarem-se de camadas mais populares. Além disso, as dimensões do terreno selecionado para comportar a instituição dificilmente seriam possíveis na zona central da cidade.

Retomando-se o tema das práticas educativas, como anteriormente afirmado, as mesmas pautavam-se pela pesquisa como princípio pedagógico. Conforme Moura (2007, p.23):

A pesquisa deve instigar o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gerar inquietude, para que ele não incorpore “pacotes fechados” de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum (saber cotidiano), escolares ou científicos. Esse tipo de atitude, quando despertada nas primeiras fases escolares, contribui para que, nas faixas etárias e níveis educacionais mais avançados, o estudante possa formular questões de investigação no campo mais formal, quer seja na sua forma aplicada ou na denominada pesquisa de base ou acadêmica.

Verifica-se que a concepção de um conhecimento inacabado em detrimento de conhecimentos fechados e prontos defendida por Moura (2007), como elemento fundamental para a formação dos estudantes encontra-se presente nas palavras e práticas do professor S.F.R., que entendia a necessidade de promover a curiosidade em seus alunos. O entrevistado apresentou alguns exemplos:

Vou lhe dar um exemplo, as hortaliças verdes, folhosas, elas exigem muito nitrogênio pra poder desenvolver o sistema foliar. Já algumas, como a cenoura, como o tomate, elas precisam do nitrogênio também, mas fundamentalmente mais é fósforo e potássio, e eles testaram isso aqui. Faziam, por exemplo, na alface, colocavam só fósforo ou só potássio, ela

vinha... vinha mais forte, vinha suscetível a doença, mas desenvolvia pouco o sistema foliar que é o que mais interessa, (S.F.R., entrevista, 2019).

A prática citada pelo entrevistado estava pautada pela interdisciplinaridade, a qual, segundo Moura (2007):

Nesse sentido, para desenvolver uma postura verdadeiramente interdisciplinar, é necessário assumir, a priori, os não saberes e as limitações individuais na própria disciplina que o professor leciona. Assim, a interdisciplinaridade não pode ser entendida como a fusão de conteúdos ou de metodologias, mas sim como interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global. É, pois, uma nova postura no fazer pedagógico para a construção do conhecimento, (MOURA, 2007, p.24).

Além de pensar o ensino de ciências em nível de 1.º grau, as práticas levadas a cabo pelo professor S.F.R. visavam promover a formação crítica dos cidadãos, trazendo conhecimentos relacionados à ecologia, com o intuito de incentivar a diminuição do número de agrotóxicos e incentivar a utilização de adubos orgânicos. Nas palavras do professor:

Então, acabamos fazendo isso em vários sentidos, com o enfoque ecológico, fazendo experimentos só com adubos orgânicos, proveniente de matéria orgânica de esterco de animais e resíduos da fabricação de cana-de-açúcar, esterco de galinha... e aí, eles observavam uma série de coisas, entre as quais, as doenças oriundas do sistema radicular, e aí, chegaram a conclusão que muitos adubos, como por exemplo, o esterco de galinha, ele tem uma enzima que afugenta da terra os microorganismos... não microscópicos, mas muito pequenos... chamados nematelmintos, eles perfuram as raízes das plantas e ali, no sugar a seiva, transmitem doença, e os alunos chegaram a essa conclusão, então, este foi um elemento bastante marcante, (S.F.R., entrevista, 2019).

Deve-se ter em conta que o tema da utilização de agrotóxicos em oposição a uma agricultura orgânica, ainda são temas atuais e geram grandes disputas no âmbito das políticas de incentivo ou não. Logo,

abordar esses temas constitui-se em elemento relevante e crítico, notadamente ao situar tal sala de aula na segunda metade da década de 1970.

A figura 2 demonstra a organização dada a horta, para que fossem diferenciadas as plantas a serem estudadas pelos alunos. Na fotografia, cebola e couve são identificadas com placas.

Figura 2 – Campo experimental e horta - 1978



Fonte: Acervo Fotográfico da Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos

Tanto a figura 2, como a 3, integram um conjunto fotográfico de 22 fotografias produzido no ano de 1978, como pode ser percebido pela informação constante na margem que indica que as fotografias foram produzidas em dezembro daquele ano. Do número total de imagens, 18 referem-se ao campo experimental e aos jardins. Outras retratam a secretaria (3 fotografias) e a cancha (1 fotografia). Ainda que a década de 1970 seja marcada pela utilização de máquinas fotográficas portáteis, o custo de revelação ainda era representativo. Nesse ano, a escola produziu apenas esse grupo de imagens, o qual dedicou-se mais aos espaços. Deve-se ter em conta que a instituição foi fundada poucos anos

antes. Conforme Martiarena de Oliveira (2020), a importância da fundação da escola para diferentes esferas de poder na década de 1970 refletiu-se pelo número elevado de fotografias do prédio escolar. Considerou-se que a existência de uma estrutura física ampla e adequada era bastante representativa no sentido de divulgar o regime vigente. Por outro lado, o professor S.F.R. assumiu a direção da escola e, por ser da área das técnicas agrícolas, o campo experimental constituía espaço importante para suas práticas, como reiterado neste estudo.

Figura 3 - Campo experimental e horta - 1978



Fonte: Acervo Fotográfico da Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos

A figura 3, especificamente, retrata espaço próximo aos galpões, nos quais é possível perceber a organização da horta, bem como uma vaca instalada no setor de agropecuária, separada por cercas. As mãos de um professor ou funcionário apareceram, provavelmente de forma não intencional, entretanto, não escaparam às lentes. Embora a figura 1 conte com a presença do professor S.F.R., a legenda atribuída indica o campo experimental como objeto da fotografia. As figuras 2 e 3 diretamente referem-se aos espaços escolares e, como mencionado

anteriormente. A figura 4, no entanto, ainda que a legenda aponte para o campo experimental, conta com um número significativo de estudantes, retratados em uma prática escolar. Com relação aos espaços escolares, conforme Frago (2001), a noção de lugar, a localização em um espaço específico configurado para tal fim é um dos elementos mais característicos da instituição escolar desde meados do século XIII.

Nesse sentido, de acordo com Escolano (2000), a arquitetura escolar é por si mesma, um programa, uma espécie de discurso materializado, que promove um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e racionalidade, os quais se constituem em marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu em seu formato as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como em seus aspectos mais técnicos.

Figura 4 – Campo experimental da escola - 1979



Fonte: Acervo Fotográfico da Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos

Assim como as figuras anteriores, a figura 4 também se refere ao campo experimental da escola. Destaca-se que ambas as legendas foram atribuídas em álbum localizado na Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos³. As legendas, como pode ser percebido, não trazem informações mais detalhadas, indicando apenas tratar-se do campo experimental. A fotografia anterior, retrata parte do campo mais próxima ao prédio escolar, como pode ser percebido através da identificação da parede atrás dos estudantes. Na imagem vemos os alunos, os quais encontravam-se matriculados em séries entre a 5.^a e a 8.^a séries do 1.^o grau, ou seja, atualmente seriam estudantes das séries finais do ensino fundamental. A imagem conta com a presença de 13 meninos, verificando-se a ausência de meninas, as quais ingressavam na instituição. Os jovens usam camisetas, em sua maioria brancas e shorts. Somente um estudante usa calça e outro, um casaco. Várias ferramentas estão presentes na fotografia, como enxadas, regadores, bem como verifica-se a presença do carrinho de mão.

Bastante semelhante à figura 4, é a figura 5, também ambientada no campo experimental. Nela vemos 7 meninos, que usam enxadas, ancinho e trabalham na horta. Verifica-se que, ainda que a informação oferecida no álbum remeta ao ano de 1979, a mesma não foi realizada no mesmo mês que a figura 2, tendo em vista as roupas que os estudantes utilizam. No entanto, ambas fotografias abordam a mesma temática e retratam atividades realizadas no campo experimental.

³ Mais informações sobre o acervo podem ser encontradas em: MARTIARENA DE OLIVEIRA, M. A. (2017). Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos – Escola Polivalente: acervos fotográficos e História da Educação. RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, 3(2), 2017, p. 323-336 e MARTIARENA DE OLIVEIRA, M.A. School photographs: studying the history of a school institution and educational practices based on images. History of Education and Childrens Literature, Macerata, Italy, p.131-150, doi:https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v3i2.7825.

Figura 5 - Campo experimental da escola - 1979



Fonte: Acervo Fotográfico da Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos

Tais fotografias remetem ao trabalho como princípio educativo. Conforme Ciavatta e Ramos (2011):

Sob essa concepção afirma-se o trabalho como princípio educativo, isto é, como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos, (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.31-32).

As figuras 4 e 5, assim como as palavras do professor S.F.R. apontam para uma perspectiva de formar pelo trabalho, de forma a compreender as atividades manuais em consonância com as intelectuais, tendo em vista que, a realização das mesmas requeriam determinados conhecimentos científicos. A integração do campo experimental, ou seja, de um espaço de horta para o ensino de

conhecimentos que seriam levados a cabo em um laboratório caminhava no sentido de conceber o trabalho como princípio relevante na formação de tais estudantes. Além disso, caracterizava-se por uma ruptura com a compreensão dicotômica de trabalho intelectual e manual.

Tem-se em conta que tais práticas aqui estudadas, foram levadas a cabo durante um governo autoritário e em uma instituição que foi criada para divulgar o regime vigente. Entretanto, deve-se ter em conta, ainda que o regime impusesse determinadas formas de pensamento, outras formas insistiam em permanecer e não aceitavam ser subjugadas.

Em outros estudos acerca desta instituição, foram apresentadas as influências teóricas que embasavam as práticas dos docentes, entre elas consta o autor anteriormente citado, Luiz Antônio Cunha, assim como Moacir Gadotti e Paulo Freire⁴. Logo, ainda que a formação para atuar nas Escolas Polivalentes fosse generalista, como a própria concepção de polivalência, tais docentes encontraram fortes influências teóricas nas instituições em que estudaram e nos espaços de formação que foram propiciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a Escola Polivalente de Osório tenha sido criada em um contexto de afirmação de um regime autoritário, a partir de estudos anteriormente elencados e da análise da entrevista do professor S.F.R., verificou-se que práticas ali desenvolvidas foram ressignificadas a partir de uma concepção que rompia com a dicotomia entre o trabalho

⁴ Sobre o tema ver: MARTIARENA DE OLIVERA, Maria Augusta. Revista Polivisão: educação profissional e educação integral/integrada na visão dos docentes de uma escola polivalente. **Trabalho Necessário** V.18, Nº 35 - 2020 (jan-abr) ISSN: 1808-799 X DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v18i35.40499>

intelectual e o trabalho manual, bem como, de forma a conceber o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. A utilização do campo experimental como laboratório para o ensino de disciplinas na área das técnicas agrícolas promoveu o desenvolvimento de práticas críticas e reflexivas, que incentivavam a curiosidade dos estudantes.

As considerações aqui apresentadas, basearam-se na entrevista de um dos docentes responsáveis pela área de técnicas agrícolas, o qual ocupou, também, o cargo de diretor da referida instituição. Além disso, foram selecionadas imagens do acervo fotográfico da Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos – Escola Polivalente, as quais retratavam o campo experimental (horta), local escolhido pelo docente para realizar as atividades de sala de aula. A análise da entrevista, bem como das fotografias, foi pautada por estudos anteriores, os quais atuaram no sentido de organizar e sistematizar o acervo institucional, bem como investigar periódico produzido pelo corpo docente da escola, entre outros estudos que se desenvolveram acerca do contexto escolar nas últimas décadas do século XX.

A entrevista com o docente foi realizada no ano de 2019. Objetivava-se realizar novas entrevistas com o intuito de utilizar as fotografias como evocadores de memória, porém, em função da pandemia iniciada em 2020, não foi possível a realização de tais entrevistas. Nesse sentido, a análise das fotografias como documento histórico se dá como elemento de intertextualidade, ou seja, foi realizado um cruzamento das fontes com o intuito de compreender o objeto histórico proposto.

Compreende-se que o presente tema é deveras relevante, no sentido em que aponta para práticas que eram pautadas pela criticidade e que requerem análise em perspectiva histórica. Considera-se

fundamental dar continuidade ao presente estudo, para aprofundamento e reflexão sobre o contexto das Escolas Polivalentes, notadamente sobre a localizada em Osório, no estado do Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2010.
- AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **História**, São Paulo, n, 14, p. 125-136, 1995.
- ANTELO, Raúl. **Potências da imagem**. Chapecó: Argos, 2004.
- BAURET, Gabriel. **A Fotografia: história, estilos, tendências e aplicações**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: História e Imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- CIAVATTA, M. (Coord.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREUND, Gisèle. **La fotografia como documento social**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL, 2008.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recontos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.
- IZQUIERDO, Ivan. **Questões sobre a memória**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2009.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, jan./jun. 2001, p.9-43.

MARTIARENA DE OLIVEIRA, Maria Augusta. School photographs: studying the history of a school institution and educational practices based on images. **History of Education and Childrens Literature**, Macerata, Italy, p.131-150, doi:https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v3i2.7825.

_____. Revista Polivisão: Educação Profissional e Educação Integral/Integrada na visão dos docentes de uma Escola Polivalente. **Trabalho Necessário** V.18, Nº 35 - 2020 (jan-abr) ISSN: 1808-799 X DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v18i35.40499>

_____. Comemorações cívicas pós-Regime Militar em Osório-RS: da formação moral e cívica ao movimento de reivindicação. In: Sara González; Juri Meda; Xavier Motilla; Luigiaurelio Pomante. (Org.). **La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio**. 1ed.Salamanca: FahrenHouse y los autores, 2018, v.1, p. 709-719

_____. Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos – Escola Polivalente: acervos fotográficos e História da Educação. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, 3(2), 2017, p. 323-336.

MARTIARENA DE OLIVEIRA, Maria Augusta; COSTA, Valesca Brasil. Escola Polivalente de Osório-RS: Políticas Educacionais e Trabalho a partir da História Oral. **History of Education in Latin America - HistELA**, v. 3, p. e20718, 13 maio 2020.

MEDA, Juri. “Invisible schools”. The public image of rural schools in Southern Italy in photographic inquiries and photo-reportages (1925-55). **Historia y Memoria de la Educación**, 8 (2018): 347-396.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 02 set. 2021. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>.

PESANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n.27, 2004, p.57-69.

PESANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Uma sólida instrução fundamental para formar cidadãos: história das orientações sobre as práticas curriculares de uma “Escola Exemplar” em Campo Grande-MT, ao final da década de 1930. **Revista História da Educação**, ASPHE, v.14, n.31, 2010, p.11-36.

SOUZA, S.; LIMA, G. Escolas Polivalentes na Ditadura Civil-Militar: Marco no Modelo de Ensino Profissionalizante ou Instrumentos de Propaganda do Regime? O Processo

de Implantação do Polivalente de Ituiutaba- Mg (1974-1985). **Educação & Formação**, 1(2), 2016, p. 72-88. doi:<http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v1i2.1892>

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

8

EXPERIÊNCIAS DA COMUNIDADE DO IFRS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UM PRIMEIRO OLHAR

*Marcelo Vianna*¹

*Sandra Cristina Donner*²

*Caroline Cataneo*³

Quando iniciamos o projeto “Quando todos aprenderam e todos ensinaram - Experiências da comunidade do IFRS durante a pandemia da Covid-19” em julho de 2022⁴, estabeleceu-se como objetivo principal oportunizar que servidores e estudantes dos campi e Reitoria do IFRS compartilhassem suas vivências durante o período pandêmico e de retorno às atividades presenciais na instituição. Para isso, nos valeríamos de depoimentos orais a partir de entrevistas conduzidas e gravadas por integrantes dos Núcleos de Memória, mediados por um roteiro comum e devidamente subsidiados por uma arcabouço teórico-metodológico. Passado o tempo, com mais de 60 depoimentos

¹ Doutor em História (PUCRS). Técnico em Assuntos Educacionais do IFRS e presidente do Núcleo de Memória do IFRS. E-mail: ifrs.numem@ifrs.edu.br e marcelo.vianna@alvorada.ifrs.edu.br

² Doutora em História (UFRGS). Técnica em Assuntos Educacionais do IFRS e coordenadora do Núcleo de Memória do IFRS Campus Canoas. E-mail: sandra.donner@canoas.ifrs.edu.br

³ Doutoranda em Educação (UFRGS). Servidora técnica do IFRS e coordenadora do Núcleo de Memória do IFRS Reitoria. E-mail: caroline.cataneo@ifrs.edu.br

⁴ Este texto inicial é um resultado do esforço coletivo dos NuMem Locais no projeto, aqui mencionados: Adriano Carlos de Almeida (NuMem Campus Alvorada), Joana Paloschi (NuMem Campus Alvorada), Áureo Vandrê Cardoso (NuMem Campus Bento Gonçalves), Cláudio Kuczkowski (NuMem Campus Bento Gonçalves), João Vítor Gobis Verges (NuMem Campus Caxias do Sul), Fábio Krzysczak (NuMem Campus Erechim), Deise Dagnese (NuMem Campus Farroupilha), Sandro Lazari (NuMem Campus Farroupilha), Núbia Laux (NuMem Campus Feliz), Rossana Enninger (NuMem Campus Feliz), Marcus Vinícius da Costa (NuMem Campus Ibirubá), Maria Augusta Martiarena (NuMem Campus Osório), Gabriela Mórel (NuMem Osório), Cristine Thomas (NuMem Campus Porto Alegre), Helen Scorsatto Ortiz (NuMem Campus Porto Alegre), Cláudia Maria da Cruz (NuMem Campus Restinga), Thaís Teixeira da Silva (NuMem Campus Restinga), Jerônimo Silveira Maiorca (NuMem Campus Rio Grande), Cassandra Azevedo (NuMem Campus Rolante), Clarissa Deggeroni (NuMem Campus Vacaria), Marcos Vinícius Luft (NuMem Campus Veranópolis), Alessandra Nevado (NuMem Campus Viamão). Entre os estudantes colaboradores ainda destacamos: Hayra Schleicher (NuMem/IFRS), Amanda Silveira Rhoden (NuMem Campus Osório), Carlos Henrique Vargas Velasques (NuMem/IFRS), Rosemar Silva da Silva (NuMem Campus Alvorada), Malu Saturno (NuMem/IFRS – UFRGS), Augusto Avozani Albrech (NuMem Campus Erechim).

registrados, é chegada a hora de iniciarmos as primeiras análises sobre o trabalho: afinal, pode um projeto dar conta de sentimentos complexos, de difícil apreensão, sobre o quanto fomos afetados pela pandemia? E o quanto isso pode alcançar o público, de forma a suscitar reflexões e estudos sobre o período?

A proposta deste texto é apresentar um pouco sobre este projeto coletivo, contemplando um tema muito sensível e que mobilizou as vidas da comunidade do IFRS entre os anos de 2020 e 2023, em um período de muitas incertezas sobre a própria sobrevivência.⁵ Propomos aqui discutir o andamento inicial das atividades e os resultados que esperamos divulgar, deixando a análise em si do conteúdo para os produtos a serem gerados pelo projeto. Naturalmente, produtos estão sendo gerados a partir dos registros obtidos pelo projeto, como teasers de depoimentos que estão sendo divulgados no canal do YouTube e no repositório digital do NuMem/IFRS, assim como uma primeira publicação – um catálogo dos depoimentos, com uma seleção de trechos temáticos. Eles não serão apenas importantes fontes para pesquisas históricas, mas como possibilidade de reflexão da comunidade do IFRS sobre o período vivenciado, contribuindo para o papel do conhecimento e da conscientização histórica em nossa sociedade.

O PROJETO

Em linhas gerais, o projeto “Quando todos aprenderam e todos ensinaram - Experiências da comunidade do IFRS durante a pandemia da Covid-19” é um projeto de caráter indissociável entre Pesquisa,

⁵ Todos vivenciamos um contexto desfavorável, marcado por impasses e inseguranças sobre a Covid-19 e o papel do Estado e da Saúde Pública, afetando nossos sentimentos, agravados pela gestão – no mínimo temerária – do governo federal durante a gestão da crise, concorrendo para que o país alcançasse mais de 700 mil mortos e mantivesse um índice elevado de contaminações.

Ensino e Extensão que procura aliar a História Oral e a História Pública, a fim de produzir registros históricos sobre vivências do período.⁶ Sua concepção originou-se em dezembro de 2021, quando o IFRS iniciou um processo de retorno gradual às atividades presenciais nos campi e Reitoria, após quase dois anos de isolamento social e de trabalhos remotos. Nesse período, foi inegável a repercussão da pandemia no processo de ensino e aprendizagem, na produção científica e tecnológica, nas práticas extensionistas e no cotidiano administrativo dos campi e Reitoria, sem contar o quanto impactou nas experiências pessoais e coletivas da comunidade escolar. Na percepção dos integrantes do NuMem, havia uma urgência em registrar esse passado-recente, um tempo “fora do curso” em que todos tiveram suas vidas afetadas. Desta forma, o NuMem se colocou como um espaço para olhar, produzir e pensar sobre esse período.

Algumas ações inspiraram os integrantes do NuMem para a organização do projeto. Obviamente que a comunidade do IFRS não se fez inerte no período de suspensão de atividades presenciais, mantendo ativa produção acadêmica e social, com importantes ações voltadas a minorar os danos da pandemia nas comunidades atendidas pela instituição.⁷ Naturalmente, surgiram relatos e reflexões sobre a pandemia, como a obra “1.º Reflete IFRS: textos selecionados” (2020), oriunda do concurso organizado pelo Setor de Publicações Científicas da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação.⁸ A diversidade

⁶ Disponível em <<https://memoria.ifrs.edu.br/experiencias-da-comunidade-do-ifrs-pandemia-de-covid-19/>> Acesso em 10 mar. 2023. O projeto teve sua organização realizada pelo NuMem Central (Comissão Central) e pelo NuMem Campus Canoas, com a participação dos demais núcleos de memória locais.

⁷ Uma amostra encontra-se nos projetos de Extensão voltados ao enfrentamento da Covid-19 que contaram com apoio do edital nº 23/2020. Eles podem ser conferidos no livreto digital disponível em <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Projetos-de-Extensao-Enfrentamento-da-Covid-19-2_compressed-1.pdf> Acesso em 12 mar. 2023.

⁸ Disponível em <<https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/732>> Acesso em 12 mar. 2023.

dessas iniciativas é difícil de mensurar⁹, sendo que muitas não contaram com registros formais, sendo desenvolvidas em aulas remotas ou encontros virtuais entre os anos de 2020 e 2021.

Destacamos aqui a iniciativa “Campus Rolante está ligado a você!”, realizado entre o período de abril e julho de 2020: concebido por Cláudia Zettermann (Diretora-geral do campus) e Victoria de Souza Moura (membro do NuMem Campus Rolante), produziu 83 pequenos relatos da comunidade do campus. Cada depoente trouxe um pouco das atividades que desenvolvia em seu lar no contexto inicial da pandemia, compartilhando um pouco das suas rotinas e contribuindo assim para fomentar uma integração da comunidade do campus, especialmente dos estudantes que estavam sem aulas no período.¹⁰ Esse sentimento de integração era reforçado pelo “desafio” proposto por cada depoente ao final da gravação, convidando um colega a enviar seu relato.



Imagem 1 – Gravação de Melânia Cristina Biasus, pedagoga do IFRS Campus Rolante, para a ação “Campus Rolante está ligado a você!” em 21/04/2020. Acervo Numem/IFRS e IFRS Campus Rolante.

⁹ Entre as experiências, duas iniciativas encontram-se nesta publicação, os artigos de Ângela Flach e de Alcione Moraes Jacques, Marcos Vinícius Luft e Sandra Beatriz Rathke.

¹⁰ Conversa do NuMem/IFRS com a diretora-geral do IFRS Campus Rolante, Cláudia Dias Zettermann, e Victória Cristina de Souza Moura em 10 mar. 2023.

Outra inspiração foi o projeto coletivo interinstitucional “Documentando a experiência da Covid-19 no Rio Grande do Sul”¹¹, que envolveu diferentes universidades, museus e espaços de memória sul-rio-grandenses envolvidos na coleta e disseminação de registros sobre o período pandêmico. Ainda que não contasse com instituições da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)¹², o projeto procurou dar conta da diversidade social para registro das memórias do período, abrangendo autoridades políticas, profissionais atuantes no combate à pandemia, membros de movimentos sociais, estudantes de baixa renda e seus familiares, entre outros grupos sociais. Desta forma, a metodologia adotada pelo projeto poderia ser compartilhada e adaptada à realidade histórica da comunidade do IFRS, contemplando sua pluralidade e estrutura multicampi.



Imagens 2 e 3 – Logotipos do projeto interinstitucional liderado pelo APERS (à esq.) e do projeto desenvolvido pelo NuMem/IFRS (à dir.). Acervo NuMem/IFRS.

¹¹ Disponível em <<https://www.apers.rs.gov.br/documentando-covid19-rs>> Acesso em 12 jul. 2023.

¹² Posteriormente, o projeto do NuMem/IFRS agregou-se à iniciativa coletiva.

Nosso projeto buscou subsídios na História do Tempo Presente (HTP), na História Oral e na História Pública para constituir sua base teórica e metodológica. De parte da HTP, ela traz o olhar dos historiadores e pesquisadores sobre os fenômenos políticos, socioeconômicos e culturais no passado recente e sua relação com o presente. Mais do que isso, traz a preocupação com a preservação da memória e a construção de fontes para estudos no transcorrer desse processo histórico. No caso da pandemia da Covid-19, caracterizada como um período de traumas, resiliências e superações, um dos riscos estava no esquecimento social que poderia se impor à medida que o IFRS voltava à “nova normalidade”: uma espécie de silenciamento pelo tempo do presente como fenômeno social (presentismo), com a valorização do imediato (Hartog, 2013) em detrimento do passado e do futuro, agravados pela desinformação e negacionismo científico, muitas vezes açuladas pelo próprio Estado e propagadas de forma instantânea pelos meios digitais (*fakenews*). Desta forma, o projeto se inseriu no campo da HTP, assumindo que as “disputas pela memória não ocorrem retrospectivamente, mas agora, em tempo real, na velocidade das redes sociais, e é agora que o/a historiador/a deve travar as justas batalhas por uma memória que possa dar conta do horror.” (Rodeghero; Weimer, 2021, p.475).

Assim, o projeto é, antes de tudo, um meio de oportunizar, coletar e compartilhar relatos para contribuir para superação do trauma coletivo da pandemia. Para HTP, um dos principais documentos são os relatos orais. Desta forma, o uso da História Oral enquanto método fundamental para o desenvolvimento deste projeto, sendo “primordialmente uma arte da escuta” (Portelli, 2016). Ela é construída por meio de um conjunto de relações que envolvem o diálogo e troca

entre entrevistador e entrevistado, entre o presente e a memória, entre a esfera pública e a privada, e não menos importante, a especificidade da oralidade da fonte e da narrativa historiográfica. A escuta atenta proposta pela História Oral, cerceada pelos métodos e preceitos éticos que fazem parte do campo, traz subsídios imprescindíveis para dar voz e compreender como diferentes indivíduos vivenciaram a pandemia da Covid-19.

O projeto ao coletar entrevistas, através da História Oral, prima pela pluralidade de agentes envolvidos buscando trazer também as diferentes formas de vivenciar esse cotidiano extraordinário que foi imposto. Para Alberti, a dimensão da “história de experiências” nos permite ver o mundo de forma mais complexa:

Entrevistas de história oral podem ser usadas no estudo da forma como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas. (...) Em linhas gerais, essas noções significam o seguinte: entender como pessoas e grupos experimentam o passado torna possível questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjunturas. (Alberti, 2004, p. 25)

Cada indivíduo vivenciou a pandemia de Covid-19 de uma forma única. O registro de cada memória sobre o período por meio da História Oral traz a produção de fontes imprescindíveis, pois contemplam experiências individuais que poderiam ser perdidas em grandes narrativas generalizantes. Relatos esses, que, no entanto, possuem ressonância na memória coletiva, uma vez que, de acordo com Halbwach's (2003), as lembranças das pessoas são sempre moldadas pelos grupos a qual pertencem e se identificam. A fim de dar ênfase a essas vivências, a busca ativa por depoentes para o projeto procurou contemplar quatro grupos da comunidade do IFRS: 1) estudantes; 2) servidores técnicos; 3) servidores docentes; 4) integrantes de equipes

diretivas. A intenção era alcançar 68 depoimentos entre os 17 campi, com pelo menos um representante de cada grupo, mais quatro depoimentos por parte da Reitoria (neste caso, sem o representante dos estudantes).

A seleção dos depoentes ficou a encargo dos NuMem Locais, procurando ainda observar uma representatividade social, étnica e de gênero. Desta forma, foi constituído um roteiro básico¹³ – uma série de questões que permitiu às equipes do NuMem guiarem a conversa, sem restringir a forma de exposição do depoente. O roteiro tinha partes comuns a todos, tais como a apresentação de si, suas impressões iniciais sobre a pandemia, suas experiências familiares, a expectativa de vacinação e o retorno às atividades, primeiramente de forma remota, para depois um retorno presencial. Por fim, era solicitado uma breve reflexão sobre essas vivências, destacando o que lhe foi marcante no período. Naturalmente, conforme o grupo no qual o depoente integrava, havia questões específicas, como as experiências das atividades remotas no Ensino (“Atividades Pedagógicas Não Presenciais” e o retorno do calendário acadêmico com aulas remotas) para os estudantes e docentes, enquanto técnicos não envolvidos diretamente no Ensino expunham sobre suas atividades específicas no contexto remoto.

Por sua vez, a organização dessas fontes em um acervo e sua disponibilização caracterizam-se como “bens públicos” (Bauer, Borges, 2018), já que passam a ser objeto de conhecimento da sociedade. Nesse aspecto, observamos as potencialidades de uma História Pública, ou seja, uma história que tem diferentes relações com o público, envolvendo a ampliação da audiência, a colaboração e a produção de memórias para além de perspectivas institucionais, e a capacidade de

¹³ Um dos roteiros, aplicado aos estudantes, encontra-se disponível ao final do texto.

reflexão e autorreflexão que essa produção pode despertar (Santhiago, 2016). Assim, a contribuição dos depoentes é uma forma de representar essa participação na construção de uma narrativa histórica sobre a pandemia vista pelos trabalhadores e estudantes da EPT, os quais participaram com suas experiências. Outro viés está na divulgação dos resultados – ainda que inicialmente voltados ao público do IFRS, a intenção é que os diferentes produtos do projeto (relatos orais em formato teaser ou completos, disponibilização no repositório digital, elaboração de catálogos) possam ser acessado tanto por pesquisadores interessados em analisar o período pandêmico e seus diferentes impactos na EPT¹⁴ quanto a sociedade em geral que vivenciou o mesmo contexto.

OS REGISTROS

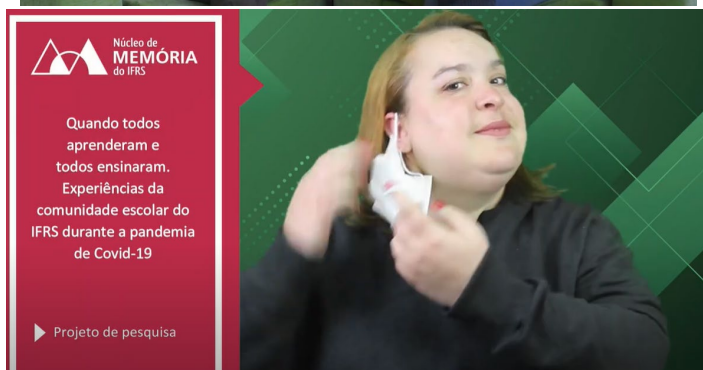
Após aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa no IFRS, o NuMem organizou duas formações com os integrantes dos NuMem Locais envolvidos no projeto, ao longo do mês de maio de 2022. A primeira contou com a presença de Angela Beatriz Pomatti, museóloga do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul (MUHM), e de Clarissa de Lourdes Sommer Alves, historiadora e servidora do Arquivo Público do Rio Grande do Sul (APERS). Ambas integravam o projeto “Documentando a experiência da Covid-19 no Rio Grande do Sul” e puderam expor a execução do projeto a partir de suas instituições de origem: no caso do MUHM, com médicos e trabalhadores da Saúde que atuaram na linha de frente ao combate à pandemia e aqueles que, pela idade ou comorbidades, foram obrigadas a se manter isoladas; enquanto no caso do APERS, as entrevistas envolveram autoridades públicas

¹⁴ Contribuindo sem dúvida para superar visões generalistas sobre Educação e Trabalho (Ciavatta, 2019).

(incluindo o governador do Estado) e servidores públicos. Tal experiência contribui para perceber o que aproximava e distinguia os grupos entrevistados, assim como as estratégias adotadas para gravação e divulgação. Em outro encontro, Sandra Donner (NuMem Campus Canoas) e Marcelo Vianna (NuMem Comissão Central) revisitaram o papel da História Oral na produção dos relatos orais, os cuidados a serem adotados com a metodologia no projeto e os alinhamentos necessários para sua execução.

a) Gravações

Em julho de 2022, os primeiros depoimentos começaram a ser registrados pelos NuMem Locais e NuMem Central. Naturalmente, as coletas de depoimentos acabaram assumindo diferentes formas e estilos de registro, como o NuMem Campus Canoas optar apenas pela gravação do áudio dos depoentes, enquanto uma das gravações do NuMem Campus Rolante propôs um formato onde entrevistador e entrevistado compartilham a cena, o que sugere uma maior intimidade no diálogo. Já o NuMem Campus Bento Gonçalves adotou um recurso simples na gravação de seus depoimentos: ao iniciar o vídeo, o depoente retirava a máscara e começava seu relato, cena que acabava por simbolizar a superação da pandemia.



Imagens 4 e 5 – Estilos de registro: depoimento de Cláudia Dias Zettermann ao NuMem Campus Rolante (entrevistadora Cassandra Azevedo) em 07/07/2022 (à esq.) e depoimento de Jéssica Froes ao NuMem Campus Bento Gonçalves (entrevistadores Áureo Vandrê Cardoso e Cláudio Kuczowski) em 08/09/2022 (à dir.). Acervo NuMem/IFRS.

Entre esses aspectos, estava a opção dos NuMem em realizar a coleta dos depoimentos de forma on-line ou presencial. Sobre a primeira alternativa, como observam Santhiago e Magalhães (2020), há uma preocupação dos historiadores orais com a função da questão da presença física do corpo nas entrevistas, pensando que todo o corpo comunica. No entanto, em alguns casos, pelas longas distâncias em que se encontravam fisicamente os depoentes e os custos inviáveis de deslocamento, ou mesmo a facilidade de gravação que o Google Meet (ferramenta digital adotada para os encontros virtuais) proporcionava, a entrevista on-line foi uma escolha por alguns casos, como os NuMem

Campus Caxias do Sul, NuMem Campus Osório e NuMem Central. É interessante perceber, algo mediado pela ascensão das tecnologias digitais e acentuado pela pandemia, que a “presença física não é mais um critério de definição do que se considera uma relação social” (Santhiago, Magalhães, 2020, p.2), possibilitando a análise do ambiente no qual a pessoa entrevistada se insere, o lugar no qual ela escolheu dar a entrevista: seu local de trabalho ou em sua casa, ambos podem ser importantes para observar a “performance de palavras” que os autores orientam observar em História Oral.



Imagens 6 e 7 – Depoimento de Neudy Demichei ao NuMem/IFRS em 14/10/2022 (à esq.) e depoimento de Luciana Cardoso Ribeiro ao NuMem Campus Alvorada em 30/08/2022 (à dir.). Acervo NuMem/IFRS.

Já o encontro presencial foi a alternativa de muitos outros NuMem para coletar seus depoimentos. Há muitos fatores que concorreram para essa decisão, como a existência de um ambiente adequado (estúdio de gravação, biblioteca, sala de aula) nos campi e a expertise da equipe em realizar gravações com câmeras ou outras tecnologias, possibilitando uma interação mais próxima. Elas trouxeram importantes insights sobre o momento vivenciado em um campus, como uso de máscaras em alguns depoimentos (onde a influência dos Planos de Contingência do IFRS e as precauções/preocupações pessoais contribuem). Sem dúvida, o presencial confere um grau de formalidade maior (um exemplo é a presença do banner de um campus ao fundo), mas oportunizam reforçar essa relação do depoente com o local de trabalho, algo que havia sido duramente afetado durante a pandemia, apurando o senso de superação.¹⁵

b) Convergências/diferenças

Os depoimentos foram antecedidos pela entrega do roteiro ao convidado e autorização para o uso do projeto. Até outubro de 2023 foram realizadas 66 entrevistas: ainda que não tenha sido a proporção idealizada pelo projeto (alguns NuMem Locais fizeram mais do que quatro entrevistas, outros menos ou optaram por apenas um grupo), os depoimentos foram compartilhados em um drive comum com o NuMem Central a fim de serem preparados para divulgação.

¹⁵ Não exploramos aqui os problemas técnicos que entrevistas on-line ou presenciais enfrentaram, como problemas de conexão ou falhas de gravação, que exigiram remarcações e realização de novas entrevistas.

Como observamos em nossa apresentação, não é objetivo neste texto analisar o teor dos depoimentos, muitos deles enviados em formato integral, o que exige ainda o devido tratamento de edição para publicação. Mas é importante destacar que as gravações trazem diferenças muito interessantes na forma e conteúdo dos depoimentos, influenciadas por uma série de fatores, como as formas da condução da entrevista, o peso da cultura escolar do campus e do grupo que o depoente integra, sua formação e condição social e mesmo sua assertividade ou timidez. Alguns depoentes trazem relatos de forma mais descontraída, enquanto outros se emocionam ao lembrar episódios (falecimentos de colegas ou familiares, superação da doença provocada pela Covid-19, momento da vacinação...); alguns foram sucintos e objetivos em suas respostas, outros mais reflexivos, permeados por pausas. O foco também foi distinto: os depoentes que integravam a gestão de um campus trouxeram uma visão mais ampliada sobre o enfrentamento da pandemia, especialmente manifestadas pela tensão entre manter as atividades do campus e os cuidados necessários para preservação da sua comunidade, o que transcende sua experiência individual/familiar. Estudantes, mais alheios aos meandros institucionais, expuseram suas insatisfações com as aulas remotas ou formaturas on-line, assim como os agradecimentos pelo suporte oferecido pelos campi, como a manutenção da assistência estudantil. Esse foco distinto apresentado pelos diferentes grupos de depoentes, além da individualidade de cada sujeito expressa, na esteira do que pontua Bosi (1994) que “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.”

Naturalmente, compartilharam-se experiências envolvendo diferentes perspectivas sobre a pandemia – estudantes e docentes, por exemplo, manifestaram grande incômodo com a ausência das “expressões faciais que percebe numa sala de aula”¹⁶, ou seja, a proximidade (o contato e o afeto) necessário para efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Mas elas convergem para um sentimento de ausência, de não-estar, comum a todos depoentes – a transformação do ambiente doméstico em local de trabalho, as dificuldades de adaptação durante o isolamento, as incertezas de sobrevivência – que foram em parte supridas pelo contato mediado pelas tecnologias digitais.

Essas convergências aparecem em pontos-chaves abordados pelo roteiro. Um exemplo foi quando se impôs a suspensão das atividades do IFRS em 13 de março de 2020 (uma sexta-feira): as memórias foram de impacto com a medida, incluindo um depoente que se encontrava em uma formatura quando recebeu a notícia e se viu obrigado a comunicá-la aos presentes. Mas essas lembranças foram sempre pontuadas pela percepção da duração da suspensão, onde praticamente todos apontaram que jamais esperavam um tempo tão longo de duração (“Mas em nenhum momento eu acreditei que nós permaneceríamos no formato remoto por tanto tempo”¹⁷, “Tudo isso ia passar logo, ia acabar de uma vez, que ia ser no máximo 15 dias”¹⁸, “Então, no início, foi uma coisa meio assustadora, mas por um lado, a gente não tinha como

¹⁶ Depoimento de Janete Liberatori, servidora docente (IFRS Campus Feliz) ao NuMem Campus Feliz (entrevistadoras Núbia Laux e Rossana Enninger) em 26/07/2022.

¹⁷ Depoimento de Cláudia Dias Zettermann, diretora-geral do IFRS Campus Rolante, ao NuMem Campus Rolante (entrevistadora Cassandra Azevedo) em 07/07/2022.

¹⁸ Depoimento de Patrícia Hubler, diretora-geral do IFRS Campus Canoas, ao NuMem Campus Canoas (entrevistadora Sandra Donner) em 31/08/2022.

adivinhar. Então tá, ficar um mês, dois meses e a gente não sabia nada do que iria acontecer.”¹⁹)

O cuidado e suas diferentes perspectivas são um denominador comum a muitas memórias. Isso envolveu, depoimentos daquelas que tiveram ou adotaram filhos durante o isolamento social, o que resultou em memórias de que a satisfação pela maternidade se encontrou permeada pela preocupação com a Covid-19. Da mesma forma, os depoimentos que envolveram percepções sobre os filhos pequenos (“A gente fez o aniversário de um aninho dela e depois nunca mais saiu de casa...”²⁰, “Meu filho tinha sete anos, estava em fase de alfabetização (...) então eu precisei ser a alfabetizadora dele, algo que nunca fiz na vida.”²¹) ou familiares idosos, sempre acompanhados por senso de responsabilidade em preservá-los da pandemia. Isso envolve os depoimentos daqueles que se dedicaram ao atendimento dos estudantes, famílias e a comunidade afetada pela pandemia, com a produção de materiais de EPI nos campi e/ou entrega de cestas básicas e produtos de higiene (“E aí começou a logística da entrega: eu morava perto do campus (...) e a nossa intenção era proteger também todo mundo, só que alguém tinha que sair”²²). Mesmo atividades estritamente administrativas, como controle de estágios ou de contratos, envolveram um senso de responsabilidade em mantê-los, incluindo idas presenciais ao local de trabalho nos *campi*.

¹⁹ Depoimento de Adriana Silvester Quadros, servidora docente IFRS Campus Osório, ao NuMem Campus Osório (entrevistadores Marcelo Vianna e Maria Augusta Martiarena) em 08/08/2022.

²⁰ Depoimento de Fernanda Krüger Garcia, servidora docente IFRS Campus Porto Alegre, ao NuMem Campus Porto Alegre (entrevistadoras Helen Ortiz e Cristine Thomas) em 30/08/2022.

²¹ Depoimento de Lisiane Delai, servidora técnica, Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFRS, ao NuMem Reitoria (entrevistador Marcelo Vianna) em 01/07/2022.

²² Depoimento de Ademilde Petzold Prado, servidora técnica (Assistente Social), IFRS Campus Alvorada, ao NuMem Campus Alvorada (entrevistador Marcelo Vianna) em 26/05/2023.

Há muitas outras experiências que poderiam ser exploradas aqui, como as percepções sobre o tempo de suspensão das atividades (visões sobre Conselho Superior, gestores e comunidade local), o momento da vacinação e a retomada das atividades presenciais. O que buscamos observar é que o projeto não nega a riqueza de cada experiência individual, imensuráveis em sua plenitude de sentimentos e de representações. Contudo, apontar essas convergências contribuem para torná-las altamente significativas do ponto de vista social, contribuindo para a elaboração das vivências nesse período traumático, a partir de um sentimento de empatia e altruísmo.

c) Alguns produtos esperados

O projeto vem elaborando a produção de alguns materiais a serem lançados ao longo dos anos de 2023 e 2024. Nesse aspecto, os usos das mídias digitais sem dúvida contribuem para essa disseminação, até por oferecerem um lugar de memória acessível ao público. Como meios para uma História Pública, de caráter digital (Noiret, 2015), a disponibilidade desse material no Canal do YouTube e no repositório digital do NuMem/IFRS assume um caráter crítico, tornando experiências locais – a pandemia da Covid-19 sobre a comunidade do IFRS – como parte das experiências vivenciadas pela sociedade, contribuindo para situá-las. Como observado em nossa introdução, a divulgação desses registros – de forma integral ou a partir de produtos – contribui para a conscientização histórica, oportunizando objetos para reflexão da comunidade do IFRS sobre a vivência do período.

A primeira iniciativa foi a produção de teasers, edições curtas das entrevistas. Ela iniciou ainda em 2022, à medida que o NuMem Central foi recebendo os primeiros materiais colhidos pelos NuMem Locais. Não

é um processo relativamente simples, tendo em vista a riqueza dos relatos, seus estilos e a necessidade de prever um tempo curto para caracterizar-se como um teaser, o que impactou na variação da duração dos depoimentos, de até 14 minutos de duração.

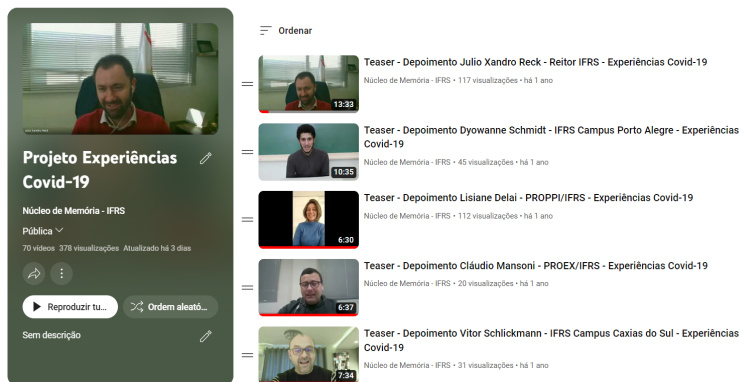


Imagem 8 – Playlist do Projeto no Canal do NuMem/IFRS no YouTube.

Embora haja essa variação, os teasers procuram enfatizar momentos mais significativos de cada depoimento: envolve uma apresentação inicial do depoente e se encerram com uma reflexão sobre a pandemia, como destaque de uma memória mais significativa do período. Ao longo do teaser, é destacado dois a três pontos da entrevista, normalmente focados na suspensão das atividades presenciais, atividades remotas e experiências familiares. Conforme o teor do depoimento, essa disposição mudou: em depoimentos de gestores, destacou-se um panorama rememorado por cada um deles frente a pandemia; por sua vez, momentos considerados de especial significado em um depoimento, como o comprometimento pela Covid-19 e sua superação, também foram destacados. Por fim, sua publicação de cada teaser é

realizado no canal do NuMem no YouTube²³ e inserido no repositório digital, devidamente catalogado por unidade do IFRS, também sendo disponibilizado na página do projeto.

📍 Núcleo de Memória do IFRS / Experiências da Comunidade do IFRS – Memórias da pandemia de Covid-19

Experiências da Comunidade do IFRS – Memórias da pandemia de Covid-19

Projeto coletivo envolvendo os Núcleos de Memória (NuMem) Locais e Reitoria visando registrar nos 17 campi as experiências da comunidade escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul durante a pandemia da Covid-19, contemplando docentes, técnicos, discentes e dirigentes, a partir das perspectivas e métodos da História Oral.

Mal o ano letivo de 2020 havia começado, acompanhávamos notícias de uma pandemia que progressivamente chegava ao país. Era a Covid-19, que levou à suspensão das atividades no IFRS em março por 15 dias, posteriormente um mês, por fim, meses... rotinas foram alteradas e protocolos foram estabelecidos, impactando nas atividades administrativas e nas ações Ensino, Pesquisa e Extensão da Instituição. Enquanto na segurança do lar, com as incertezas do período, todos tiveram de se adaptar ao trabalho e às aulas remotas, mantinhamos contatos à distância, tomados de incertezas sobre o que viria. Foi um período difícil, com reflexos na vida dos estudantes, servidores e dirigentes do IFRS, tendo em vista o afastamento abrupto do espaço escolar, das dificuldades financeiras, das perdas ocasionadas pela Covid-19. Foi um período de reflexão, resistência e mobilização da comunidade do IFRS para superar esses momentos até o progressivo retorno presencial em 2022.

Para cristalizar a memória destes tempos tristes que criamos este projeto. O Núcleo de Memória do IFRS, um programa institucional de caráter multicampi e interdisciplinar, tem como missão estudar, debater e preservar a memória e História desta instituição. Por isso, tão importante quanto a guarda de documentos e registros institucionais, também a produção destes. Em um tempo "hora do caso", em que todos tivemos nossas vidas afetadas, o que restará para estudo de tudo isso, além de nossas memórias pessoais e das gravações das lives e aulas? O NuMem se coloca com um espaço para olhar e produzir e pensar sobre esse tempo.




Imagem 9 – Página do projeto no site do NuMem/IFRS (<https://memoria.ifrs.edu.br/experiencias-da-comunidade-do-ifrs-pandemia-de-covid-19/>), onde os teasers dos depoimentos também podem ser acessados.

Além do teaser, o NuMem iniciou a produção de um livreto ou catálogo sobre os depoimentos da pandemia. Se o teaser propõem os destaques de cada depoimento, o catálogo será em formato digital e visará abordar os temas abordados, acompanhados de trechos de relatos dos depoentes. Novamente, a estrutura do roteiro foi utilizada para guiar essa produção, apontando as experiências individuais que convergem em torno de um tema, como o retorno às atividades presenciais. A publicação será acompanhada de um texto introdutório, contextualizando o período pandêmico no IFRS, permitindo que o leitor possa situar (e se identificar) os depoimentos, assim como perceber as

²³ Playlist Projeto Experiências Covid-19. Disponível em < https://www.youtube.com/playlist?list=PL_Axmc_6aRsVZPbTaSCYLpvv8_7FwGMO1 > Acesso em 10 ago. 2023.

dimensões institucionais (registrados em documentos institucionais, como o Plano de Contingência) e as individuais/coletivas, manifestas nos depoimentos. Junto a isso, a ficha técnica de cada depoimento, com os devidos créditos a todos envolvidos.

Uma contribuição também foi realizada pelo NuMem ao livreto "A Covid-19 no RS: documentando experiências coletivas", organizado pelo APERS para o projeto coletivo "Documentando a experiência da Covid-19 no Rio Grande do Sul". A contribuição foi a seleção de trechos de depoimentos para integrar a obra, que também visa registrar as diferentes percepções em torno de temáticas comuns à pandemia. Não temos dúvida que a presença do IFRS contribui para contemplar a pluralidade de visões, da forma que a comunidade vinculada a EPT esteja representada entre os grupos sociais abordados pelo projeto. Os lançamentos dos catálogos devem ocorrer ainda no primeiro semestre de 2024.

Por fim, a publicação dos depoimentos integrais – assim como os teasers, serão compartilhados e integrados no repositório digital. Embora pareça mais simples, já que não envolve seleção de trechos (que sempre são suscetíveis à crítica), a edição de um depoimento integral envolve o cuidado com partes que não serão expostas a pedido do depoente, além dos naturais cortes (interrupções durante a gravação, conversas informais anteriores ou posteriores ao depoimento, entre outros). Algumas decisões envolvem a forma a ser adotada: uma delas passa pela manutenção das perguntas dos entrevistadores, o que envolve a manutenção de um caráter dialógico do relato ou torná-lo mais focado no entrevistado; outra delas envolve a transcrição integral de cada depoimento, que contribui muito a catalogação do material e seu uso para futuras pesquisas, mas envolve um esforço considerável de tempo para formatá-las. Ainda assim, esperamos finalizá-las ao longo

do ano de 2024, de forma a concluir o projeto, apresentando-o à comunidade do IFRS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos esperar com um projeto sobre a memória de uma experiência-limite como a pandemia da Covid-19 e as vivências a partir dela? Um ponto importante é o processo de resignificação. Lembramos muito da data de suspensão e a sensação de que era algo brevemente temporário, assim como recordamos o processo de retorno às atividades presenciais, mas não fazemos com precisão sobre quando deixamos de usar máscaras. É uma memória imprecisa, tomada pela volta à normalidade (ao “novo normal”), algo como um luto que deixamos de manifestar e usar. Marcados por uma rotina voltada às demandas do presente (presentismo), há um processo de esquecimento por não haver meio de expressar essas memórias.

A organização desse processo de rememoração por meio de depoimentos e a intencionalidade de divulgá-los demarca considerá-los um patrimônio imaterial do IFRS, rompendo as formas de alienação que nossa sociedade tem imposto nos últimos tempos. Sua coleta, tratamento e divulgação por um lugar de memória em que o NuMem representa para a memória da EPT, envolveu transpor uma visão tradicional sobre instituições escolares. A partir das representações que constituem uma cultura escolar plural, envolveu constituir um espaço para a comunidade do IFRS compartilhar suas difíceis experiências durante a pandemia. Se somos uma instituição de Educação, Ciência e Tecnologia, que possamos desenvolver uma consciência histórica contra todas as formas de alienação (como negacionismo) do conhecimento científico/tecnológico a partir dessas experiências

compartilhadas. Mais do que isso, reconhecer nessas memórias um sentimento de solidariedade e empatia tão necessários para nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena; HEYMANN, Luciana. Acervos de história oral: Um patrimônio silencioso. BAUER, Letícia; BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). **História oral e patrimônio cultural**. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 11-29.
- BAUER, Letícia; BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). **História oral e patrimônio cultural**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 19. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994
- CALABRIA, Amanda. História oral, método e epistemologia: caminhos descolonizadores na pesquisa com prostitutas. In: ROVAI, Marta e SANTHIAGO, Ricardo. **História oral como experiência**: reflexões metodológicas sobre práticas de pesquisa. Teresinha, Editora Cancioneiro, 2021, p. 97-115.
- CIAVATTA, Maria. Como se escreve a história da educação profissional – caminhos para a historiografia. CIAVATTA, Maria et al. **A historiografia em trabalho-educação**: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando, 2019. p.31-56.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.
- NOIRET, S. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, v. 11, n. 1, 2015.
- PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- RODEGHERO, Carla Simone; WEIMER, Rodrigo de Azevedo. Pode a história oral ajudar a adiar o fim do mundo? Covid-19: Tempo, testemunho e história. **Estudos Históricos**, 34 (74), p. 472-91, 2021. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/eh/a/fzdTz3NdtP3NWgpVbxJ6K8C>>. Acesso em 21 jul. 2023.
- SANTHIAGO, Ricardo; BARROS, Joana da Silva. Vontades conflitantes: história oral, demanda social e construção de acervos. In: ROVAI, Marta e SANTHIAGO, Ricardo.

História oral como experiência: reflexões metodológicas sobre práticas de pesquisa. Teresinha, Editora Cancioneiro, 2021, p. 233-248.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. **Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 27, 2020. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/102266>>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SARAIVA, Daniel. Produzindo história oral para meios digitais: a memória da música brasileira na internet. In: ROVAI, Marta e SANTHIAGO, Ricardo. **História oral como experiência:** reflexões metodológicas sobre práticas de pesquisa. Teresinha, Editora Cancioneiro, 2021, p. 233-248.

ANEXO

Roteiro para depoimento (modelo - estudantes)

Projeto Experiências da comunidade escolar do IFRS durante a pandemia de Covid-19

Convidado: xxxx

- Este roteiro é um guia para nossa conversa, a ser gravada para o projeto coordenado pelo NuMem/IFRS e NuMem/Campus Canoas.

Introdução

- Dados pessoais;
- Trajetória escolar anterior ao IFRS;
- Ingresso e trajetória no campus;
- Como você se via como estudante do IFRS antes do contexto pandêmico?

Contexto pandêmico - Início:

- Quais foram suas reações quando houve a interrupção das atividades presenciais no início de 2020 (a partir de 16 de março de 2020)?
- Como você se sentiu no início da pandemia?
- Como você se informava/informa sobre a pandemia de Covid-19 e as medidas adotadas pelas autoridades? Quais foram suas percepções iniciais sobre a pandemia?

Contexto pandêmico - Primeiras atividades (2020):

- Você se integrou às atividades do IFRS no período em que não ocorriam atividades de Ensino? Como foi essa experiência?
- Quais os recursos digitais (computador, tablet, celular...) que você tinha disponível para acompanhar as atividades remotas? Havia dificuldades para obter equipamentos, conexão para Internet, etc? Houve apoio do IFRS, a partir da Assistência Estudantil ou Direções, para superar essas dificuldades?
- Você se sentiu acolhida pela instituição nesse período? Houve algum suporte psicológico, financeiro, social por parte do seu campus?

Contexto pandêmico – processo de ensino e aprendizagem

- Como você recebeu a proposta de Atividades Pedagógicas Não-Presenciais (APNPs)? Como foi acompanhar as aulas remotamente? Conte um pouco dessas experiências.
- Como foi para você a retomada do calendário escolar, ainda com atividades remotas no ano de 2021? (caso não se aplique a sua trajetória, qual foi sua impressão sobre essa retomada?)

- Como você avalia as aulas remotas? Na sua compreensão, você entende que houve aprendizagens significativas? Havia muitas diferenças entre os componentes curriculares (disciplinas)? Havia diferentes posturas dos docentes?
- Você tomou parte de outras atividades no campus (participação em projetos, atividades de núcleos, etc) além das aulas? Poderia nos falar como tem sido realiza-las durante a pandemia?

Contexto pandêmico – Vida pessoal

- Como foi estar distante presencialmente dos colegas de aula? Você se sentiu solitária? Manteve contatos virtuais? Discorra sobre essas experiências.
- Como a pandemia impactou na sua vida familiar e particular?
- Você foi acometido pela Covid-19? Houve pessoas do seu círculo íntimo que foram acometidos pela doença? Se sim, como lidou com essa situação?
- Quando foi disponibilizada a vacina contra a Covid-19, como foi a sua experiência?
- Como foi organizar a rotina com a vida pessoal e conciliar com as atividades escolares/acadêmicas? Acha que elas foram afetadas pelo distanciamento? Fale um pouco sobre essas experiências.

Contexto pandêmico – Volta ao presencial

- Como você avalia essas experiências da pandemia?

9

MEMÓRIAS DA PANDEMIA: RELATOS DA COMUNIDADE ACADÊMICA DO IFRS *CAMPUS* VERANÓPOLIS

*Alcione Moraes Jacques*¹

*Marcos Vinícios Luft*²

*Sandra Beatriz Rathke*³

APRESENTAÇÃO

Em 16 de setembro de 2021, foi submetido na plataforma do Sigproj (Sistema de Informação e Gestão de Processos), sob o edital 057/2020 - Registros de ação de extensão - Fluxo contínuo, o projeto 'Memórias da pandemia: relatos da comunidade acadêmica do *Campus* Veranópolis', que passou pelo processo de avaliação da CAGEPE (Comissão de Avaliação e Gestão de Ensino, Pesquisa e Extensão), com início e término previstos de 01/10/2021 a 30/09/2022. O objetivo do projeto foi realizar um levantamento das memórias vivenciadas durante o período da pandemia de Covid-19 pela comunidade acadêmica do IFRS *Campus* Veranópolis. Para este registro, compreende-se o conceito de memória sob a teoria de Halbwachs (2004), mais especificamente, na concepção de memória coletiva, como um processo de construção do passado, cuja memória individual é influenciada pelas vivências e interações do sujeito em um determinado grupo social como, por exemplo, na convivência escolar.

¹ Coordenadora - Mestre em Letras e Cultura Regional – Docente do IFRS *Campus* Veranópolis. E-mail: alcione.jacques@veranopolis.ifrs.edu.br

² Membro da equipe – Mestre em História - Docente do IFRS *Campus* Veranópolis. E-mail: marcos.luft@veranopolis.ifrs.edu.br

³ Membro da equipe - Especialista em Memória e Acervos - Bibliotecária do IFRS *Campus* Veranópolis. E-mail: sandra.rathke@veranopolis.ifrs.edu.br

Nesse contexto pandêmico, pelo qual passamos, aprendemos a nos adaptar a novas formas de ver e fazer nosso cotidiano. Isso implica muitas vezes em tomadas de decisões que podem ser acertadas em dado momento e, de alguma forma, intervêm no cotidiano da sociedade como um todo, como sujeitos sociais que somos. O registro dos relatos caracteriza um importante testemunho, no contexto social, cultural, econômico, familiar e educacional, trazendo diferentes olhares, percepções e sentimentos e, ao mesmo tempo, apresenta-se como um documento de escuta das falas de uma pequena comunidade do IFRS *Campus Veranópolis*, que vivenciou toda as incertezas, as angústias e os desafios impostos às escolas e às pessoas que fazem parte de sua construção e engrenagem.

Os relatos foram coletados por meio de um questionário com perguntas abertas, com uso de ferramentas digitais como o Google *Forms* e o Moodle. A cada membro da comunidade foi enviado um e-mail para convidá-los a participarem da pesquisa, salientando o anonimato das respostas e a autorização deles para publicação dos resultados para fins acadêmicos. Pensando no perfil da comunidade acadêmica e seus diferentes contextos sociais, as questões foram adaptadas para cada público em específico. Participaram da pesquisa 10 (dez) docentes, 7 (sete) técnicos-administrativos, 23 (vinte e três) discentes e 7 (sete) pais de estudantes do ensino médio integrado, sendo que, são 21 (vinte e um) docentes, 12 (doze) técnicos-administrativos, atualmente, lotados no *campus* e, foram 100 (cem) discentes do superior e 77 (setenta e sete) do ensino médio integrado matriculados à época da realização desta pesquisa. A primeira etapa pós coleta de dados foi compilar todas as respostas em documento único. Em seguida, foi realizada uma leitura minuciosa do documento, a fim de identificar respostas que se assemelhavam e se diferenciavam para verificar padrões. Por fim,

procedeu-se a novas análises que constituíram a base para a composição da narrativa descritiva, que incluem os dados da pesquisa (YIN, 2016).

CONTEXTUALIZAÇÃO

Protocolos foram adotados em toda a instituição para evitar o contágio do novo coronavírus. No Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), as atividades letivas presenciais foram suspensas no dia 16 de março de 2020 (IFRS, 2020a), conforme a Portaria 281/2020. No *Campus Veranópolis*, foi constituído o Comitê Local de Crise no dia 19/03, por meio da Portaria 052/2020.

O período de isolamento adotado pelo IFRS durante a pandemia gerou muitas incertezas, angústias e questionamentos por parte da comunidade acadêmica como, por exemplo: i) Quando seria o retorno presencial das atividades letivas? ii) De que forma as atividades administrativas e as aulas seriam ministradas diante de um cenário que o distanciamento social é imprescindível? iii) Como seria recuperado o período sem aulas? iv) Como ministrar aulas para alunos sem condições de acesso tecnológico? v) Como conciliar atividades remotas com as atividades domésticas? Entre tantas outras indagações que geraram insegurança na comunidade do IFRS.

Nesse meio tempo, se teve esperanças de que, por meio do isolamento social, o número de casos de Covid-19 fosse controlado, o que não ocorreu. Tendo em vista o agravamento da pandemia, a partir do mês de junho foi liderado pela Pró-Reitoria de Ensino, o início de um debate sobre os rumos que a instituição deveria adotar e que acarretasse o menor prejuízo possível à comunidade acadêmica. Após várias discussões, no âmbito de cada *campus* e no Conselho Superior, foi aprovada a proposta de Atividades Pedagógicas Não Presenciais

(APNPs), conforme a Resolução Consup 038/2020, as quais foram iniciadas no dia 14 de setembro de 2020, pautando-se pela oferta dos componentes curriculares que eram, por suas características, passíveis de serem ministradas de forma remota. A matrícula nas disciplinas ofertadas via APNPs não era obrigatória; no entanto, os componentes curriculares poderiam ser aproveitados na trajetória acadêmica do estudante, em caso de aprovação. Aos docentes e colegiados de cursos coube avaliar a viabilidade da oferta das disciplinas de forma não presencial, conforme características pedagógicas de cada disciplina. No *Campus Veranópolis*, foram ofertados dois ciclos de APNPs, entre 14 de setembro de 2020 a 14 de abril de 2021, com o calendário acadêmico ainda suspenso.

Para contribuir na redução das desigualdades de acesso à internet, a instituição ofereceu diversos auxílios, como a manutenção do pagamento dos benefícios da assistência estudantil, auxílio internet (de forma financeira), fornecimento de chips de celular e de tablets, adquiridos com recursos da Reitoria, estes dois últimos por meio dos Editais IFRS 42 e 44/2020. Além disso, para alunos em situação de vulnerabilidade social, o IFRS adquiriu cestas básicas com recursos do PNAE (Programa Nacional de Assistência Estudantil).

Na medida em que cada *campus* organizou as APNPs, conforme a sua realidade local, obtendo diversos níveis de engajamento por parte dos discentes, e resultados distintos, tornou-se imperativo a unificação dos esforços e uma tentativa de normalização das atividades acadêmicas. Assim, no mês de fevereiro de 2021, o Conselho Superior aprovou a retomada do calendário acadêmico, por meio da Resolução Consup 015/2021, com início diferenciado em cada um dos 17 campi conforme o cronograma de APNPs que estava estabelecido. No *Campus Veranópolis*, o calendário acadêmico de 2021 foi iniciado no dia 24 de

maio, sendo concluído no dia 15 de janeiro de 2022. Já no âmbito administrativo, alguns setores passaram a atender de forma presencial, mediante escalas de trabalho entre os servidores, a partir do mês de setembro de 2021.

Com a retomada do calendário acadêmico, o início da vacinação (a qual chegou ao grupo de servidores no mês de junho de 2021) e a redução no número de casos de Covid-19, iniciaram-se os debates pelo retorno das atividades acadêmicas de forma presencial. No mês de outubro de 2021, os Campi Farroupilha e Bento Gonçalves foram os primeiros a retornar. No dia 16 de novembro, com a autorização concedida pelo Conselho Superior por meio da Resolução 059/2021, foi a vez do *Campus Veranópolis*, com uma série de protocolos de controle da Covid-19, como o uso obrigatório de máscaras em todos os ambientes, a distribuição de máscaras, a instalação de dispensadores de álcool em gel, a obrigatoriedade da comprovação da vacinação e a redução da capacidade das salas de aula para atender ao distanciamento interpessoal. Esse último provocou que parte das turmas se dividissem em dois grupos, um que assistia a aula de forma presencial, e outro, em casa, em formato de revezamento. Além disso, o estudante que desejasse poderia permanecer assistindo as aulas de forma remota.

Por fim, a transposição de um ensino presencial para um totalmente remoto, e suas consequências, ocasionaram uma série de situações que precisavam ser encaradas e resolvidas. As tecnologias do século XXI permitiram, em alguns aspectos, que tivéssemos contato mais aproximado com a comunidade, por meio de aulas e reuniões online, vídeo-chamadas ou aplicativos de conversas.

NARRATIVAS DA COMUNIDADE IFRS CAMPUS VERANÓPOLIS

Na sequência são apresentados os resultados desta pesquisa, trazendo os aspectos significativos dos relatos, sob a perspectiva de cada segmento entrevistado.

RELATOS DE DOCENTES

A primeira pergunta feita aos docentes foi sobre suas percepções em relação a sua própria instituição: “Como você vê a atuação da instituição (IFRS no todo) durante a pandemia?”. A maioria apontou a preocupação da gestão em ouvir os servidores e, principalmente, as orientações técnicas e da ciência, vigentes no Brasil e no mundo, pensando na preservação da vida e o cuidado com a saúde, em primeiro lugar.

Por outro lado, também foi mencionado que faltaram apontamentos mais claros e objetivos quanto ao que a Instituição, como um todo, poderia fazer, e posicionamentos sobre determinadas polêmicas que se arrastaram, como a questão de como e quando começar as aulas remotas. Para a maioria, demorou demais para a instituição tomar decisões que urgiam atitudes. Quase a totalidade dos depoimentos sugeriram algo na mesma linha desta fala: “A Reitoria deveria ter tido mais pulso firme para tomar decisões [...]”. E seguem falando sobre a demora de seis meses sem qualquer atividade letiva, o que trouxe ainda mais problemas para a reorganização do calendário acadêmico. Enquanto outros institutos perceberam que a situação demoraria a se normalizar e se estruturaram rapidamente para o ensino remoto. Praticamente todas as universidades já estavam dando aulas remotamente, e no IFRS ainda se discutia o quê e como fazer. Outro ponto negativo citado foram regras flexibilizadas demais, o que acabou

gerando uma confusão de procedimentos, e muitos desencontros de calendários dos *campi*.

Por outro lado, muitos elogiaram a preocupação em atender a todos os estudantes e que, quando optou pelo ensino remoto, o fez com qualidade, dentro das possibilidades que o momento, sem capacitação dos docentes, permitia. As críticas e elogios se dirigiram tanto à Reitoria quanto ao Conselho Superior do IFRS (Consup). Foi apontado também que projetos importantes, como a confecção de máscaras face shields e outras ações, deram suporte e auxílio aos mais necessitados. Um relato apontou que a morosidade de algumas decisões é característica de um ambiente democrático, onde se debate e discute em diversas esferas cada pauta e reconhece que prejuízos no aprendizado ou na socialização de estudantes, provavelmente, ocorreram, mas devido às medidas preventivas adotadas pelo IFRS, esses prejuízos agora podem ser atenuados com a volta do ensino presencial, sem deixar de levar em consideração as perdas familiares sofridas por muitos da comunidade escolar.

A segunda pergunta tratava de como conciliar o acúmulo de atividades domésticas e do trabalho, em casa. Como essa é uma questão bastante pessoal, cujas dificuldades impactaram de forma diferente a vida de cada professor ou professora, apresenta-se na íntegra algumas respostas, bastante representativas daquele momento.

Relato 1: Fui solucionando um problema de cada vez. A cada dia eu me dava conta de que não poderia contar com a ajuda de algum profissional, como a cuidadora do meu filho especial, a fisioterapeuta, a escola que ele frequentava. Também não pude mais contar com a cuidadora do meu bebê, nem com a creche. O trabalho era feito à noite, depois que as crianças dormiam. Houve noites que fui deitar-me às duas horas da manhã, para acordar às sete, depois de ter amamentado várias vezes na madrugada.

Relato 2: Como moro sozinho e não tenho filhos, não tive grandes mudanças nesse aspecto. Inclusive, para mim, melhorou o tema da conciliação de atividades, pois passei mais tempo em casa do que normalmente passaria e pude fazer coisas que normalmente não tenho tempo para fazer.

Relato 3: Essa foi a parte mais difícil. Precisei ficar com meus filhos pequenos em casa durante todo o ano de 2020 e alguns meses de 2021. Durante um tempo, tive ajuda da família (mãe), mas no início foi complicado, pois nos isolamos com medo de tudo e aí precisei fazer todas as atividades de casa, ficar com as crianças e dar conta das demandas da profissão. De certa forma, as aulas remotas flexibilizaram um pouco as atividades e isso permitiu conciliar mais facilmente as demais atividades domésticas.

Relato 4: Alterei dias e horários de atividades domésticas, conforme as demandas de trabalho e disponibilidade da rede de apoio.

Relato 5: Deixei os dias que tinha menos atividades para realizar as atividades domésticas. Acabei criando uma rotina de limpeza junto com a rotina de aula.

Relato 6: Também não sei. Foi um período bastante conturbado, sentia que não estava 100% nem em casa nem no trabalho. Conciliar tarefas domésticas, filhos, trabalho e vida pessoal foi um desafio bastante difícil.

Relato 7: Bastante difícil. Dobrou o trabalho. A casa da gente parece não ser o melhor lugar para se trabalhar.

Relato 8: Com rotinas e horários pré-determinados para as atividades, em uma tentativa de simular o "horário de trabalho". Porém, nem sempre foi possível, e em inúmeras vezes os eventos que não dependiam da minha agenda pessoal (reuniões online especialmente) geravam grande estafa.

Relato 9: Reduzi o nível de cobrança tanto em casa quanto no trabalho.

Relato 10: A rotina de trabalho teve que ser bastante flexível em termos de horários.

A terceira pergunta questionou o desempenho e como se sentiram nas aulas assíncronas e síncronas. Alguns professores optaram por não ter aulas síncronas. Isso devido à falta de apoio de outras pessoas, ou à falta de espaço apropriado, até mesmo pela qualidade da internet que, muitas vezes, impossibilitava um contato com mínima qualidade esperada. Conforme afirma docente do Relato 1:

Perdi muitas horas achando um jeito de apresentar o conteúdo e cobrar alguma tarefa para tentar verificar algum aprendizado. Ao final da primeira APNP fiz uma pesquisa com os alunos e tentei ajustar o que não estava dando certo. Acho que foi razoável o meu trabalho como mediadora do conteúdo trabalhado.

Outro relato apontou o acúmulo de atividades, como criar material, dar aulas síncronas, corrigir tarefas, cuidar da casa e de familiares, como um agravante para o estresse e a falta de criatividade. O que fez ficar com a sensação de que não fez o melhor e que deixou a desejar, em relação ao seu empenho com os alunos. Na medida em que as aulas foram sendo dadas, tudo ficou mais calmo e muitos conseguiram se sentir mais seguros em fazer o que era possível para o momento. Nas palavras da resposta do relato 3:

A gente não estava preparado para este momento e foi inevitável tentar replicar o modelo "sala de aula" nas aulas síncronas. Houve muito esforço para tentar engajar os alunos, para tentar manter contato mais direto com eles, mesmo a distância, enfim, tentei criar várias estratégias para reduzir a distância. Penso que o esforço valeu, pois aprendi um monte com tudo isso. Por toda a situação vivenciada e pelas dificuldades do momento, acredito que me saí bem. Mas, certamente as aulas tiveram qualidade inferior ao que entregava no presencial.

Alguns professores falaram da importância de conversar com os estudantes para ter um feedback e tentar ajustar e melhorar as aulas. Mas, apesar do esforço, de aulas assíncronas em vídeo, de mudar o que não estava funcionando, alguns, concluíram que não estavam alcançando o que era esperado pelo discente. Por outro lado, alguns docentes acreditam que foram melhorando aos poucos e chegaram a se sentir satisfeitos com o seu desempenho.

A última pergunta da entrevista abria um espaço para falar sobre o que quisesse deixar registrado nestas memórias. Por tocar em aspectos muito particulares, seguem respostas íntegras.

Relato 1: Durante a pandemia eu aprendi muito sobre educação a distância, sobre ferramentas e métodos para ensino/aprendizagem. Sobre o que tem disponível na internet e que pode ajudar muito em qualquer modo de ensino. Por outro lado, me senti frustrada em relação a comunicação com os alunos, com as minhas considerações sobre o que respondiam nas tarefas... enfim, parece que eu não conseguia dizer o que estava ruim e precisava melhorar.

Relato 2: A pandemia me levou a buscar tratamento psicológico e refletir sobre aspectos da minha vida, como minha condição pessoal, meus sentimentos, minha carreira, minha família, minha vida como um todo. Vivi a incerteza de um amor que foi pura ilusão. Tive crises de ansiedade fortíssimas, por diversos motivos, chorei muitas vezes de tristeza e de angústia, até cheguei a pensar no pior. Mas também mudei algumas coisas, que precisavam ser mudadas, mas que eu não tinha o gatilho para tomar decisões, e hoje estou aqui. Meu eu de antes da pandemia não se reconhece hoje. Ainda bem.

Relato 3: Não houve nenhum fato marcante em relação a pandemia. Consegui me sair bem, sobreviver sem a necessidade de tomar nenhum remédio, ainda que em um determinado momento tenha sido difícil controlar pensamentos e emoções. Apesar disso, a pandemia me mostrou o quanto a escola é fundamental para as crianças. Percebi que meus filhos não se desenvolveram tanto quanto vinham se desenvolvendo na escola. Ainda que eu e minha esposa tentássemos fazer atividades e coisas diferentes, não era a mesma coisa. Eles cansaram, ficaram muito apegados à televisão. Foi um período difícil e ficou muito evidente o papel da escola nas séries iniciais e educação básica.

Relato 4: Foi bastante doloroso cumprimentar alunos no início de uma aula síncrona e não obter nenhuma resposta.

Relato 5: Durante a pandemia minha mãe foi diagnosticada com câncer. Ela fez todo o tratamento e eu não pude visitá-la por medo da situação que nos encontrávamos. Foi um dos momentos mais difíceis da minha vida, pois o sentimento era de medo e impotência por não poder resolver o problema dela e por não conseguir estar perto dela.

Relato 6: Eu não perdi ninguém próximo para o COVID. Me sinto privilegiada por isso! Apesar de todas as dificuldades, ter um emprego e salário pago em dia também me deu um certo privilégio para passar por essa fase de maneira mais tranquila. Eu tenho noção disso e sou muito grata.

Relato 7: Não espere por uma crise para saber o que é importante.

Relato 8: As perdas próximas a mim me fizeram repensar e reorganizar minhas prioridades. Precisei aprender "na dor" sobre quem e o que eu quero para mim.

RELATOS DE TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS

Da mesma forma, foi perguntado aos técnicos como eles viram a atuação do IFRS frente à pandemia. A maioria também reconheceu a preocupação e o comprometimento da instituição com a preservação da saúde dos servidores e estudantes, e que a decisão de manter os servidores em trabalho remoto foi muito importante para que conseguíssemos reduzir o número de internados nas UTI's e os óbitos causados pelo vírus durante a pandemia. Praticamente os mesmos, também afirmaram que houve falta de agilidade e planejamento para pensar a educação e a retomada ao ensino presencial; e demora nas resoluções de procedimentos que, se tivessem sido tomadas antes, poderiam ter evitado grande parte das evasões escolares que ocorreram em todos os *Campi*. Alguns outros falaram das ações voltadas à informação, conscientização e aos cuidados, o que ajudou bastante a comunidade institucional no período da pandemia. Um entrevistado afirmou que foi uma realidade bem privilegiada para os servidores e onerosa para os alunos”.

A pergunta que seguia na pesquisa tratava sobre o acúmulo de atividades e de como fizeram para poder conciliar demandas de trabalho e demandas domésticas. Por se tratar de respostas tão pessoais, selecionamos algumas, ou alguns trechos mais representativos da situação vivenciada pelos técnicos em administração.

Relato 1: Trouxe minha família para morar em Veranópolis e me ajudar.

Relato 2: Retornei em julho de 2020 da licença maternidade e já iniciei com trabalho remoto, cuidar da filha pequena e da casa, realmente foi um

desafio. Como o meu marido também estava trabalhando remotamente, nos revezávamos nos cuidados com a filha, principalmente quando tinha que participar de reunião por webconferência e procurava fazer meu trabalho quando ela dormia, normalmente no período da noite.

Relato 5: Para dar conta de todas as atividades, alternei os horários de trabalho, entre manhã, tarde e noite e também, alguns finais de semana, dependendo do acúmulo de demandas que recebia.

Relato 6: Mudança de rotina e hábitos foram necessários e com o tempo veio a adaptação.

E a última questão, seguindo o modelo adotado na entrevista, deixamos livre o assunto, para que os técnicos pudessem falar o que quisessem deste período tão desafiador para eles também. Muitos falaram de problemas particulares que enfrentaram. Doença de familiares, perda de amigos e das dificuldades para trabalhar em casa com filhos e marido ou esposa. Em algumas das respostas apareceu os seguintes depoimentos:

Relato 2: [...] Foi horrível tudo isso que aconteceu, muitas pessoas perderam seus entes queridos outras estão até hoje se recuperando dos danos causados em sua saúde por essa doença, sem falar da parte econômica, mas também, procuro ter a lembrança dos momentos únicos que a pandemia proporcionou para a nossa família. De certa forma, sinto-me privilegiada por ter conseguido ficar com a minha filha em casa, vou levar para a toda a minha vida os momentos que passei com ela, foi muito gratificante acompanhar seu desenvolvimento durante seus primeiros 20 meses de vida, tenho plena consciência de que se tivesse trabalhando em outra instituição as coisas teriam sido bem diferente. É interessante pensar o que nossos filhos e netos vão contar sobre o tempo em que era proibido sair de casa e se saísse tinha que usar uma máscara. Parabéns a todos os envolvidos por essa pesquisa "Memórias da Pandemia".

Relato 3: Este período de pandemia foi um grande desafio nas nossas vidas. Tivemos que reformular nossa rotina e atividades, acarretando certo desequilíbrio em meio a tantas mudanças repentinas. Mas, creio também, que nesse período de isolamento social, pudemos estar mais próximos da nossa família e refletir sobre nossa existência, individualidade e, em certa medida, planejarmos novas atitudes para o que vamos vivenciar pós-pandemia.

Relato 4: O fato marcante foi a mudança brusca ou quebra da nossa rotina. Tivemos que nos reinventar com agilidade para não adoecermos com tamanha mudança.

RELATOS DE DISCENTES DOS CURSOS SUPERIORES

Nos relatos dos estudantes, percebemos o quanto eles sentiram-se desamparados, o quanto representa na vida deles o contato com os colegas e professores e o quanto o espaço escolar e acadêmico é essencial e indispensável ao adolescente e até mesmo ao adulto que se propõe a encarar novos desafios e dedicar-se ao estudo, à pesquisa, à ciência ou ao aprendizado de uma nova tecnologia.

Logo na primeira questão, foi perguntado ao estudante como se sentia em relação à perda do espaço de convivência, interação e aprendizagem na sala de aula. Alguns falaram da sensação de deslocamento nas aulas síncronas, da frustração e do quanto se sentiram desmotivados em seguir estudando. Outros falaram da decepção em um dia estar em sala de aula, iniciando o curso que buscava, e, poucos dias depois, em casa sem aula, e mais tarde, com aulas remotas. Entre as respostas também apareceram os problemas de ter no ambiente de estudos a presença dos filhos pequenos; a perda de trocas de conhecimentos com os colegas, a falta que fazem as conversas, mesmo que aleatórias, com seus pares e professores, a vida social que o espaço escolar universitário oferece.

Para a questão: “Qual é o significado da sala de aula na tua vida, depois de perceber que foi afastado involuntariamente, por um motivo sem precedentes na nossa geração?”, a maioria voltou a falar da importância do ambiente escolar como espaço rico em histórias, diálogos, compartilhamento de ideias e experiências, oportunidade de transformação, crescimento pessoal e profissional. Algo incomparável,

em termos de aprendizagem, a pouca interação nas aulas remotas. Em um dos relatos surgiu críticas ao baixo uso da tecnologia em sala de aula, e que isso acarretou muita dificuldade para os estudantes adaptarem-se ao novo método de ensino; que ainda há muito analfabeto digital e professores que seguem colocando matéria no quadro e fazendo alunos copiarem, o que, para ele, representa um atraso e um apego ao antigo método de estudo. Segundo ele, o uso do celular deveria ser melhor explorado em sala de aula. Nas palavras do estudante:

Acho um absurdo ver minha filha adolescente ainda ter que copiar conteúdo, ou até mesmo nós acadêmicos, em plena era digital e online, apegados a hábitos de gerações anteriores, por apego cultural dos mais velhos. Esse momento mostrou, mais do que nunca, que precisamos rever os conceitos ao voltar ao espaço físico. Usar essa tecnologia toda a nosso favor sim. O significado é que não nos preparou para a era tecnológica/digital. Mas, mesmo assim, faz muita falta o ambiente físico escolar.

Ao serem perguntados sobre: “Em que medida é possível, na tua opinião, um desenvolvimento pessoal e emocional, para além do desenvolvimento de aprendizados, na presença de professores, colegas e técnicos do Campus Veranópolis?”, a primeira resposta foi: “Na máxima medida, uma vez que a convivência é parte fundamental nas relações afetivas”. Outros seguiram na mesma linha afirmando que a convivência entre servidores e estudantes transmite segurança, que, mesmo não sendo possível dimensionar o que cada um sente e desenvolve, o ambiente escolar também propicia mais “foco e a concentração necessária para o aprendizado”. Uma vez que, em casa estamos envolvidos com os nossos familiares, com as questões da casa.

Sobre a quarta pergunta, “O que mais fez falta do ensino presencial, na temporada de aulas exclusivamente remotas?”, os estudantes dos cursos superiores falaram da rotina de ir ao *Campus*, da integração e

convivência com colegas e servidores, da presença física do professor, da estrutura acadêmica, das visitas técnicas previstas, aulas mais didáticas e apontaram também a dificuldade em utilizar a tecnologia das aulas remotas.

Quando questionados sobre fatos marcantes, de frustração ou alegria, durante o tempo do ensino remoto, apontaram como causas de frustrações os prazos de entrega das tarefas; atividades entregues com muitas dúvidas; a falta da presença física do professor; a sensação de não estar dando conta do curso. A única alegria, apontada por apenas um respondente, foi o fato de não ter que se deslocar de casa para adquirir conhecimentos.

A penúltima reflexão proposta ampliava o foco para a educação como um todo e não especificamente o ensino presencial ou remoto: “Refleta e escreva sobre a importância da educação na tua vida e na vida de todos, como fonte de relacionamentos e aprendizagens, mas também como elemento essencial à saúde humana, sob diferentes aspectos”. Esperava-se que percebessem o quanto a educação poderia ter feito a diferença para o entendimento do que é uma pandemia, da importância de seguir protocolos, da prioridade em seguir o que a ciência preconiza, de diferenciar falsas notícias e de reconhecer veículos de informação com credibilidade. Enfim, não perceberam esse viés na questão e apontaram coisas como a vontade de seguir buscando conhecimento e novas experiências profissionais; “que a aprendizagem é um pilar importante em nossas vidas, e pode transformar de dentro pra fora”; que “conhecimento é poder”.

Por fim, deixamos uma questão aberta para que falassem sobre o que quisessem. Uma das respostas foi um apelo ao retorno do ensino presencial, sugerindo formas e usos da tecnologia, alegando o avanço da vacinação na região. Vale ressaltar que essa pesquisa foi dirigida a seu

público-alvo ainda em meio a pandemia e com aulas remotas ou recém voltando ao presencial, com características bem distintas do que era considerado normalidade. Os demais voltaram a falar da importância do ensino presencial e do IFRS na vida dos estudantes.

RELATOS DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

As perguntas para ensino médio foram as mesmas direcionadas ao ensino superior. Os estudantes apontaram a perda de socialização, da troca de conhecimentos e experiências com colegas de classe e servidores do campus, de forma presencial, como fatores que desestimularam os estudantes nos estudos, influenciando no desenvolvimento cognitivo. Especificamente sobre a primeira pergunta, “Como se sentem ao perceber que perderam o espaço de convivência, interação e aprendizagem na sala de aula?”, sentimentos dolorosos, de perda, injustiça, medo, insegurança, decepção, frustração, tristeza, aflição, desmotivação afloraram nas respostas, conforme seguem:

Relato 1: É horrível, perceber que você não pode olhar para o colega e conversar, aprender com eles, trocar conhecimentos, ajudar, perguntar se entendeu, conviver em sociedade na sala de aula fez muita falta, isso diminui o nível de aprendizado.

Relato 2: Me sinto injustiçada porque perdi a maior parte do ensino médio dentro de um quarto com uma tela ligada.

Relato 3: Me sinto muito mal, perdi um ambiente que estava me formando como um adulto e cidadão, me atrasando no desenvolvimento.

Relato 5: Muito mal pois os laços que perdemos de convivência com os professores e colegas não serão recuperados.

Relato 6: Me senti roubada. Tiraram de mim a melhor parte da adolescência, o convívio, as descobertas coletivas e a construção de personalidade.

Relato 7: Frustrada e triste pelo “tempo perdido”.

Relato 9: Foi horrível. Perceber que uma experiência única de vida, o ensino médio, nos foi arrancada.

Relato 10: Me sinto muito aflita, em questão de saber que não vai ser mais como antes essa interação e aprendizagem na sala de aula.

Relato 13: É um tempo que não voltará mais, na época em que mais teríamos criado memórias e vivido experiências, tivemos que ficar em casa isolados sem poder vivenciar ao máximo esta fase.

Relato 14: Durante a pandemia, o ensino remoto fez com que todos perdêssemos totalmente a interação e convivência diária com o *Campus*, com a sala de aula, com os funcionários, professores e demais. Isso fez todos se sentirem inseguros e menos participativos durante as aulas remotas.

A segunda questão tinha por objetivo ouvir os estudantes sobre o que pensavam do significado da sala de aula na vida deles. A maioria das reflexões aponta para a diversidade e a importância das diferenças para a formação cidadã. Reafirmaram fatores para o desenvolvimento pessoal, profissional, psicológico, mas falaram também da riqueza cultural e cognitiva de encontrar pessoas fora de seu grupo comum de amigos e relações familiares. Tais relatos fazem-nos lembrar a importância do outro para a formação da identidade de cada um, e o quanto a sala de aula contribui para as diferentes relações que ajudarão a dizer quem somos e quem não somos.

Relato 1: [...] e a sala de aula é um fator importantíssimo para o desenvolvimento pessoal, de caráter, entre outros fatores, do ser humano, é o momento de aprender a viver e conviver em sociedade.

Relato 2: Na minha vida, a sala de aula tem um grande significado pois é dentro desse ambiente onde aprendemos como começamos nossa vida, tanto pessoal como profissional [...].

Relato 5: A sala de aula era pra mim uma segunda casa antes da pandemia.

Relato 9: É algo essencial, a aprendizagem na sala, cara a cara com o professor, não pode ser substituída.

Relato 11: Muito importante. Eu gosto muito de interagir e criar histórias com meus colegas. Com o afastamento, não mantivemos mais contato (só os grupinhos já formados que basicamente eram de pessoas que já se conheciam) [...].

A terceira pergunta buscava promover uma reflexão sobre o desenvolvimento pessoal e emocional dos estudantes, na presença de professores, colegas e técnicos do *Campus Veranópolis*. Novamente, diferenças foram apontadas como a base para o desenvolvimento, e ao mesmo tempo, o reconhecimento de cada indivíduo. Falaram também sobre respeito ao outro, e de como o ambiente de convivência escolar promove tudo isso.

Relato 6: É extremamente possível e benéfico para os estudantes, uma vez que a escola é um espaço de construção conjunta. O conhecimento, teórico ou emocional, não se faz apenas com professores ou apenas com alunos, se faz dos dois juntos.

Relato 9: Muito mais que a aprendizagem acadêmica, em um ambiente escolar desenvolvemos habilidades sociais, o convívio com outros adolescentes, com os mesmos problemas e questões pessoais que nós, é algo essencial para o nosso crescimento.

Relato 10: Acredito que é possível na medida em que cada indivíduo respeite o outro, pois após tem vários outros fatores e sentimentos envolvidos.

Relato 11: Acho que o olho no olho é fundamental para a convivência humana. Podemos sentir e transmitir sentimos. A escola, na minha opinião, nos ajuda muito a desenvolver nossa 'timidez' (para o lado bom, claro) assim, com a falta da escola e com o isolamento social se fragilizou nesse aspecto.

Relato 13: Professores, colegas e técnicos do if são muito importantes para o nosso desenvolvimento como estudantes e como pessoas, nossa vivência e troca de experiências com eles nos torna melhores e a convivência com eles foi muito importante para nos tornarmos quem somos hoje.

Relato 14: Um desenvolvimento muito maior, pois nada se compara a você ter o professor diariamente te explicando todo o conteúdo, na tua frente, explicando a matéria toda no quadro, do que um professor que fica na tela do computador onde não tem um ambiente adequado para dar aula.

Relato 15: Acredito que é possível em um alto nível o desenvolvimento do pessoal e emocional, através das relações e experiências vividas.

Relato 16: Para mim a escola é muito especial principalmente no âmbito emocional, pois tenho muitas relações.

Relato 17: Quando todos juntamente estão convivendo presencialmente.

Quando provocados a falar sobre “O que mais fez falta no ensino presencial, na temporada de aulas exclusivamente remotas?”, palavras como convívio, interação, socialização, colegas, professores, rotina se repetiram em praticamente todos os relatos, conforme alguns selecionados para exemplificar o conteúdo das respostas para essa questão.

Relato 6: A voz dos colegas e professores, e o limite imposto pelo espaço físico da escola, que separa vida pessoal de vida acadêmica. Por vezes me peguei às 5h da madrugada fazendo trabalhos de aula, ou em meio a festas familiares, sem conseguir estabelecer limites.

Relato 14: Senti falta dos meus dias no *Campus*, dos meus colegas, da rotina diária e principalmente dos professores.

Relato 15: O contato direto com os professores e colegas.

Relato 16: A convivência com meus colegas e professores e a rotina, sempre foi muito importante para mim.

Quanto aos fatos marcantes, frustrações e alegrias, que viveram durante o ensino remoto, indicaram problemas com o Moodle (plataforma usada pelo IFRS para o ensino remoto), não conseguiam se achar em meio a tantas disciplinas e atividades; falaram da ansiedade, depressão, doença de familiares e irmãos menores para cuidar; a falta de aprendizagem efetiva, a tristeza de ficar longe de amigos e a falta de interação social; frustração em não conseguir tirar simples dúvidas de conteúdos e tarefas. Houve reclamações em relação a falta de empatia de alguns professores, com o acúmulo de material para leitura e exercícios e o atraso na volta do IFRS ao ensino presencial, quando outras escolas já recebiam seus alunos em sala de aula. Por outro lado, as alegrias se relacionaram à volta ao ensino presencial, ao retorno do calendário acadêmico.

Sobre a importância da educação, também como elemento essencial à saúde humana, acrescentaram sobre tudo o que já haviam

falado a esse respeito, que o contato no meio escolar é para aprender a viver em sociedade; que “a educação é necessária para moldar o ser humano” (relato 5). O apontamento diferente foi referente a saúde que “ficou muito prejudicada, no sentido físico (muito tempo sentado em frente ao computador) e no sentido emocional (sensação de solidão).” (Relato 6). Voltaram a afirmar que a aprendizagem é importante para além dos conhecimentos que adquirimos, que gera confiança, e torna os adolescentes capazes de enfrentar a vida adulta, diminuindo a insegurança.

No espaço aberto para um desabafo, ou algo que gostariam de falar, além do que já tinham falado, todos acabaram repetindo suas experiências e angústias passadas durante a pandemia. Frisaram os desapontamentos com a demora da volta às aulas presenciais, com as dificuldades no Moodle e disciplinas cheias de conteúdos e tarefas e, por fim, a alegria de estar voltando tudo à normalidade.

RELATOS DE PAIS/RESPONSÁVEIS DE ESTUDANTES

As perguntas dirigidas aos pais foram enviadas via e-mail, porém não surtiu nenhuma resposta. Então, logo nos primeiros dias no retorno das aulas presenciais, solicitamos aos alunos que apresentassem as perguntas e ajudassem a escrever o e-mail, se fosse o caso, para que a pesquisa pudesse contar com o olhar e a percepção de quem acompanhou todo o processo e as mudanças de ensino dos estudantes adolescentes em casa. Cinco mães e um pai responderam às perguntas e foi possível perceber as preocupações, em alguns casos, muito semelhantes ao que se viu nas entrevistas com os seus filhos.

Sobre a primeira pergunta, “Como foi a convivência com seu(ua) filho(a) em casa no período de ensino remoto?”, os pais responderam

que foi tranquila e até puderam passar mais tempo juntos. Um responsável relatou ter sido um período de certo modo difícil ao ver a filha longe do ambiente escolar, dos colegas e professores que ela tanto gostava: “[...] foi muito triste, já que ela sempre gostou muito de conviver com outras pessoas e estar no ambiente escolar.”

Já, para a questão seguinte, “Quais foram as alegrias ou dificuldades durante este período de pandemia?”, apontaram o tempo livre e enclausurados como porta de acesso à depressão e outras doenças; por outro lado, mantê-los em casa era necessário, mas foi difícil; e, acrescentaram como dificuldade o fato de terem que estudar sozinhos, sem colegas e professores. As alegrias estavam relacionadas ao maior tempo em casa com seus filhos e a família mais unida.

Quando perguntados sobre se seu(ua) filho(a) tinha conseguido desenvolver algum aprendizado durante o tempo de ensino remoto, responderam:

Relato 1: Pouca coisa pois o aprendizado remoto não tem a troca de sala de aula, isso reduz a aprendizagem.

Relato 2: Minha filha não se adaptou ao ensino remoto, o que acabou comprometendo muito o desempenho escolar; quanto ao aprendizado, penso que todos aprendemos alguma coisa com o desafio que nos foi posto e minha filha também aprendeu. Acredito que a vida mostrou a ela uma faceta diferente e ensinou-lhe algo que só a vivência pode ensinar.

Relato 3: Notei que estudava bastante e mantinha-se ocupado

Relato 4: Sim, porém não em todas as matérias.

Relato 6: Sim. Mesmo com pouca motivação devido às dificuldades do ensino remoto, ela sempre procurou dar a volta por cima, lendo livros, escrevendo textos, buscando vídeo aulas e outros materiais.

A quarta questão da entrevista indagava sobre como tinha sido a adaptação do(a) filho(a) ao ensino remoto. Expressões como “difícil”, “não se adaptou”, “exigiu muito dele (a)” e “poderia ter sido melhor”,

“sentiu-se frustrada”, embasaram as respostas, com um tom um tanto doloroso para os responsáveis que assistiram tudo isso de perto.

Os responsáveis falaram mais sobre “Qual é a importância das aulas presenciais para o desenvolvimento de aprendizado, social e psicológico de seu(ua) filho(a)?”

Relato 1: Muito importante pois eles teriam contato com vivências diferentes e teriam menos problemas psicológicos.

Relato 2: Reconheço como imensuráveis os benefícios das aulas presenciais. Considero o ambiente escolar o mais adequado para o desenvolvimento em sua forma mais ampla. É o espaço de interação, de troca de experiências, de construção e reconstrução, de respeito e reconhecimento do indivíduo em sua plenitude.

Relato 3: A convivência com os demais, professores e colegas, é fundamental para ele, tanto no âmbito do aprendizado quanto no que refere à saúde dele.

Relato 4: Oportuniza o desenvolvimento das habilidades de trabalho em grupo.

Relato 5: Vai ser melhor para o aprendizado dele.

Relato 6: Totalmente importante, percebo que ela está mais sociável e feliz, assim como está realmente aprendendo as matérias.

Relato 7: Após a volta do ensino presencial, sinto minha filha mais animada, mais disposta, mas motivada e, principalmente, bem mais feliz. O contato com os professores e os colegas, além da possibilidade de estudar sem necessariamente ser diante de um computador, causa um sentimento de realização e da vida voltando ao normal. Acredito que é no espaço escolar onde os jovens desenvolvem o caráter, a personalidade e criam suas visões de futuro.

Para a última questão dirigida, que indagava sobre o que mudaria quando voltasse o ensino presencial, uma mãe falou das mudanças como pessoas: “Penso que voltamos reconstruídos, com olhares abertos e atentos ao novo e ao próximo. Voltamos melhores” (relato 2). Outra mãe mencionou sobre não precisar mais ficar angustiada ao ver a filha retornar ao lugar que ela tanto gosta: “Também, percebo que agora ela tem mais vontade de conquistar o que sempre sonhou, sozinha e independente”.

A exemplo do que aconteceu para os servidores e estudantes, para finalizar, deixamos um espaço de desabafo para os responsáveis pelos estudantes do ensino médio. Houve apenas duas manifestações, uma ponderou sobre a demora do IFRS a voltar ao ensino presencial e a outra apenas deixou as seguintes palavras: “gradidão por tudo e por tanto” (relato 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o surgimento de um novo vírus altamente contagioso, a SARS-CoV 2, instituições de ensino em todos os países adotaram medidas preventivas de isolamento social e, frente ao novo cenário, foi necessário buscar alternativas para novas formas de ensinar, garantindo às comunidades escolares o direito à educação. Nessa conjuntura, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) se tornaram ferramentas indispensáveis para a realização de atividades pedagógicas e técnicas-administrativas, em formato remoto.

Por outro lado, muitos alunos não se adaptaram ao ensino online, o que desencadeou evasão escolar em vários desses casos. E, mesmo os estudantes que permaneceram participantes nas atividades de ensino remoto, acabaram por demonstrar algumas dificuldades no processo de aprendizagem. Indubitavelmente, uma das maiores inquietudes foi lidar com sentimentos e emoções que fogem ao controle pessoal, como a depressão e situações dolorosas que envolveram perdas, além de distanciamento para com familiares que foram diagnosticados com doenças graves durante a pandemia. Tanto para os servidores quanto para os estudantes, foi um período repleto de desafios, individuais e coletivos, e podemos destacar o quanto a socialização, o convívio escolar

de forma presencial, o contato humano, são essenciais para o desenvolvimento do ser humano.

REFERÊNCIAS

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Portaria nº 281, de 13 de março de 2020**.

Suspensão das atividades letivas do IFRS. 2020a. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/03/281_Suspens%C3%A3o-tempor%C3%A1ria-das-atividades-no-%C3%A2mbito-do-IFRS.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 38, de 21 de agosto de 2020**.

Aprova o regulamento das atividades pedagógicas não presenciais do IFRS. 2020b. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Resolucao_038_2020_Aprova_Regulamento-de-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-do-IFRS.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 045, de 13 de novembro de 2020**.

Aprova o cronograma do segundo ciclo de oferta das APNPs. 2020c. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/11/Resolucao_045_2020_Aprova_-Cronograma_APNPs_IFRS.docx.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

10

VIVÊNCIAS E MEMÓRIAS DE ESTUDANTES ADOLESCENTES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Ângela Flach*¹

Este texto tem o intuito de compartilhar o relato de uma experiência de ensino realizada no ano de 2020. Neste período, atuava como docente no IFRS - Campus Bento Gonçalves, ministrando aulas da disciplina de História, para estudantes de 1º ano do ensino médio.

O IFRS - Campus Bento Gonçalves iniciou o ano letivo de 2020 no mês de fevereiro e, pouco tempo depois, no dia 13 de março, todas as atividades presenciais foram suspensas em virtude da emergência sanitária desencadeada pela rápida propagação do vírus da Covid-19. A partir do mês de setembro de 2020, passaram a ser oferecidas atividades pedagógicas não presenciais (APNPs), cujas orientações foram detalhadas na Resolução do IFRS nº 038, de 21 de agosto de 2020.

Dessa forma, passei a ministrar as APNPs da disciplina de História para turmas de 1º ano de ensino médio integrado, nos cursos de Administração, Agropecuária, Informática e Meio Ambiente. Os encontros síncronos da disciplina foram realizados com a utilização do Google Meet. Já para as atividades assíncronas, foi utilizado o ambiente virtual de aprendizagem moodle.

Acredito que seja desnecessário enfatizar o quanto este período foi desafiador, pelos mais diversos aspectos, para todos os sujeitos envolvidos neste processo (docentes, servidores técnico-administrativos do IFRS, estudantes e seus familiares). No entanto, além de todas as dificuldades para ministrar aulas neste contexto com

¹ Doutora em Educação. Professora do IFRS - Campus Porto Alegre. E-mail: angela.flach@poa.ifrs.edu.br

tantas especificidades, no meu caso, ainda se somava a dificuldade de não ter conhecido pessoalmente os estudantes no início do ano letivo de 2020, pois assumi a regência destas turmas já no período em que estavam em vigor os protocolos sanitários para evitar a disseminação do coronavírus.

E assim iniciei as atividades da disciplina de História, sem ter ministrado previamente nenhuma aula presencial para estes estudantes adolescentes, que eram calouros e haviam frequentado presencialmente o Campus Bento Gonçalves por somente um mês. As turmas ainda não haviam tido tempo suficiente para consolidar vínculos de amizade, algo tão relevante para a faixa etária destes estudantes, como destacado no documento abaixo:

Características típicas da adolescência como condutas oposicionistas e retraimento podem se exacerbar nesse período. Um modo de amenizar tais características é o encontro com os pares sendo a escola o local onde eles ocorrem normalmente. O fechamento de escolas iniciou em março de 2020 e permanece até o momento atual, fato que amplia o risco de abandono escolar permanente, principalmente por parte de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Além disso, o fechamento das escolas interrompe atividades extracurriculares, programas recreativos e acesso a outros serviços básicos importantes (UNICEF, 2020, apud GOMES et al, 2021, p. 3)

A partir deste cenário, se tornava ainda mais desafiador promover a interação e o acolhimento necessário para este período de tantas tensões, sem poder contar com os recursos que um ambiente presencial poderia proporcionar.

PRODUZINDO FONTES HISTÓRICAS COM ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

O projeto pedagógico dos cursos de ensino médio integrado no campus Bento Gonçalves, prevê que a disciplina de História ofertada

para as turmas de 1º ano deve abordar o conteúdo “Os sujeitos e as fontes históricas”. E para desenvolver este conteúdo, busquei instigar os estudantes a refletirem sobre o momento histórico que estavam vivenciando (uma pandemia), relacionando este momento com o conteúdo em questão. Inicialmente foram propostas atividades com o objetivo de conhecer fontes históricas de diferentes tipologias e compreender a sua importância para a construção do conhecimento histórico. Em um segundo momento, passamos a estudar diversos elementos relacionados à construção de memórias sobre o período da pandemia. Foram realizadas visitas a *sites*, observação de vídeos, notícias, e refletimos sobre como estava sendo construída a história deste período.

Para esta reflexão, utilizamos como ponto de partida o projeto “Documentando a experiência da COVID-19 no Rio Grande do Sul”.² Este projeto iniciou através de uma parceria entre o Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS) e o Departamento e o Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, com adesão posterior de diversas outras instituições. A apresentação deste projeto traz a seguinte justificativa e objetivos:

Com o avanço do contágio por Coronavírus e o isolamento social, estamos vivendo um momento marcante para a humanidade. Ainda que a crise tenha uma dimensão global, ela pode assumir características diferentes em cada região, país ou mesmo para cada pessoa. Pensando em questões como essas e considerando a responsabilidade histórica que se coloca para com a memória desse período, construímos o projeto **“Documentando a experiência da COVID-19 no Rio Grande do Sul”**, com o objetivo de documentar e preservar registros sobre esse período para futuras análises de pesquisadores(as) e interessados/as em geral. Trata-se de uma ação coletiva, interinstitucional e interdisciplinar para recolhimento e difusão

² O vídeo de apresentação do projeto pode ser conferido em <https://www.youtube.com/watch?v=_Ez8QEokszl> Acesso 12 jul. 2023.

de registros sobre o cotidiano e a experiência subjetiva da pandemia em nosso estado, que dialoga com iniciativas similares levadas adiante em diferentes lugares do mundo. (Arquivo Público do Estado do RS)

Este projeto se estruturou em dois focos principais: a) o preenchimento espontâneo de um formulário online, no qual os participantes poderiam registrar suas vivências sobre o período, com espaço também para a inclusão de arquivos em pdf, imagem ou áudio; b) a realização de entrevistas de História Oral, que foram realizadas por diversas instituições (dentre elas, o Arquivo Público do RS, o Instituto Federal do RS, o Museu de História da Medicina, a Universidade Federal do RS e a Universidade Federal do Pampa), com o intuito de coletar relatos de pessoas com diferentes perfis (estudantes, professores, profissionais da saúde, gestores, etc), que estão sendo disponibilizados para consulta da sociedade em geral. Ao detalhar este projeto, inclusive apresentei um convite para que os estudantes e/ou familiares interessados se sentissem estimulados a participar, realizando o preenchimento do formulário online.

Para promover a divulgação deste grande projeto foi criado o slogan: **“Você vive a história em tempo real. Colabore para registrá-la”**. E nesta campanha de divulgação, foram criados diversos cards, trazendo imagens marcantes de distintos períodos históricos (como por exemplo, da segunda guerra mundial, da guerra do Vietnã, da pandemia conhecida como “gripe espanhola”) e também de imagens marcantes da pandemia da Covid-19.³

Os estudantes foram então estimulados a observar o conjunto de imagens e posteriormente escolher uma delas para realizar uma pesquisa, com o intuito de saber a qual evento histórico a imagem se

³ As imagens desta campanha podem ser conferidas no final do site: <https://www.apers.rs.gov.br/documentando-covid19-rs>

referia. Posteriormente, com o auxílio de um dos recursos que o moodle oferece, foi criado um fórum onde cada estudante registrou um comentário sobre suas impressões acerca da pesquisa realizada.

Após terem conhecido melhor o projeto “Documentando a experiência da COVID-19 no RS” e terem refletido sobre as imagens da campanha de divulgação, foi proposto então que cada estudante produzisse imagens sobre o momento histórico que estava vivendo. Poderiam ser fotografias de autoria própria ou de algum familiar, ilustrações pessoais, montagem com manchetes de jornal ou mesmo outras imagens (neste caso, citando a autoria ou o *site* de onde foram buscadas as imagens). Em resumo, a recomendação era de que os estudantes apresentassem imagens que consideravam significativas, que serviam para ilustrar questões relevantes deste momento da pandemia, que poderiam ser um importante registro visual deste período. Uma orientação que foi passada aos estudantes para criar esta imagem era que eles procurassem responder à seguinte pergunta: **“como eu imagino que a pandemia de 2020 vai estar ilustrada nos livros de História no futuro?”**

As imagens construídas pelos estudantes possuem teor bastante variado e é perceptível o quanto elas trazem um misto de sentimentos, emoções e preocupações que faziam parte do cotidiano no momento em que foram produzidas.

Como já foi mencionado anteriormente, nesta etapa já haviam sido realizadas atividades voltadas à compreensão de que existem diferentes tipos de fontes históricas. Dessa forma, os estudantes já possuíam o entendimento de que a atividade em questão tratava-se da produção de um registro iconográfico.

Além da criação de imagens, também foi proposta a produção de um registro escrito, com o intuito de oportunizar aos estudantes um

momento de reflexão sobre este momento histórico e estimulá-los a registrar isto, para que estes acontecimentos possam, no futuro, ser lembrados a partir do olhar de quem viveu a pandemia de 2020 e escreveu sobre ela. Esta atividade teve a seguinte orientação:

Produzir um texto contando um pouco das suas memórias sobre o tempo da pandemia e, especialmente, do tempo de isolamento social. Podem ser relatadas as **dificuldades e aprendizados** do período, bem como o registro das emoções vividas (medos, ansiedades, angústias, frustrações, alegrias, compaixão, amor, empatia...), enfim, o que fez parte do seu dia a dia e da sua família durante estes longos meses em que as aulas estiveram suspensas e a vida das pessoas se reorganizou de modo muito diferente.

Este texto pode ser pensado como uma carta a ser escrita para seu filho(a) ou neto(a). Pode ser escrito a mão, mas utilizando caneta. Pense sobre como será contada, no futuro, a sua vivência sobre a pandemia de 2020?

SUGESTÕES para a redação:

- a) Registrar o que você considera importante para ficar guardado como memória da família em relação ao período da pandemia. Ter em mente que este documento que será produzido, um dia poderá ser mostrado aos seus filhos(as) e netos (as), como parte da história da família.
- b) Incluir informações sobre quais foram os impactos da pandemia no mundo... exemplos: impactos nos sistemas de saúde, desconhecimento sobre a doença, fronteiras fechadas, proibição de vôos, pessoas impossibilitadas de voltarem para suas casas (sem dinheiro em um outro país), países em *lockdown* (o que significa VIVER neste *lockdown*?), pessoas que perderam seus empregos, familiares doentes, etc.

Para a produção deste texto, procurei deixar os estudantes muito à vontade, caso não quisessem compartilhar todo o material produzido, pois o objetivo principal era o de registrar memórias pessoais e familiares acerca do período vivido. E houve estudantes que optaram por realmente não compartilhar todo o texto, justamente por conter questões de ordem pessoal e/ou familiar que não se sentiam confortáveis para divulgar. Também enfatizei que era possível fazer este registro escrito a mão, o que seria um diferencial. E alguns deles escreveram o texto como uma carta endereçada a seus familiares, para

ser lida no futuro (inclusive guardada dentro de um envelope!), outros elaboraram redações mais sucintas. Mas o conjunto dos textos ficou bem interessante e foi válido pelo momento de reflexão e registro das vivências e das memórias (individuais e da família) sobre a pandemia.

Além das imagens e da produção escrita, cada estudante deveria produzir um arquivo de áudio ou vídeo, que poderia inclusive ser a leitura de parte do registro escrito das memórias. A orientação repassada era de que este áudio não tivesse duração muito longa (entre três e seis minutos), para que o arquivo não ficasse muito pesado para ser postado no moodle.

Em determinados trabalhos, os estudantes realizaram breves entrevistas, registrando em áudio a percepção de seus familiares sobre o momento vivido, o que trouxe ainda maior riqueza para a atividade. Alguns estudantes tiveram dificuldade, principalmente para postar este material no ambiente virtual de aprendizagem, o que foi acompanhado caso a caso. Contudo, a grande maioria conseguiu realizar a atividade proposta, sendo que em diversos trabalhos é muito perceptível o afinco, dedicação e interesse na realização deste trabalho.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONJUNTO DO MATERIAL PRODUZIDO PELOS ESTUDANTES

Estas atividades realizadas pelos estudantes fizeram parte do processo de avaliação da disciplina de História. E foi muito difícil e desafiador realizar este processo de **avaliar** (que por si só é sempre uma etapa complexa nas atividades de docência) neste contexto de atividades pedagógicas não presenciais. Com relação à realização das atividades propostas, podemos estabelecer quatro categorias:

- a) Estudantes que não realizaram a atividade;
- b) Estudantes que realizaram a atividade de modo minimamente satisfatório;
- c) Estudantes que realizaram a atividade de modo satisfatório;
- d) Estudantes que superaram a expectativa no que se refere à realização das atividades.

A grande maioria dos trabalhos recebidos enquadra-se na categoria C. Contudo, ficaram muitas dúvidas sobre os significados de cada uma destas categorias. Por quais dificuldades poderiam estar passando estes estudantes que não realizaram a atividade ou a realizaram com pouca dedicação? Tínhamos muitas informações acerca de estudantes com problemas de ordem financeira, familiar, problemas relacionados à falta de local adequado de estudos, falta de acesso à internet, além dos muitos problemas emocionais que nossos estudantes estavam vivenciando. Então, penso que o resultado deste trabalho (ou a não realização dele por parte de alguns) também deve ser compreendida a partir do conjunto de situações e realidades daquele momento. E os trabalhos que trouxeram resultados acima do esperado, possivelmente também estejam relacionados a uma categoria de estudantes que sim, são dedicados e estudiosos, mas que possuíam também uma rede de apoio que oportunizou esta dedicação aos estudos, mesmo com as limitações de todo o contexto do período de isolamento social.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos principais temas que foram explorados nas produções dos estudantes:

Aspectos relacionados aos protocolos para evitar a contaminação pelo coronavírus	Imagens com calçados deixados do lado de fora de casa.
	Uso obrigatório de máscara de proteção facial. Imagens produzidas com máscaras guardadas em casa, pessoas nas ruas usando máscaras, etc.
	Uso de álcool gel. Imagens mostrando este hábito que foi incorporado na pandemia.

	<p>Imagens de tapetes com água sanitária na porta de lojas, consultórios médicos, etc.</p>
	<p>Desinfecção em ruas e aeroportos.</p>
	<p>O novo normal: imagens do distanciamento nos trens, não sendo mais possível sentar em todos os bancos. As pessoas precisavam sentar em bancos alternados.</p>
<p>Manifestações críticas relacionadas ao período da pandemia</p>	<p>Imagens de pessoas em aglomerações, sem uso de máscara (na praia, em baladas). Crítica a esta postura de desrespeito ao cumprimento dos protocolos.</p>
	<p>Responsabilidade política da pandemia: crítica à defesa do uso de cloroquina.</p>
	<p>Diversas críticas à forma como o governo federal lidou com a gestão da pandemia.</p>
	<p>Manifestações do movimento “Black Lives Matter” (Vidas negras importam). Críticas ao racismo da sociedade.</p>
	<p>Trabalho exaustivo dos profissionais da saúde no combate à pandemia. Críticas à desvalorização desta categoria e às péssimas condições de trabalho.</p>
	<p>Imagem de uma máscara queimando: desejo de um estudante de poder voltar a viver a vida normalmente, sem as restrições impostas pela pandemia.</p>
<p>Aspectos do cotidiano do período da pandemia</p>	<p>Imagens de enterros... estas imagens foram relacionadas com o impacto causado pelo grande número de mortos e o quanto isto era assustador.</p>
	<p>Registros de aulas online. Naturalização de uma nova forma de estudar e também a consciência de que nem todos os estudantes tiveram as mesmas condições para participar de aulas online.</p>
	<p>Imagens “do mundo lá fora”. Fotografias feitas das janelas dos quartos ou das casas dos estudantes, mostrando o cotidiano de isolamento e mostrando qual era a paisagem que os estudantes viam na maior parte do seu tempo (pois passavam muito tempo do dia no seu quarto).</p>

	Papa rezando sozinho no Vaticano, nas celebrações da Páscoa em março de 2020. Esta cena foi marcante, pois esta celebração, tradicionalmente, reúne uma multidão de pessoas.
	Imagens semelhantes comparando o cotidiano da gripe espanhola de 1918 com a pandemia de 2020 (como as pessoas entrando em trens usando máscaras).
	Imagens de jogos online, que foi a maneira que os estudantes encontraram para estarem, de alguma forma, próximos e conectados. Foi a interação possível para o momento.
	Rotina de praticar exercícios em casa, devido ao fechamento das academias.
	Sensação de prisão, de clausura, provocada pelo isolamento social.
	Imagem da praça em frente à prefeitura de Bento Gonçalves, vazia e sem bancos para sentar (para evitar aglomeração no centro). Esta praça é um tradicional ponto de encontros no centro da cidade e a retirada dos bancos mudou significativamente uma paisagem tradicional da cidade.
	Número reduzido de clientes em supermercados; imagens de ambientes e ruas vazias.
Abordagens que remetem a aspectos positivos e sentimentos de gratidão	Valorização da família, das coisas simples da vida.
	“Cortina do abraço”. Esta foi uma solução adaptada para que as pessoas pudessem se abraçar. Neste caso, com um grande pedaço de plástico foi improvisada uma espécie de cortina e, através dela, as pessoas poderiam se abraçar.
	Imagens da natureza, lembrando da importância de valorizar as coisas pequenas e simples da vida.
	Aperto de mão substituído por “abraço de cotovelos”.
	Uso de máscara como um símbolo de solidariedade, em prol de um benefício coletivo.

Quadro elaborado pela autora.

Com relação ao conjunto do material produzido nesta atividade (imagens, textos e áudios), é possível destacar alguns elementos que

apareceram de forma mais recorrente na atividade proposta, dentre eles:

1) Ao relatar suas memórias, diversos estudantes destacaram a sua alegria e empolgação pela conquista de uma vaga no IFRS - Campus Bento Gonçalves, o que foi resultado de um período de grande esforço e dedicação. Descreveram sua ansiedade no início do ano letivo de 2020, sua vontade de fazer novas amizades, de aproveitar as oportunidades de participação em projetos e outras atividades que o IFRS oportuniza. Muitos relataram sentimentos de grande alegria por estar na nova instituição, por se sentirem acolhidos, e por estar verdadeiramente gostando do que haviam vivenciado no primeiro mês de aulas. A suspensão das atividades presenciais foi “um balde de água fria” que atingiu em cheio a este grupo específico de estudantes de 1º ano de ensino médio. A necessidade de ter que se adaptar a uma nova condição de estudos, tão peculiar e desafiadora, trouxe um sentimento de frustração, deixando em suspenso, as ótimas oportunidades que muitos estudantes esperavam poder usufruir no instituto federal.

2) Devido à faixa etária dos estudantes, este momento de suas vidas também é marcado pela participação em festas de 15 anos. E como reflexo deste momento, os relatos de diversas estudantes revelaram detalhes relacionados a festas de 15 anos que haviam sido planejadas por longo tempo e já estavam totalmente organizadas, mas que tiveram que ser canceladas ou suspensas por tempo indeterminado devido às restrições do momento. Este relato se repetiu diversas vezes e trouxe um sentimento de frustração pelas comemorações não realizadas, um sentimento de “sonho não realizado”.

3) O tempo que passou entre o momento em que as atividades presenciais foram suspensas, até o momento em que se passou a oferecer atividades pedagógicas não presenciais, de acordo com

cronograma estabelecendo o início e o fim das atividades, trouxe uma certa desorganização na rotina de diversos estudantes. Alguns deles relataram que conseguiram organizar o seu tempo de forma proveitosa, tendo aprendido muitas coisas novas (como aprender a tocar algum instrumento musical, aprendizado de idiomas, cozinhar, organizar a casa, realização de cursos, etc.). Mas também são bem significativos os relatos do impacto negativo que este tempo de pausa nas atividades do IFRS trouxe, deixando-os sem motivação, com muito tempo livre (mas sem poder sair de casa e curtir atividades que apreciavam), enfim, sem ânimo para desenvolver suas tarefas. Havia estudantes que simplesmente não sabiam como ocupar o tempo livre. Diversos relatos mostram que em um primeiro momento, os adolescentes até acharam interessante esta suspensão das aulas e aproveitaram para “jogar muito”. Mas, como o passar do tempo, já “estavam enjoados de tanto jogar” e, não raro, começaram a ter dificuldades de organização do seu dia, no relacionamento com familiares, enfim, começaram a enfrentar dificuldades que vão ao encontro do que é sinalizado no estudo de Santos et. al. (2021), elaborado com o objetivo de “mapear os impactos psicossociais causados pelo isolamento social, durante a pandemia da COVID- 19, em crianças, adolescentes e jovens” (p. 3).

O isolamento social, restrições de contato, paralisações e fechamento das escolas impõem mudanças no cotidiano das pessoas em todo o mundo, e restringe a socialização na infância e juventude. Essas medidas de mitigação têm o potencial de ameaçar a saúde mental. [...] Com a ausência da rotina escolar e distanciamento físico, tem-se observado o aumento da utilização de tecnologias, como celulares, computadores e jogos eletrônicos por crianças e adolescentes. De fato, a exacerbação do uso da televisão e mídias interativas portáteis, como smartphone e tablet, tem sido verificada, inclusive em crianças menores de dois anos de idade.

Durante a pandemia, são observadas maiores demandas de saúde voltadas para problemas psicológicos, como ansiedade, medo e estresse, além de

mudanças nos aspectos sociais, como a substituição da interação física pela digital. Certamente, essas alterações psicossociais têm o potencial de influenciar o desenvolvimento.

A busca em bases de dados que foi realizada no estudo destacado acima, apontou alguns dos impactos psicossociais relacionados ao isolamento pela Covid-19, dentre eles: depressão (70% dos artigos selecionados), ansiedade (60% dos artigos selecionados), medo e preocupação (50% dos artigos selecionados), dependência digital, sensação de solidão, piora do bem-estar emocional, raiva, insônia (Santos et. al. 2021, p. 08-09). Este conjunto de elementos, também apareceram, em maior ou menor medida, nas memórias produzidas pelos estudantes do presente relato. A título de sistematização, podemos perceber que as suas memórias remetem a um entendimento de que estavam “vendo a vida passar através da janela do seu quarto” e o sentimento de que estariam “perdendo anos muito especiais” da sua vida, também impactou estes estudantes. Outros ainda, relataram que não sentiram de forma tão negativa o impacto do isolamento, pois já antes da pandemia, não tinham o hábito de sair muito e com a exigência do isolamento social, continuavam sempre em casa, mas agora tinham uma desculpa para “estar sempre em casa”!!

4) De modo geral, pode-se observar que este período de isolamento social trouxe impactos negativos e diversos prejuízos aos estudantes. Contudo, também há relatos de estudantes que organizaram suas memórias de modo mais otimista e destacaram aprendizados de vida importantes neste período, dentre eles: maior autoconhecimento, fortalecimento das relações familiares (para alguns, este relacionamento se tornou mais difícil durante a pandemia), sentimentos de gratidão por não ter perdido nenhum familiar na pandemia, sentimentos relacionados à valorização das coisas simples da

vida, sentimento de estar vivendo um “tempo de espera”, que deveria ser vivido com paciência, empatia e solidariedade pois, passado este período, as rotinas voltariam à normalidade novamente e, quiçá, a vida depois da pandemia poderia ser ainda melhor do que antes.

5) É importante destacar ainda que estes materiais (produção de imagens, registro escrito e registro sonoro ou de vídeo) foram produzidos entre os meses de setembro e novembro de 2020, de acordo com o cronograma de oferta da disciplina em cada turma. Este registro é importante, pois significa que as reflexões foram produzidas em um período em que circulava muita desinformação acerca do tratamento a ser seguido pelos doentes e ainda havia muitas restrições com relação à circulação de pessoas, pois as vacinas contra a Covid-19 estavam, naquele momento, em fase de testes. Somente no dia 18 de janeiro de 2021 é que a primeira pessoa foi vacinada no Brasil, e a campanha de vacinação passou a ser organizada seguindo um cronograma que se estendeu por muito tempo. Penso que se a mesma tarefa fosse solicitada atualmente (no ano de 2023), o resultado seria diferente, pois atualmente, os relatos dos estudantes já trariam outro conjunto de memórias, possivelmente bem distintas destas que foram construídas durante os meses mais difíceis de isolamento social.

Nesse sentido, a reflexão apresentada por Rodeghero e Weimer (2021), em artigo no qual analisam um conjunto de entrevistas de História Oral que foram produzidas durante a pandemia, torna-se relevante para compreender a importância do momento em que as memórias foram registradas:

assistimos, no presente, um negacionismo quanto à gravidade da crise sanitária, quanto aos conhecimentos científicos para combatê-la e até mesmo quanto ao real número de mortes. As disputas pela memória não ocorrem retrospectivamente, mas agora, em tempo real, na velocidade das

redes sociais, e é agora que o/a historiador/a deve travar as justas batalhas por uma memória que possa dar conta do horror. Nesse presente angustiante, há uma saturação de informações e todos/as se sentem sufocados por elas. (Rodeghero, Weimer, 2021, p. 475).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 foi uma emergência sanitária sem precedentes na história recente da humanidade. Foram mais de dois anos de restrições dos mais diversos níveis, que atingiram em maior ou menor grau a toda a população do planeta. Os seus efeitos e desdobramentos seja na economia, na educação, na esfera familiar, nas relações interpessoais e de trabalho, ainda podem ser observados, quadro que não deve mudar em um futuro imediato.

Ao analisarmos as reflexões produzidas por adolescentes ingressantes no IFRS no ano de 2020, podemos observar que os estudantes viam o instituto federal como um espaço lindo, alegre, de fruição, de construção de aprendizados e de vínculos afetivos, enfim, um lugar onde eles se sentiam felizes! E este desejo de poder aproveitar “a nova escola” foi realmente muito abalado com a chegada da pandemia e a suspensão das atividades presenciais.

Na reflexão de Rodeghero e Weimer (2021), já referida anteriormente, os autores assinalam a singularidade do período vivido e a percepção de seus entrevistados:

As pessoas entrevistadas, situadas em lugares opostos da pirâmide social, coincidem na avaliação de que vivemos um “momento histórico” digno de registro. Qualquer historiador/a haverá de concordar que todos os “momentos” são “históricos” e dignos de registro. No entanto, é evidente que estamos vivendo acontecimentos singulares, radicalmente impactantes. Não é vã a percepção de nossos/as entrevistados/as. No atual “regime de historicidade”, o presente tem se imposto, com grande predominância, sobre o passado e o futuro. (Rodeghero, Weimer, 2021, p. 487)

Em perspectiva semelhante, estes estudantes, mesmo sendo tão jovens, já tinham noção de que estavam vivendo algo novo e inusitado, algo que nem eles e nem seus familiares haviam vivido. E ao serem desafiados a produzir memórias sobre este período, trouxeram um registro sincero sobre o que eles e suas famílias pensavam, sentiam, desejavam e qual a leitura que faziam sobre a pandemia naquele momento do ano de 2020. Se esta mesma atividade fosse proposta neste momento (ano de 2023), o resultado certamente já seria bem diferente, uma vez que atualmente a Covid-19 não representa mais uma emergência sanitária grave como se caracterizava há pouco tempo atrás. É possível, portanto, que estas memórias sejam por eles revisitadas no futuro, de modo a que possam estabelecer diálogos e conexões entre as memórias registradas naquele momento histórico, que expressavam seus sentimentos naquele momento, com os desdobramentos posteriores que a humanidade vivencia neste contexto pós pandêmico.

REFERÊNCIAS

Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. Projeto “Documentando a experiência da COVID-19 no RS”. Disponível em <https://www.apers.rs.gov.br/documentando-covid19-rs>. Acesso em 24 de abril de 2023.

GOMES, Aline Dias et. al. Emoções manifestas por adolescentes escolares na pandemia COVID-19. In: *Research, Society and Development*, v. 10, n. 3, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/13179/12136/176641>. Acesso em 17 de março de 2023.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Resolução nº 038, de 21 de agosto de 2020. Disponível em https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Resolucao_038_2020_Aprova_Regulamento-de-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-do-IFRS.pdf. Acesso em 22 de maio de 2023.

RODEGHERO, Carla Simone; WEIMER, Rodrigo de Azevedo. Pode a história oral ajudar a adiar o fim do mundo? Covid-19: Tempo, testemunho e história. **Estudos**

Históricos, 34 (74), p. 472-91, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/fzdTz3Ndt3NWgpVbxJ6K8C/?lang=pt>. Acesso em 15 de maio de 2023.

SANTOS, Letícia Camilo et. al. Impactos psicossociais do isolamento social por COVID-19 em crianças, adolescentes e jovens: scoping review. In: **Revista de Enfermagem da UFSM**. Santa Maria, RS, v. 11, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/65407>. Acesso em 17 de março de 2023.

11

TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DE EGRESSAS NA ÁREA DE INFORMÁTICA

*Vanessa Petró*¹

INTRODUÇÃO

Os resultados aqui apresentados são referentes a uma pesquisa que analisou trajetórias escolares e profissionais de meninas egressas de um Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Os dados coletados e analisados nos fornecem elementos para pensarmos a organização dos cursos dessa natureza e seus desafios, além de permitir compreender como essas trajetórias se constituíram. Entretanto, sabemos que o estudo também possui limites, o principal deles é o enfoque apenas em trajetórias femininas, pois o marcador de gênero possui influência no modo como essas trajetórias se constituem. Sendo assim, não pretendemos aqui fornecer interpretações generalizadas sobre todas as pessoas que constroem trajetórias na área de Informática, mas apontar alguns elementos que podem permitir algumas reflexões sobre as trajetórias.

O curso em análise é ofertado pelo *Campus Feliz* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). A motivação inicial para a realização do estudo esteve relacionada ao interesse em compreender como se constituem as trajetórias acadêmicas e profissionais de mulheres na área de Informática, tendo em vista as especificidades deste campo. As mulheres já são maioria nos diferentes níveis de ensino. Mas, olhando em específico para o Ensino Superior (ES), as mulheres enfrentam barreiras em áreas como as ciências exatas. As

¹ Doutora em Sociologia. Professora de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Feliz*. E-mail: vanessa.petro@feliz.ifrs.edu.br

mulheres correspondem a 13,3% das matrículas nos cursos presenciais de Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação e 21,6% na área de Engenharia. No outro extremo, nos cursos que envolvem a área de bem estar e cuidado, a presença feminina é de, por exemplo, 88,3% no curso de Serviço Social (IBGE, 2021). Esses dados somam-se a análises que afirmam que as mulheres não possuem acesso às mesmas profissões e possuem poucas chances de promoção nas carreiras (HIRATA, 2015).

A perspectiva teórica mobilizada para análise está ancorada nos estudos de Bourdieu (1996; 2012), considerando prováveis transmissões de capital. As discussões apresentadas por Lahire (2008) sobre a construção de trajetórias improváveis também é mobilizada, pois algumas egressas fogem à regra de escolarização das suas famílias. A pesquisa enfoca a construção das trajetórias a partir dos seus processos de socialização (LAHIRE, 2015), desvelando as imbricações entre a trajetória escolar e a social, pois as trajetórias mesclam-se de elementos que são individuais e coletivos. Assim, também houve o cuidado em compreender os contextos em que as trajetórias foram construídas e os elementos que condicionam as ações expressas nesses percursos. Partimos do pressuposto teórico-metodológico de que as trajetórias são múltiplas e os processos de socialização variados, indo além da integração de um agente em um grupo e da interiorização das normas.

O objetivo central é compreender como se constituem as trajetórias escolares e profissionais femininas na área de Tecnologia da Informação (TI). A pesquisa que deu origem a esse artigo é exploratória, de abordagem qualitativa, ancorando-se no método de estudo de caso. O enfoque da pesquisa está em analisar as trajetórias de egressas do referido curso. A técnica de coleta de dados escolhida foi a entrevista em profundidade. Foi elaborado um roteiro de pesquisa que contemplou muitos aspectos da trajetória das entrevistadas, sendo eles: dados de

caracterização da família; trajetória escolar no Ensino Fundamental (EF) e gosto pelos estudos; motivação para a escolha do IF e do Médio Integrado em Informática; passagem pelo Curso; experiência profissionais na área de Informática (estágio curricular); interesse pela área de Informática; percepções sobre a questão de gênero no Curso e construção da trajetória pós-curso.

Para a realização das entrevistas com egressas, partimos de uma listagem, fornecida pelo setor de estágios, com a indicação de todos(as) os(as) estudantes que realizaram o estágio curricular obrigatório entre 2013 e 2020. Partindo dessa listagem, passamos para a etapa de localização das egressas para realização das entrevistas. Tal contato foi feito por meio da busca em redes sociais. Foram realizadas treze entrevistas em profundidade. O principal critério para a seleção das entrevistadas foi a distribuição ao longo dos diferentes anos de ingresso, contemplando também a diversidade de trajetórias; o tipo de instituição onde ingressaram para realização do Ensino Superior e o curso realizado; a área em que realizaram o estágio obrigatório; ter ou não atuado na área para além do estágio obrigatório e a origem social das famílias.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre do ano de 2020 de modo *online* por meio da ferramenta Google Meet, o que possibilitou a gravação delas. O tempo médio de duração das entrevistas foi de uma hora. Depois da realização das entrevistas foi feita a análise de conteúdo dos dados, buscando observar os elementos que marcaram cada trajetória, tendo em vista as categorias centrais destacadas para a escrita do artigo, sendo elas: fatores que influenciam o ingresso na instituição e no curso; a influência do marcador social de gênero no percurso escolar e os ganhos com a passagem pela Instituição e pelo Curso.

O artigo está organizado em cinco partes, além da introdução, compostas por uma contextualização da instituição; pela análise das

motivações para ingresso das meninas no Curso e na Instituição, pela análise das trajetórias femininas na área de Informática e pelas escolhas acadêmicas e profissionais após a passagem pela instituição e, por fim, pelas considerações finais.

CONTEXTUALIZANDO A INSTITUIÇÃO

O curso objeto da análise é ofertado pelo *Campus* Feliz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, em um município que possui aproximadamente 13 mil habitantes, ficando a 80 quilômetros de distância da capital gaúcha, em direção à região da Serra. A instituição de ensino foi instalada no município no ano de 2008, na esteira do processo de interiorização das instituições de ensino federais (OLIVEIRA, 2017). Seu primeiro curso de ensino médio integrado iniciou em 2011 e é o curso em análise. Atualmente, existem outros três cursos de nível médio na Instituição, sendo eles, Química, Meio Ambiente e Administração que, respectivamente, iniciaram as atividades em 2015, 2019 e 2023.

Os Institutos Federais foram criados pela união de algumas instituições federais já de larga tradição como os CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) e pela instalação de novos *campi*, que é o caso da unidade de análise. No artigo 6º da lei de criação dos Institutos Federais é definido que entre as suas finalidades estão dois aspectos importantes (BRASIL, 2008). O primeiro deles está ligado à oferta de cursos, o que deve seguir os arranjos produtivos locais. Assim, a vocação da região deveria ser atendida, o que nem sempre é possível na sua integralidade, pois depende de aspectos da estrutura da instituição também. Isso pode ocasionar a restrita diversificação de cursos. O segundo aspecto está ligado à verticalização, o que considera a oferta de cursos de um mesmo eixo em

diferentes níveis de ensino, isso com enfoque na otimização da estrutura física e de profissionais, possibilitando também aos estudantes seguirem na instituição. Mesmo com a possibilidade de oferta dos diferentes níveis de ensino, inclusive pós-graduação *stricto sensu*, há a previsão de que 50% das vagas sejam destinadas para ofertar cursos técnicos profissionalizantes de nível médio.

O *campus* Feliz possui cursos nos eixos de produção industrial (cursos na área de química no ensino médio, licenciatura, bacharelado e mestrado), ambiente e saúde (médio integrado em meio ambiente), gestão e negócios (tecnólogo e pós-graduação *lato sensu*) e Informação e comunicação (médio integrado e tecnólogo).

Até o ano de 2022, sete turmas já haviam concluído o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, compreendendo um total de 171 estudantes, dentre os quais, 46 eram meninas. Essa não é uma característica apenas dessa instituição, conforme já contextualizado acima. Entretanto, a partir do momento em que foram criados cursos em outras áreas passou a ocorrer uma procura menor de meninas pelo curso de Informática. Das 46 meninas que concluíram o curso, aproximadamente 10 seguiram em algum curso da área de Informática. Apenas duas delas continuou na própria instituição, seguindo o processo de verticalização, sendo que uma migrou de instituição ainda no primeiro semestre.

A pesquisa que deu origem a esse artigo não abarcou as trajetórias masculinas, em decorrência disso não temos informações em relação ao número de meninos que seguem na área. O estudo de Barbosa *et al* (2021) indica que, entre os anos de 2018 e 2020, 11% dos estudantes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio ingressaram no Curso Superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do mesmo *Campus*, sendo todos eles do sexo masculino. Isso indica que na própria

instituição há um número significativo de meninos que seguem na área de tecnologia. Entretanto, não podemos ignorar estudos como os de Blanco (2015) que indicam que os estudantes ingressantes nos cursos de ensino médio integrado nos Institutos Federais (IF) não almejam prioritariamente a formação técnica, mas procuram uma formação de nível médio de qualidade, o que se confirma também pelos dados que serão apresentados ao longo deste artigo.

A ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO: INTERESSES E ESTRATÉGIAS FAMILIARES

A partir dessa seção apresentaremos a análise das treze entrevistas em profundidade realizadas com as egressas. A análise proposta nesse artigo é de caráter qualitativo e importa desvendar condicionantes e relações estabelecidas ao longo das trajetórias analisadas. No quadro 1 estão sintetizadas algumas informações que ajudam a caracterizar o perfil das egressas que participaram da pesquisa.

Egressa²	Escolaridade dos pais	Ensino Fundamental	Atividade profissional (momento entrevista)	Área do Curso superior³
Antonelli	Pai EF Incompleto Mãe EF Incompleto	Escola estadual	Bolsista de iniciação científica	Área de Computação (Bolsista IES privada)
Dorothy	Mãe Pós-Graduação Padrasto EM incompleto.	Escola estadual	Supervisora em teleatendimento (área de Informática)	No momento da entrevista não cursava

² Foram criados pseudônimos para as entrevistadas.

³ Para buscar maior anonimato das entrevistadas optamos por colocar a área do curso que realizam, conforme área do conhecimento do CNPq. O ano de ingresso e conclusão de cada uma também foi ocultado com a mesma finalidade.

Edith	Mãe ES Completo Pai EM.	Escola privada	Bolsista de projeto de extensão	Área de Ciências Humanas (IES pública)
Grace	EF incompleto	Escola municipal	Suporte técnico	Área de Ciência da Computação (Bolsista IES privada)
Ada	Mãe EF completo. Pai EF incompleto.	Escola municipal	Setor de qualidade em empresa de Informática	Área de Ciências Sociais Aplicadas (Bolsista IES privada)
Adele	Pai ES incompleto. Mãe ES Incompleto	Escola privada	Não trabalha	No momento da entrevista não cursava
Anita	Pais EF Completo.	Escola municipal	Professora em Curso de Inglês	Área de Ciências Humanas (Bolsista IES privada)
Ruth	Mãe EF Completo. Pai EF Incompleto.	Escola estadual	Instrutora em academia	Área de Ciências da Saúde (Bolsista IES privada)
Sophie	Mãe ES Completo. Pai EF Incompleto.	Escola municipal	Estagiária em escola de Programação para crianças	Área de Computação (Bolsista IES privada)
Katherine	Mãe EM Incompleto. Pai EM Incompleto.	Escola estadual	Assistente administrativa	Área de ciências Sociais Aplicadas (IES privada)
Liane	Mãe pós-graduação. Pai EM.	Escola estadual/Escola privada	Bolsista de Iniciação Científica	Área de Ciências da Saúde (IES pública)
Carol	Mãe EF Completo. Pai EF incompleto.	Escola municipal	Bolsista Iniciação Científica	Área de Ciências Humanas (IES pública)
Evelyn	Mãe ES completo.	Escola municipal	Não trabalha	Área de Engenharias (IES pública)

Fonte: elaboração própria

Quadro 1 - Perfil das egressas entrevistadas

Das treze trajetórias analisadas, seis egressas relataram possuir entre seus familiares, mães com ES completo. A escolaridade dos pais é mais baixa, sendo seis deles com o EF incompleto. No contexto em que estão inseridas, inclusive territorial (os municípios do interior do Brasil), o acesso ao ES não é algo de fácil acesso, sendo que algumas das entrevistadas constituem a primeira geração da família que chegou ao nível superior. Isso se deve, em grande medida, ao processo de interiorização das universidades e institutos federais (VARGAS, 2016).

O ingresso na Instituição partiu, essencialmente, de incentivos de diferentes vínculos – com a própria família, em geral a mãe; com pessoas amigas e colegas ou com docentes. Isso sinaliza para a importância das redes de relações sociais no processo de continuidade dos estudos (PETRÓ, 2015). Em relação à família, identificamos que em algumas situações há o desenho de uma estratégia de escolarização, conforme discutiremos mais tarde.

A trajetória escolar de Antonelli é fortemente marcada pelo incentivo da família. Antonelli é a segunda e última filha de um casal com baixa escolaridade. Seu pai estudou até a 5ª série do Ensino Fundamental (EF) e sua mãe, nas suas palavras, é analfabeta funcional, tendo cursado até a 4ª série. Seus pais trabalharam durante quase toda a vida com agricultura. A baixa escolaridade dos pais de Antonelli não impediu que eles apostassem na escolarização dela como uma forma de vida melhor. Ela narra a rigidez com que agiam para incentivá-la a estudar, o que demonstra inclusive certo desconhecimento de como funcionava a escola. Antonelli está entre as poucas egressas do curso que seguiram na área de Informática. Seu interesse pela área das exatas é creditado ao pai, que sempre a incentivou com os números, mesmo com baixa escolaridade.

A influência dos pais na escolarização de Grace contrasta com a de Antonelli. Os pais de Grace também possuem o EF incompleto, trabalhadores no setor de metalurgia, vislumbravam para a filha a conclusão do Ensino Médio em uma escola comum e uma posterior qualificação técnica, sem almejar que ela ingressasse no Ensino Superior. Em diferentes momentos Grace destaca que os pais não compreendem sua ocupação (suporte técnico na área da Informática), nem sua área de estudo.

[...] Até eu fazer a prova eu não tive muito apoio, eles só tavam deixando tudo acontecer porque eu sempre fui muito de tomar minhas próprias decisões, então tudo o que eu escolhi fazer foi por conta própria. Eles não me criticavam nem me elogiavam, depois que eu passei no IF eu tive todo apoio deles, pra parte de inscrição e manter no IF. (Grace)

A influência da mãe de Ada foi importante para que Grace ingressasse no mesmo curso. Assim, a trajetória de Grace sinaliza na direção de certo grau de autonomia para poder opinar sobre onde estudaria, ela mesma destaca sua independência, sobretudo pelos pais não terem muito conhecimento sobre as opções.

Liane atribui seu gosto pelos estudos especialmente à mãe. Ter Ensino Superior sempre foi algo presente em seu horizonte, não sabia exatamente a área a seguir, mas sabia que esse seria seu destino. Relata que desde muito pequena frequentava a universidade com sua mãe. Inclusive o fato de sua mãe estudar em uma universidade federal desenhou essa como a opção que ela seguiria. O ingresso no Instituto Federal também esteve ligado à trajetória profissional da mãe. Durante todo o ensino médio estudou para ingressar em uma universidade federal.

A família de Edith preocupava-se em lhe garantir uma boa escola desde o EF. Isso fez com que cursasse este nível em uma escola privada, o que poderia continuar sendo a opção para a continuidade dos estudos.

Mas, no momento da escolha pelo EM, a mãe avaliou que seria adequado que ela seguisse uma trajetória semelhante a sua, isto é, realizando um curso técnico. Entretanto, um curso técnico privado ultrapassava o valor que a família estava disposta a pagar. Então, a família saiu em busca de uma alternativa que congregasse uma escola de qualidade com a formação técnica integrada ao Ensino Médio e encontrou essa opção em outra cidade, o que não os impediu de seguir seus planos e, para isso, mudaram a cidade de residência.

Adele é filha única de pais com boas condições financeiras e maior escolaridade, o que lhe possibilitou cursar o EF em escola privada. Na sua narrativa fica evidente a aposta familiar na escolha das melhores opções disponíveis para sua escolarização. Adele refere que não tinha o interesse em estudar na instituição. Ela havia feito o processo seletivo para o curso de Química⁴ em outra escola técnica bastante tradicional e conceituada que fica em uma cidade próxima. A escolha inicial pela referida escola, nas suas palavras, representa quase que uma tradição familiar.

“Todos os meus tios por parte da família do meu pai fizeram Liberato, meu primo também fez, daí era meio que uma escolha óbvia, porque ir para o segundo grau [...] a gente sabe que a qualidade do ensino não é boa. Então, a gente sempre procurou por isso e como o IF era perto... Porque a gente chegou a olhar outras escolas de ensino médio fora da cidade para ser melhor.” (Adele)

O interesse em fazer um curso técnico em Química não está relacionado à possibilidade de ingresso mais rápido ao mundo do trabalho, mas à compreensão de que o referido curso lhe possibilitaria uma boa base para ingressar no ES.

⁴ No ano em que fez o processo seletivo para a Instituição lá ainda não era ofertado o Curso Técnico em Química

Ainda no que se refere ao grupo familiar, apenas duas entrevistadas não têm irmãos (Adele e Ruth). As entrevistadas que possuem irmãos mais velhos relataram certo distanciamento em relação à trajetória de escolarização deles, indicando que eles não chegaram a ingressar no EM ou concluíram-no por meio da realização de provas de certificação. Seguindo outra tendência, as que possuem irmãos mais novos, em idade para o ingresso no EM, relataram que eles ingressaram no mesmo curso ou fizeram a prova de seleção.

Além disso, há grande diferença de idade dos irmãos mais velhos em relação à Antonelli, Anita e Grace e, dadas as características contextuais de pais com baixa escolaridade e condições econômicas e da localização em uma região do interior e com escassas oportunidades escolares, no período em que os irmãos estavam em idade escolar, o campo de possibilidades era restrito, havendo também a necessidade de eles auxiliarem no complemento da renda familiar. Bonaldi (2015) afirma que nas camadas populares a posição de primogênito pode não significar vantagens educacionais no interior da família. Conforme Romanelli (2003), há vantagem na escolarização dos irmãos mais novos que se beneficiam de um caminho possibilitado por uma ascensão econômica de suas famílias ou, como nos casos da análise aqui apresentada, de um novo “mercado escolar” disponível.

Em algumas trajetórias observamos que a decisão de ingressar no IF, antes de residir nas dinâmicas de socialização interiores ao núcleo familiar, tem forte influência vinda de outras esferas, sobretudo da escola onde elas cursaram o EF. Foi lá, por exemplo, que Antonelli soube da existência do IF e teve o exemplo, que considera positivo, de colegas que ingressaram na referida instituição e eram utilizados pela escola como bons modelos a serem seguidos. O mesmo é destacado por Sophie que, embora sua mãe tivesse conhecimento dessa possibilidade, afirma

que na escola de EF comentavam muito quando os(as) estudantes passavam no processo seletivo para o IF e incentivavam que outros alunos(as) seguissem caminho semelhante.

Carol sempre teve um desempenho muito bom na escola, o que fez com que docentes do EF a incentivassem a ingressar no IF, o que nem cogitava, pois o fato de ter uma prova de seleção faria com que ela se separasse dos amigos, algo que ela não queria. Mas, o incentivo da escola, somado ao de uma madrinha, impactou na decisão de realizar a prova para o curso de Informática, na época, único curso de nível médio existente. A família sempre incentivou os estudos de Carol, embora não soubessem o que significava estudar no IF. Carol afirma que desde pequena ouvia os pais falando que ela deveria estudar para não enfrentar as mesmas dificuldades que eles enfrentaram. Eles diziam que *“o peso da caneta ia ser bem mais leve que o da enxada”*.

Grace, Anita e Ruth foram influenciadas por colegas/amigas a fazerem o processo seletivo na Instituição, pois seus pais não possuíam conhecimento sobre essa alternativa e seu funcionamento. Já Sophie afirma que nunca cogitou outra opção que não fosse o IF e sabia que seria aprovada, pois confiava no que escutava de seus professores; também recebia incentivo de sua mãe, que é professora.

As narrativas das entrevistadas podem ser divididas entre aquelas famílias que tinham um foco claramente delineado para a escolarização das filhas, o que incluía um tipo de escola específica e aquelas que se inclinavam a apenas desejar que suas filhas seguissem estudando até completar a escolarização básica.

Os estudos de Bourdieu e Passeron (1964) lançaram luz sobre uma tendência que é a da influência da origem sociocultural dos pais sobre as possibilidades de acesso ao ES dos filhos, destacando também as desigualdades no acesso a carreiras de maior ou menor prestígio social. A

análise realizada sinaliza na direção de que vários pais não tinham conhecimento sobre opções escolares diversificadas para suas filhas, sendo portadores de baixo capital cultural. Entretanto, ao suas filhas identificarem boas possibilidades, havia incentivo para que seguissem as opções, tendo elas certo grau de autonomia para realizar escolhas e os esforços da família passavam a ser orientados para isso. Entre as estratégias utilizadas pelas entrevistadas e suas famílias está a obtenção de informações sobre a instituição no que tange à colocação em *rankings* e pelas informações que conseguem junto a conhecidos (NOGUEIRA, 2021).

Nos casos em análise quase todas as famílias pertenciam às classes populares, mas, mesmo assim, haviam esforços concentrados em garantir que suas filhas dessem prioridade aos estudos em momentos de maior dificuldade deixando de trabalhar para frequentar aulas de reforço escolar ou ainda financiando aulas particulares ou cursos de inglês. No que tange à continuidade dos estudos no ES, fica evidente também que algumas famílias mais providas de recursos financeiros ampliam o rol de possibilidades das egressas, mudando de cidade ou ainda financiando suas tentativas de ingresso mesmo depois de muitos anos.

Para a maior parte das entrevistadas a escolha de um curso profissionalizante na área de informática é algo que aparece como um derivado de estudar em uma boa escola, sobretudo quando realizam a comparação com as outras opções existentes no município. O cenário desenhado pelas narrativas das egressas aponta, em grande medida, na direção de disputas pessoais e familiares de espaço em um “quase-mercado escolar”, conforme definido por Costa e Koslinski (2012),

sobretudo no que se refere à visão do grupo que constitui a demanda pela escola⁵.

TRAJETÓRIAS FEMININAS NA ÁREA DE INFORMÁTICA

As escolhas femininas são marcadas por alguns aspectos importantes, entre eles: a) o papel que os estereótipos de gênero exercem sobre as escolhas e a influência dos modelos femininos (representatividade); b) a experiência no estágio curricular obrigatório; c) o baixo incentivo para seguir na área de tecnologia e d) um interesse anterior ao ingresso no curso por outra área.

Alguns estudos apontam que os estereótipos de estudantes sobre o tipo de pessoas, o trabalho desenvolvido e os valores presentes distanciam as meninas do ingresso nos cursos de tecnologia. (CHERYAN; MASTER; MALZOFF, 2015). Tendo em vista os efeitos da socialização em papéis de gênero, pesquisadores afirmam que as mulheres têm se distanciado da área antes mesmo de ter acesso a ela (DASGUPTA; STOUT, 2014). Isso estaria ligado às imagens que elas recebem, resultantes dos estereótipos, de que teriam capacidades limitadas para a área; inclusive a família possui um papel importante nesse processo na medida em que nas formas de criação de seus filhos pode reproduzir os estereótipos. (GUNDERSON *et al*, 2011).

Os estereótipos de gênero podem enviesar as crenças sobre as afinidades, levando a um processo de reprodução dos mesmos (THEBAUD; CHARLES, 2018). Isso está associado no caso específico em análise a uma restrita divulgação de “modelos femininos”, seja no cotidiano por quase não verem profissionais mulheres atuando na área,

⁵ Cabe ressaltar que nos seus estudos Costa e Koslinski estão tratando de escolas públicas no Rio de Janeiro que não possuem mecanismos formais e explícitos de seleção, apenas mecanismos velados. A instituição estudada possui prova de seleção para ingresso.

seja por terem poucas informações sobre as contribuições das mulheres para a tecnologia.

A experiência profissional das egressas apresenta-se de forma mais complexa para a compreensão que aqui pretendemos, pois em alguns casos fica evidente que uma experiência traumática em relação à discriminação de gênero reforça o desejo de não seguir na área (Adele). Mas, há ainda situações onde mesmo havendo percepção sobre a discriminação, as meninas prosseguem na área. Nesse sentido, as trajetórias de Antonelli, Dorothy e Grace são bastante ilustrativas, pois as três estão entre as meninas que vivenciaram situações explícitas de discriminação, mas isso não impediu que seguissem na área. Isso pode ser explicado pelo peso das oportunidades que tiveram. No caso de Antonelli, uma bolsa específica em um programa para ingresso de meninas na área de Informática e, no caso de Grace e Dorothy, a autonomia financeira e o vislumbre de uma carreira que conquistaram ao ingressar na área antes mesmo do estágio curricular obrigatório.

Não são todas as entrevistadas que percebem algum tipo de segregação de gênero na área de Informática. Algumas delas aparentemente sentiram-se desafiadas a pensar sobre o tema no momento da entrevista, outras afirmam que depois de saírem do curso, algumas vezes reflexões apresentadas em contextos como o universitário permitiram que se dessem conta, por exemplo, dos motivos para a baixa presença de meninas nas turmas pelas quais passaram. Entretanto, em muitas narrativas podemos encontrar elementos relacionados a formas de segregação de gênero. Todas elas afirmaram que, ao ingressar no curso, chamou a atenção o fato de terem poucas meninas na turma, o que logo foi naturalizado. Mesmo as entrevistadas que perceberam ou passaram por situações de discriminação são unânimes em afirmar que no curso, sobretudo por

parte dos professores, nunca ocorreu discriminação. Entretanto, são relatadas situações que ilustram estereótipos de gênero.

Ruth deixa claro que, na sua perspectiva, os meninos possuíam mais conhecimento sobre a área de Informática do que as meninas, enquanto as meninas eram vistas como mais habilidosas em outras disciplinas ou tarefas, tais como escrever. Assim, muitas vezes de forma tácita, cada um(a) desempenhava seu papel de forma harmônica, na sua visão. Mesmo que Ruth tenha a preocupação de utilizar esse comportamento para afirmar a inexistência de discriminação, ele evidencia a reprodução de estereótipos sobre o papel de meninos e meninas na sala de aula (CARVALHO, 2004). Inúmeras vezes, em diferentes entrevistas, as egressas afirmam que os meninos possuem mais facilidade nas disciplinas técnicas em relação às meninas, o que mais uma vez mostra a reprodução de um estereótipo.

“Não, porque mesmo que eles sabiam muito eles também não estudavam tanto, então tipo assim, coisas de... trabalhos que demandavam mais tempo daí pra escrever ou algo assim, eles gostavam de fazer com a gente porque a gente fazia toda essa parte e eles faziam mais a parte lógica sabe? [...] Então, era uma relação que tipo, não... tipo eles sabiam que sabiam mais, mas eles também sabiam que precisavam da gente pra fazer uma parte assim. Mas, era bem... não, não era tipo, não tinha um Bullying.” (Ruth)

Adele ainda complementa essa visão afirmando que as meninas tinham um desempenho melhor nas áreas de linguagens e humanas e os meninos nas exatas e disciplinas técnicas. Sendo assim, a formação de grupos compostos funcionava como uma troca, já que estava tacitamente estabelecido que cada um destes se responsabilizaria por assumir o protagonismo em cada uma das áreas no momento da realização das tarefas. Esse tipo de percepção das meninas aponta também no sentido de elas incorporarem a crença de que possuem poucas habilidades para a aprendizagem dos conteúdos técnicos, conforme descreve Grace.

“Eu me comparava bastante aos meus colegas guris porque eles sempre parecem muito melhores nas matérias técnicas e eu acabava me rebaixando muito a isso, não me achava capaz de fazer as matérias do ensino médio, mas acho que isso foi o principal motivo na dificuldade”. (Grace)

Ainda falando de preconceito e estereótipos em sala de aula, Edith chama atenção para um tipo de comportamento oriundo dos meninos que ela classifica como “piada”. Embora isso reflita uma forma de preconceito, ela afirma que as meninas ignoram para não perderem os amigos e não serem taxadas de “reclamonas”.

“[...] só com os colegas eles iriam tirar sabe tipo 'ai, não sabe' 'a menina não sabe ainda muita coisa', mas vindo dos professores não, mas dos colegas sim até as vezes eles faziam piadinhas como 'vai lavar a louça' mas eu sempre levei na piada.” (Edith)

No ambiente de realização do estágio curricular obrigatório a percepção é oposta daquela apresentada sobre o curso e a instituição de ensino; são muitos os relatos sobre situações discriminatórias. Das 42 meninas que realizaram estágios entre os anos 2013 e março de 2020, podemos dividir essas experiências em áreas, tais como: ensino, desenvolvimento, manutenção e suporte, sendo que a maioria delas concentra-se nas duas últimas áreas.

As egressas entrevistadas realizaram seus estágios em áreas como desenvolvimento, manutenção e suporte e ensino. Katherine, Ruth e Carol tiveram experiências ligadas ao ensino e nas suas narrativas aparecem elementos que indicam o quanto essa prática era questionada pelos colegas e por elas mesmas. Carol afirma que o fato de ter realizado o estágio em uma escola deu-se pela sua não identificação com o curso e isso também teve efeitos no pós-curso, pois ela não teve a possibilidade de seguir trabalhando no local onde realizou estágio, do modo como era

comum acontecer com colegas. Katherine afirma que em diferentes momentos os colegas questionaram se seu estágio seria válido.

Castro (2013) afirma que em profissões marcadamente masculinas é comum que sejam criados nichos para a atuação das mulheres. Assim, as mulheres atuavam em determinados segmentos e isso seria justificado por supostas qualidades femininas necessárias e que faltariam aos homens, fazendo-se uso de uma abordagem que naturaliza características socialmente construídas. Tal perspectiva ainda está associada à dificuldade de mobilidade das mulheres na carreira, que também foi evidenciada nas narrativas.

O teleatendimento lá é todo... 80% mulher sabe, e as oportunidades lá, avançar de nível, ir para um cargo maior é ao contrário, 90 % homens. Então, tinha essa dificuldade de evoluir, sabe?! Me via presa num cargo, num cargo baixo sabe, por mais que eu tivesse já terminando meu curso, eu não ia conseguir evoluir. (Dorothy)

Dorothy destaca as dificuldades que enfrenta por ser mulher, o que é evidenciado na narrativa anterior, ao relatar sobre as dificuldades de mulheres progredirem na carreira. Ela possui uma das trajetórias mais longas atuando na área de Informática. Antes mesmo do momento do estágio, ela já havia ingressado na empresa para atuar no setor de teleatendimento.

Posturas que colocam em discussão as capacidades das mulheres estão entre as formas de discriminação de gênero e isso é apresentado em algumas narrativas.

"Quando eu fui pra outra empresa então, eu sentia eventualmente um machismo... Não era assim chegava e falava, tu é burra, sabe. Não era isso. Era mais ou menos assim: explicavam coisas óbvias, me explicavam... Faziam desenhos pra mim, como se eu fosse uma burra, sabe. Algumas vezes pegavam e desenhavam um caminhão pra mim e me falaram assim: "Esse é o caminhão que vai...". (Antonelli)

A construção social que vincula tecnologia e masculinidade é o principal fator motivador do desinteresse das mulheres pelo setor de TI (CASTRO, 2013). Isso está vinculado ao preconceito sofrido pelas mulheres quando tentam uma carreira nessa área, passando por situação de assédio moral, sobretudo quando seus colegas duvidam das suas capacidades, conforme relatado pelas entrevistadas.

No que tange aos destinos seguidos profissionalmente, o setor de teleatendimento tem significado uma importante porta de entrada para o mundo do trabalho. Foi assim para Ada, Grace e Dorothy, que iniciaram suas experiências de trabalho na área de Informática antes do período de realização do estágio curricular obrigatório e, posteriormente, realizaram o estágio no mesmo local.

O momento do estágio se mostrou importante na tomada de decisão das egressas em seguir na área ou não. Para todas que decidiram continuar na área de informática, o interesse foi afirmado a partir do contato com o cotidiano da profissão no momento do estágio, mesmo que em alguns momentos tenham ocorrido episódios negativos, como foi o caso de Antonelli que passou por situações de violência de gênero.

A iniciação no mundo do trabalho não é apresentada diretamente como uma imposição das famílias, elas sinalizam certo grau de autonomia para deliberar sobre isso. No entanto, também deixam explícita a necessidade que sentiam em contribuir com a renda familiar. Para além disso, esse ingresso no mundo do trabalho já na área de TI traz indicativos da sua relevância para uma maior identificação com o Curso, pois até o momento da entrevista Grace ainda continuava na mesma empresa, atuando na área. Entretanto, mudou de nível (passando a atuar no suporte técnico, sendo uma das três mulheres nessa função). Grace é uma das egressas que começou a trabalhar na área antes da realização do estágio e avançou na carreira. A sua

narrativa aponta para os significados, simbólico e material, do curso em sua vida, evidenciados pela forma como relata que seus pais a enxergam.

Pela área que eu sigo eles não entendem de nada [referindo-se aos pais], eles só respeitam, mas eles têm bastante orgulho por eu estar fazendo curso superior e por eu ter me formado no técnico. Eu já recebi uma festa de presente, e eu consigo ver na cara deles que eles gostam bastante e eles estão felizes por eu estar buscando algo a mais pra mim, porque eu hoje... A área que eu tô trabalhando na empresa, o que eu ganho na empresa não chega nem perto do que meus pais ganham [...]. (Grace)

Segundo algumas egressas, há uma restrita divulgação das possibilidades de atuação na área de tecnologia. Algumas entrevistadas referenciam o fato de que apenas os cursos de Ciência da Computação e Engenharia da Computação eram mencionados. Apenas uma delas faz referência ao curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, ofertado na própria instituição. Sophie afirma que não gostaria de “desperdiçar os anos de curso”, mas não se identificava com as opções na área de Informática que haviam sido apresentadas a ela. Assim, apenas quando estava fazendo sua inscrição no SISU é que viu entre as opções o curso que está fazendo, algo que ela desconhecia, mas que não teve dúvidas sobre inscrever-se ao conhecer. Carol também aponta que poderiam ser destacadas as interlocuções entre Informática e outras áreas, no momento de apresentação de possibilidades de carreiras.

AS ESCOLHAS PÓS-ENSINO MÉDIO

Das treze trajetórias analisadas, apenas duas não estavam fazendo um curso superior no momento da entrevista. Uma destas ingressou em uma IES Pública, mas desistiu do curso e seguiu estudando para ingresso em outro curso. Quatro ingressaram em instituições públicas federais (duas em IFs) e sete delas são bolsistas em instituições privadas.

No âmbito do curso que está sendo analisado, a ideia de sucesso que é constituída, sobretudo pela própria instituição, é de que cabe um destino aos melhores alunos – o de ingressar em uma universidade federal. Anita fala que havia a sensação de que os professores só se lembram daqueles(as) estudantes que ingressaram em universidades federais.

O *status* dos IFs varia conforme o nível de ensino. Em relação aos cursos integrados de Ensino Médio eles estão em lugar privilegiado, entre as melhores instituições, isso inclusive é expresso nos *rankings* educacionais. Entretanto, esse prestígio não atinge exatamente da mesma forma os cursos de nível superior, mesmo que os cursos de nível superior sejam muito bem avaliados, pois estes concorrem com o *status* das universidades federais (MORAES, 2016). Isso também ajuda a corroborar a ideia de que a verticalização proposta pelos IFs não é constituída como um ideal para alguns (algumas) estudantes.

Ingressar em uma universidade federal está entre o desejo de muitas(os) estudantes que passam pelo curso⁶; duas delas vivenciavam essa realidade no momento da entrevista (outras duas estudavam em Institutos Federais). Entretanto, outras duas egressas foram aprovadas em universidades federais de outras regiões do estado e chegaram a iniciar os cursos, mas acabaram desistindo por não se identificarem com as escolhas e, no caso de Ruth, pelas dificuldades de se manter em uma cidade distante de sua família. A mudança de cidade é algo que limita as escolhas em algumas situações.

⁶ Afirmo isso com base em minhas observações empíricas por vivenciar o cotidiano do curso e da instituição e pelo próprio relato das entrevistadas.

Em algumas situações as escolhas profissionais e acadêmicas estavam restritas a opções que permitissem seguir estudando sem a necessidade de sair de casa ou mudar de cidade.

O percurso escolar de Ada foi marcado pela dificuldade de sair de casa para prosseguir os estudos.

Assim, a minha decisão foi bem diferente da maioria dos colegas que eu tinha né, porque a maioria deles assim, que eu conheço, foi para faculdades federais e tudo né. E eu nunca tive essa vontade de fazer vestibular, alguma coisa na faculdade federal, eu sempre pensava: “Não, eu vou ficar aqui, onde eu moro, na minha região, do que eu mudar de cidade ou primeiro eu ter que fazer todo o processo de estudar, e depois então, procurar um emprego.” (Ada)

Outro aspecto salientado por Ada, que soa inclusive como uma crítica ao percurso de colegas, é o fato de vários deles não trabalharem, o que ela avalia não ser possível para a sua realidade. Nesse sentido, Ada é uma das egressas que tinha a definição sobre a realização de um curso profissionalizante desde cedo, tanto é que antes mesmo do estágio começou a trabalhar na área (o que interrompeu mais tarde pelas dificuldades que enfrentava no curso e pela necessidade de dedicar mais tempo aos estudos). Enquanto decidia sobre a continuidade dos seus estudos, Ada começou a trabalhar no setor de qualidade e foi aí que conheceu o curso de Gestão de Qualidade, ofertado por uma instituição de ensino a distância, e passou a cursá-lo. O percurso escolar e profissional de Ada sinaliza para a conciliação entre trabalho e estudo, sendo o segundo buscado para complementar o primeiro, vide que a escolha do curso superior se deu para aprimorar sua atuação na empresa.

Carol começou a desenhar as possibilidades pós-curso durante o quarto ano e percebeu que havia interesse pela área de Ciências Humanas. Ela afirma: “*O IF me fez ficar deslocada da minha realidade, ele*

abriu muitas portas.” No caso de Carol havia um interesse muito grande em sair da sua cidade natal e ir para a capital do estado, mesmo com a família não se mostrando muito favorável a isso, pois para os pais a conclusão do nível técnico era suficiente, até porque ela tinha alcançado muito mais anos de estudo que eles.

Além de Carol, Sophie, Antonelli, Edith e Liane também conseguiram deixar suas cidades de origem e migrar para outras onde pudessem estudar. Nos casos de Adele e Ruth inicialmente isso também ocorreu, mas elas desistiram dos cursos. As demais optaram por instituições mais próximas de suas casas para que pudessem seguir estudando, mas sem enfrentar a distância da casa dos pais. No caso de Dorothy, a mudança de cidade ocorreu, mas em decorrência de uma oportunidade melhor de trabalho, inclusive na área de Informática.

Um aspecto muito importante que emergiu das entrevistas é o fato das entrevistadas, na maioria dos casos, não terem ingressado na Instituição buscando uma qualificação técnica, sobretudo quando havia apenas uma opção de curso. O grande interesse foi pela qualidade de ensino ofertada e pelas portas que poderiam se abrir no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura sobre as trajetórias escolares e profissionais apresentadas não se pretende generalizável. Nem mesmo pretendemos reduzi-las a um único fator explicativo. Buscamos, com esse esforço, compreender o modo como as trajetórias podem se constituir e, com isso, contribuir para pensar nas dinâmicas possíveis de percursos escolares. Além disso, a análise realizada buscou elucidar alguns elementos que marcam as trajetórias femininas em cursos da área de Informática. Sabemos da limitação desse recorte, pois estamos apenas pensando em trajetórias

femininas. Entretanto, queremos chamar a atenção também para a constituição dessas trajetórias em um espaço marcadamente masculino e os desdobramentos que isso pode ter.

Os percursos escolares analisados apontaram para o valor que é atribuído aos Institutos Federais enquanto instituição não apenas de formação profissional, mas também de uma formação muito qualificada, que possibilitou para as estudantes construir trajetórias escolares muito mais longas que as de seus pais e irmãos mais velhos. Residem aqui desdobramentos para os percursos que se distanciam muito das condições objetivas possibilitadas por suas famílias (de classes populares e com baixa escolaridade) e que conseguem galgar novos degraus na vida escolar, sendo inclusive a primeira geração a ingressar no Ensino Superior, em instituições federais ou privadas, mas com bolsas de estudos. Isso aponta para as contribuições das políticas públicas para o acesso ao Ensino Superior promovidas nas últimas décadas.

As famílias e as próprias estudantes fazem usos do prestígio da instituição de ensino para a ampliação das trajetórias escolares com vistas à continuidade dos estudos e de uma carreira profissional bem-sucedida. Por vezes, o que está em jogo não é simplesmente a realização de um curso técnico para poder ingressar no mundo do trabalho cedo, mas os ganhos que poderão ser conquistados por estudar em uma instituição de ensino federal e de qualidade.

Em última instância, estaríamos diante de um projeto de ensino profissionalizante que é capturado para outros fins, sobretudo para o ensino propedêutico, já que o motivo central para ingresso na instituição não é a formação profissional, mas o acesso a uma boa escola. Assim, mesmo que as famílias possam ter menor capital cultural e econômico, elas imprimem ambições escolares e profissionais às

trajetórias de suas filhas⁷, disputando por bens simbólicos ou não. Dada a possibilidade de ingresso na Instituição, essas famílias e estudantes estariam diante de uma forma de redirecionar o histórico de escolarização que lhes coube até então. Entretanto, cabe salientar que para isso é necessário passar por uma prova de seleção e, posteriormente, pelos desafios e dificuldades que o curso lhes impõe.

REFERÊNCIAS

- BLANCO, D. M. **Jovens do ensino técnico no Brasil contemporâneo: variações e tensões** disposicionais nas (in)definições de um percurso de estudos e de profissionalização. 273 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, BR-RS, 2015.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 13 jul. 2020.
- BONALDI, E. V. Sobre o “privilegio dos primogênitos” e as diferenças nas trajetórias educacionais de irmãos. **Comunicação apresentada na 37ª Reunião Nacional da ANPED GT de Sociologia da Educação**, Florianópolis, 2015.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Pierre Bourdieu – Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 39-64.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les Héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Editions de Minuit, 1964.
- CASTRO, B. Os gargalos para o ingresso e a permanência das mulheres no mercado de TI no Brasil, In: **XII Conferencia Regional sobre la Mujer de La America Latina y Caribe**, 2013.

⁷ Certamente também dos seus filhos homens, mas aqui analiso apenas trajetórias femininas.

- CARVALHO, M. P.. **Avaliação escolar, gênero e raça**. São Paulo: Papirus Editora, 2004.
- CHERYAN, S.; MASTER, A.; MELTZOFF, A. N.. Cultural stereotypes as gatekeeper: Increasing girls' interest in computer science and engineering by diversifying stereotypes. *Frontiers in Psychology*, Seattle, v. 6, n. 49, fev. 2015. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4323745/>>. Acesso em: 23 out. 2020.
- COSTA, M.; KOSLINSKI, M.C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 195-213, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a13v23n2.pdf>> Acesso em: 14 nov. 2020.
- DASGUPTA, N.; STOUT, J. G.. Girls and women in science, technology, engineering, and mathematics: STEMing the tide and broadening participation in STEM careers. **Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences**, 1(1), 21-29, 2014. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2372732214549471>>. Acesso em 23 out. 2020.
- GUNDERSON, E. A.; RAMIREZ, G.; LEVINE, S. C.; BEILock, S. L. The role of parents and teachers in the development of gender related math attitudes. **Sex Roles**, 66(3), 153-166, 2011. Disponível em: < <https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-011-9996-2>>. Acesso em: 23 out. 2020.
- HIRATA, Helena. **Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero**. Friedrich-Ebert-Stiftung Brasil, Análise, nº 7, 2015. Disponível em: <<https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/12133.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2020.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021) “Estatísticas de gênero: indicadores sociais de mulheres no Brasil”. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=publicacoes>> Acesso em: 31 maio 2021.
- LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez., 2015.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.
- MORAES, G. H.. Identidade de Escola Técnica vs. **Vontade de Universidade**: A formação da Identidade dos Institutos Federais. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em educação. Brasília: UNB, 2016.

- NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-13, 2021. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/pdTJTSCfQhzpWjZSGGy8gqK/?lang=pt>> Acesso em: 31 maio 2021.
- OLIVEIRA, L. L. S. **A interiorização do Ensino Superior no Rio Grande do Sul**. Revista Indicadores Econômicos, v. 44, n. 3, pp. 81-95, jul. 2017. Disponível em: <https://mpr.ub.uni-muenchen.de/92367/4/MPRA_paper_92367.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- PETRÓ, V. **Educação de jovens e adultos: como se constitui a influência das redes sociais no acesso e/ou na permanência dos jovens na escola?** 211 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, BR-RS, 2015.
- ROMANELLI, G. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de. VILELA, A.T. (Orgs.), **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- THÉBAUD, S. ; CHARLES, M. Segregation, Stereotypes e STEM. **Social Sciences**, v.7 , n. 111, 2018. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2076-0760/7/7/111/htm>>. Acesso em: 31 maio 2021.
- VARGAS, H. M. (2016). Interiorización de la educación superior pública: puntos de atención, ajustes y autonomía universitaria. Revista De Estudios Brasileños, 3(5). Disponível em <https://www.revistas.usp.br/reb/article/view/123037>. Acesso em 13 nov. 2022.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org



Muitos dos trabalhos que compõem esta obra envolvem resultados de projetos de ensino, pesquisa e extensão, que demarcam a importância do apoio institucional para preservação e disseminação da memória. A concepção e ação de núcleos ou centros de memória, especialmente instituídos para esse fim, possibilitaram expandir essa preocupação com o passado das instituições de EPT e suas comunidades. Ao leitor, é possível explorar cada capítulo, explorando concepções teóricas e metodologias que permitiram acessar aquilo que as instituições escolares muitas vezes descartam ou ignoram: documentos impressos ou manuscritos, fotografias, depoimentos orais, entre outros, que devidamente analisados, se tornam fontes valiosas. Elas permitem compreender diferentes vivências da EPT, como a repercussão de uma política educacional em uma comunidade local, o impacto da pandemia da Covid-19 nas atividades das instituições escolares ou mesmo a trajetória escolar e profissional de egressas de um curso técnico. Em suma, os capítulos aqui reunidos envolvem escalas e temporalidades distintas que são revisitadas por atentos olhares, preocupados em registrar, analisar e compartilhar um pouco das histórias que envolvem a EPT.



LabConeSul
História Social e Comparada



PROEX
Pró-reitoria de
Extensão



Núcleo de
MEMÓRIA
do IFRS



INSTITUTO FEDERAL | Campus
Rio Grande do Sul Osório



editora *fi.org*

