



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT**
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

JARDEL GONZAGA VELOSO

**TECITURAS SOBRE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: UM ESTUDO SOBRE O CENTRO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E
DOCUMENTAÇÃO DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA**

Olinda

2025

JARDEL GONZAGA VELOSO

**TECITURAS SOBRE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: UM ESTUDO SOBRE O CENTRO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E
DOCUMENTAÇÃO DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E**

TECNOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, ofertado pelo *Campus* Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Macroprojeto de Pesquisa: História e memórias no contexto da EPT.

Olinda

2025

V443t Velo so, Jardel Gonzaga.

Tecituras sobre história e memória da Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o centro de história, memória e documentação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. / Jardel Gonzaga Velo so. – Olinda, PE: O autor, 2025.

265 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProffEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação – História e Memória. 2. História e Memória Institucional. 3. Preservação documental. 4. Educação Profissional e Tecnológica. I. Rodrigues, Kleber Fernando (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

370.904

CDD (22 Ed.)

JARDEL GONZAGA VELOSO

TECITURAS SOBRE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO SOBRE O CENTRO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E DOCUMENTAÇÃO DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, ofertado pelo *Campus* Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 26 de setembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues
Orientador e Presidente da Banca – ProfEPT IFPE

Prof. Dr. José Adilson Filho
Examinador externo – UEPB *Campus* I

Profa. Dra. Bernardina Santos Araújo de Sousa
Examinadora interna – ProfEPT IFPE

Prof. Dr. José Reginaldo Gomes de Santana
Examinador interno – ProfEPT IFPE

JARDEL GONZAGA VELOSO

**CENTRO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E DOCUMENTAÇÃO
DO IFPE CAMPUS RECIFE**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, oferecido pelo *Campus* Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 26 de setembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues

Orientador e Presidente da Banca – ProfEPT IFPE

Prof. Dr. José Adilson Filho

Examinador externo – UEPB *Campus* I

Profa. Dra. Bernardina Santos Araújo de Sousa

Examinadora interna – ProfEPT IFPE

Prof. Dr. José Reginaldo Gomes de Santana

Examinador interno – ProfEPT IFPE

Aos meus antepassados, graças ao encontro de tantos
indivíduos, que estou aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a oportunidade e a força para realizar este sonho.

Aos meus pais e ao meu irmão, pelo apoio de sempre.

Ao meu orientador, Professor Kleber, pela parceria, pelos conhecimentos compartilhados e pelas palavras motivadoras, principalmente, pela pessoa humana que ele é.

Aos docentes do ProfEPT, pelo acolhimento e pelos valiosos conhecimentos que me foram compartilhados.

Aos membros da banca, Professor José Adilson, Professora Bernardina e Professor José Reginaldo, pela disponibilidade e pelas contribuições que enriqueceram a minha pesquisa.

Aos meus colegas de turma, pelas vivências inesquecíveis, a exemplo dos nossos cafés, no *Campus Olinda* e da parceria no grupo de *WhatsApp*.

Aos participantes da pesquisa, pela generosidade e colaboração, que tornaram possível a efetivação deste trabalho.

Aos queridos amigos, Fabrício, Mariana e Mariane, que assumiram as minhas atividades, no IFPE *Campus Garanhuns*, durante o meu afastamento, minha eterna gratidão.

Ao meu chefe, Professor José Roberto, por ter autorizado o meu afastamento, permitindo que eu me dedicasse integralmente a este mestrado.

Às amigas que o mestrado proporcionou fortalecer, construir e conhecer. À Letícia, minha querida amiga, você não sabe a minha felicidade em ter passado por essa jornada com você, sou grato pela sua amizade. Joyce e Karine, graças ao mestrado tivemos a oportunidade de nos aproximarmos e, assim, construirmos nossa amizade. Lydjane e Sheila, poder conhecer vocês e construir nossa amizade foi um dos vários pontos positivos que o mestrado legou. O apoio de todas vocês tornou a trajetória mais leve e repleta de momentos de alegria, tanto nas viagens a Olinda, em sala de aula, quanto no nosso grupo do *Insta*.

Aos amigos, Weydson e Diogo, que o mestrado também me legou, sou grato pelo apoio, parceria e escuta em tantos momentos.

Aos amigos do IFPE *Campus Garanhuns*, Margarete, Otávio, Leonia, Wiliene, Cledjane, Elaine e Érika, que, por meio de palavras ou ações, contribuíram para que eu superasse os desafios desta jornada.

Aos intérpretes de libras, Elizandra e Leidson, minha gratidão por me auxiliarem em um momento tão importante da pesquisa.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste sonho, a minha profunda gratidão.

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (Le Goff, 2013, p. 437).

RESUMO

O *Campus Recife* do IFPE, instituição escolar voltada à Educação Profissional e Tecnológica, cuja trajetória institucional remonta à Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco, de 1909, reflete a história e a memória da educação profissional, que, por sua vez, pode ser representada pelo acervo do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD), criado em 2019. Desse modo, esta pesquisa teve por objetivo analisar o papel do CHMD e as estratégias adotadas nas ações de preservação e divulgação da história e memória institucional do IFPE *Campus Recife*, bem como da história e memória da EPT. A pesquisa teve seu referencial teórico constituído a partir dos estudos de Fonseca (1961); Halbwachs (1990); Nora (1993); Tessitore (2003); Cunha (2005); Saviani (2003, 2005 e 2007); Bellotto (2006); Ciavatta (2011); Le Goff (2013); Thiesen (2013); Ramos (2014); Camargo e Goulart (2015) e Caires e Oliveira (2016). No que se refere aos aspectos metodológicos, a abordagem da pesquisa assumiu o viés qualitativo, do tipo exploratória e descritiva. Foram utilizadas a entrevista semiestruturada, o questionário e a observação simples como técnicas de coleta de dados. A análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), foi utilizada como método de análise e interpretação dos dados coletados. Os resultados demonstraram que, apesar das fragilidades identificadas, no CHMD, o Centro conseguiu desenvolver ações de conservação do acervo, bem como o utilizou em ações culturais, educativas e pedagógicas que, juntas, contribuem para a preservação e divulgação da história e memória institucional do IFPE *Campus Recife*, bem como da EPT. O produto educacional elaborado, um folder digital, teve como objetivo contribuir para a divulgação e preservação do CHMD e seu acervo. Avaliado tanto por profissionais que atuam no Centro quanto por representantes de seu público, a percepção positiva e unânime dos avaliadores validou os objetivos de desenvolvimento e funcionalidade do folder digital como ferramenta de comunicação e educação, indicando seu potencial para ser utilizado tanto no CHMD quanto em outros ambientes educativos da EPT.

Palavras-Chave: História da Educação Profissional e Tecnológica; Memória Coletiva; Memória Institucional; Centro de Memória.

ABSTRACT

The IFPE Recife *Campus*, a school focused on Professional and Technological Education, whose institutional trajectory dates back to the Pernambuco School of Apprentice Craftsmen in 1909, reflects the history and memory of professional education, which, in turn, can be represented by the collection of the Center for History, Memory, and Documentation (CHMD), created in 2019. Thus, this research aimed to analyze the role of the CHMD and the strategies established in its efforts to preserve and disseminate the history and institutional memory of the IFPE Recife *Campus*, as well as the history and memory of the EPT. The research's theoretical framework was based on the studies of Fonseca (1961); Halbwachs (1990); Nora (1993); Tessitore (2003); Cunha (2005); Saviani (2003, 2005 and 2007); Bellotto (2006); Ciavatta (2011); LeGoff (2013); Thiesen (2013); Ramos (2014); Camargo and Goulart (2015) and Caires and Oliveira (2016). Regarding the methodological aspects, the research approach adopted a qualitative, exploratory, and descriptive approach. Semi-structured interviews, questionnaires, and simple observation were used as data collection techniques. Content analysis proposed by Bardin (2016) was used to analyze and interpret the collected data. The results demonstrated that, despite the weaknesses identified in the CHMD, the Center was able to develop conservation actions for the collection, as well as use it in cultural, educational, and pedagogical initiatives that, together, contribute to the preservation and dissemination of the history and institutional memory of the IFPE Recife *Campus*, as well as of the EPT. The educational product developed, a digital brochure, aims to contribute to the dissemination and preservation of the CHMD and its collection. Evaluated both by professionals working at the Center and by representatives of its target audience, the unanimous positive feedback validated the development goals and functionality of the digital brochure as a communication and educational tool, indicating its potential for use not only within the CHMD but also in other educational environments within Professional and Technological Education (EPT). Evaluated by both professionals working at the Center and representatives of its public, the positive and unanimous perception of the evaluators validated the development objectives and functionality of the digital brochure as a communication and educational tool, indicating its potential for use both at CHMD and in other EPT educational environments.

Keywords: History of Professional and Technological Education; Collective Memory; Institutional Memory; Memory Center.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento do estado da arte	23
Quadro 2 - Publicações selecionadas para compor o estado da arte	24
Quadro 3 - Autores mais recorrentes que fundamentaram as publicações selecionadas para o estado da arte	27
Quadro 4 - Expansão da rede federal de educação profissional no governo Lula.....	83
Quadro 5 - Comparativo entre arquivo, biblioteca, museu e centro de documentação	106
Quadro 6 - Missão e objetivos do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) do Campus Recife.....	116
Quadro 7 - Cronologia da institucionalidade do Campus Recife do IFPE	117
Quadro 8 - Nível de concordância dos avaliadores com o produto educacional.....	161
Quadro 9 - Sugestões ao produto educacional	162

LISTA DE IMAGENS

Imagen 1 - Primeiro livro de matrículas dos estudantes da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco (1910-1912).....	140
Imagen 2 - Troféu medalha de bronze: ano 2024	141
Imagen 3 - Documentação do fundo Escola Técnica Federal de Pernambuco – ETFPE.....	145
Imagen 4 - Interior do Centro de História, Memória e Documentação - CHMD	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET/PE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CHMD	Centro de História, Memória e Documentação
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONARQ	Conselho Nacional de Arquivos
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFPE	Escola Técnica Federal de Pernambuco
FIC	Formação Inicial e Continuada
GTI	Grupo de Trabalho Interinstitucional
IA	Instituição Associada
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IPES	Instituições Privadas de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Produto Educacional
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEPT	Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PT	Partido dos Trabalhadores
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes
SENETE	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social em Transportes
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAEP	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica
SISUTEC	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
SNI	Serviço Nacional de Informações

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
USAID	United States Agency for International Development
UTF	Universidade Tecnológica Federal
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÃO	18
1.2 PROBLEMA E A QUESTÃO DE PESQUISA	19
1.3 OBJETIVO GERAL	20
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 PESQUISA DO ESTADO DA ARTE	22
2.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: CATEGORIAS CENTRAIS PARA COMPREENSÃO DAS BASES CONCEITUAIS EM EPT	29
2.2.1 Caminhos para a superação da dualidade educacional	34
2.3 CONHECER PARA REFLETIR: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL – DA COLÔNIA AO GOVERNO LULA 3	41
2.3.1 Período Colonial (1500-1822)	42
2.3.2 Período Imperial (1822-1889)	52
2.3.3 Período Republicano (desde 1889)	59
2.3.3.1 Primeira República (1889-1930)	60
2.3.3.2 Era Vargas (1930-1945)	63
2.3.3.3 Segunda República (1945-1964)	68
2.3.3.4 Ditadura Militar (1964-1985)	70
2.3.3.5 Nova República (desde 1985)	74
2.4 AS FACES DA MEMÓRIA: NOTAS SOBRE SEU ASPECTO COLETIVO, SOCIAL E INSTITUCIONAL	98
2.5 CENTOS DE MEMÓRIA: UM LUGAR DE MEMÓRIA EM CONSTRUÇÃO.....	105
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	113
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	113
3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	114
3.3 PROCEDIMENTOS E MÉTODOS DA PESQUISA	114
3.4 AMBIENTE DA PESQUISA	115
3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA	116
3.6 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	117
3.7 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	118
3.8 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA	118
3.9 MÉTODO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	119
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	122
4.1 ANTECEDENTES QUE RESULTARAM NA CRIAÇÃO DO CHMD	122
4.2 PARA ALÉM DA GUARDA DOCUMENTAL	129
4.3 OS DOCUMENTOS COMO TESTEMUNHO: A CARACTERIZAÇÃO DO ACERVO DO CHMD.....	140
5 PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	155

5.1 JUSTIFICATIVA PARA ESCOLHA DO PRODUTO EDUCACIONAL	155
5.2 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	156
5.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	159
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SERVIDORES QUE ATUAM NO CENTRO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E DOCUMENTAÇÃO (CHMD)	196
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO MISTO PARA CARACTERIZAÇÃO DO CHMD	198
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	202
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	205
ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE	206
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).207	
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	210
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO DA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	222
ANEXO F – PRODUTO EDUCACIONAL	223

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica, conhecida como EPT, busca refletir criticamente sobre esse campo da educação, a partir das categorias educação e trabalho, de modo a apontar as contradições do capitalismo e seus reflexos, a exemplo do dualismo presente na educação brasileira.

A história da educação profissional, no Brasil, tem como fundamento, em diferentes contextos, a dualidade, desde os seus primórdios na Colônia. Nesse período, e mesmo após a independência, durante o Império, não há registro de ações sistêmicas destinadas a este campo educacional. Pelo contrário, a educação profissional, no contexto colonial, ocorria de forma improvisada e desprovida de sistematização. Esse descaso se dava porque a formação para os ofícios era destinada, principalmente, aos indígenas e negros escravizados (Fonseca, 1961; Cunha, 2005a).

No período imperial, várias iniciativas destinadas à educação profissional foram criadas, enquanto ações isoladas, de cunho assistencialista e moralizante, voltadas a grupos sociais específicos, comumente marginalizados, na sociedade da época, como órfãos, expostos, indigentes, filhos de ex-escravizados e pessoas com deficiência visual e auditiva (Fonseca, 1961; Cunha, 2005a).

Esse contexto marcou a educação profissional não como uma possibilidade de desenvolvimento da pessoa, que a ajudasse a crescer socialmente, mas como um mero instrumento de exploração e conformação desses grupos marginalizados. Assim, por meio de uma formação instrumental, eles poderiam garantir sua subsistência sem perturbar a ordem pública. Em contraste, a educação das elites, de caráter propedêutica, era, segundo Moura (2007, p. 5) “voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado acesso”.

Na República, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, foi considerada a primeira política pública, no Brasil, voltada à formação profissional (Kuenzer, 1998). De acordo com Souza (2020, p. 5), a finalidade dessas escolas era a atuação do Estado na “oferta do ensino profissional primário gratuito no país. Atendendo as demandas locais, estas instituições estavam focadas na alfabetização e no ensino prático para o trabalho em oficinas”. A criação dessas escolas, em 1909, também, representa o marco inicial da história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) (Silva; Barbosa, 2022).

Até a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, a

educação profissional e suas instituições foram impactadas pelas crises, processos e reformas que o Brasil e a educação passaram, no século XX e início do XXI, resultando em várias mudanças de institucionalidade.

Esses elementos compõem, certamente, o quadro da memória coletiva e social da educação profissional, pois, para Pollak (1989, p. 3) “uma memória que, ao definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socio-culturais”.

Do mesmo modo, esses elementos compõem o quadro da memória institucional do IFPE *Campus Recife*, já que a instituição perpassou por diversas mudanças de institucionalidade desde 1909. Isso dialoga com o posicionamento de Thiesen (2013, p. 102), que considera “a memória institucional é esse jogo nunca acabado entre o instituído e o instituinte”.

Os projetos educacionais, no Brasil, voltados ao ensino médio e à educação profissional, existentes antes dos Institutos Federais, e que remontam até as Escolas de Aprendizes Artífices, “[não] estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade” (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 31).

O movimento, desde então, tem se voltado à defesa e à consolidação dessa nova institucionalidade assumida pelas instituições de educação profissional e tecnológica. Ela é representada por suas finalidades, características e objetivos, que são sintetizados por Pacheco (2015), ao elencar os principais elementos inovadores dos Institutos Federais:

- a) A verticalidade, atuando em todos os níveis do ensino; b) A certificação de saberes não formais, rompendo com a hierarquia de saberes e o academicismo; c) A formação de professores em uma instituição técnica/tecnológica; d) A capilaridade e a adequação aos arranjos produtivos; e) O compromisso com as políticas públicas (Pacheco, 2015, p. 12).

Ainda, segundo o mesmo autor, o conceito de Educação Profissional e Tecnológica, que fundamenta os Institutos Federais, não possui similaridade no mundo (Pacheco, 2015), o que demonstra que esse modelo foi pensado a partir da realidade brasileira.

Considerando o pensamento de Rueda, Freitas e Valls (2011, p. 80), “as instituições sendo parte integrante dos meios sociais e políticos da sociedade têm papel importante na construção da memória social, são fontes produtoras de informações”. Neste sentido, os Institutos Federais, de modo geral, e o IFPE *Campus Recife*, em particular, enquanto instituições de educação, são produtores de informações que alimentam a história e a memória social e coletiva da EPT.

Uma parcela significativa dessas informações produzidas está materializada,

constituindo o acervo dessas instituições. Sejam eles de caráter arquivístico, bibliográfico ou museológico, em seus mais variados gêneros e formatos, esses acervos servem como fonte de pesquisa para a história da instituição e seus diversos aspectos, além de auxiliar no planejamento institucional e tomadas de decisões.

É nesse contexto que se inserem os centros de memória, que, para Camargo (2016), são a reunião entre arquivo, biblioteca, museu e centro de documentação. Nesses espaços, a interlocução e a atuação de profissionais especializados possibilitam que o centro de memória resgate o caminho percorrido pela instituição e, ao mesmo tempo, ofereça elementos para o seu planejamento, assumindo uma função estratégica de grande destaque.

Diante dessa contextualização, a pesquisa desenvolvida possui como tema: A história e memória da EPT e do IFPE *Campus Recife* a partir da atuação do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD).

1.1 JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÃO

O tema desta dissertação está vinculado ao Macroprojeto de Pesquisa: História e memórias no contexto da EPT. A sua justifica reside na necessidade de produzir pesquisas científicas sobre essas temáticas, como forma de fortalecê-las e promovê-las. Além disso, buscou-se valorizar e expor o papel social de um centro de memória, como o CHMD, tanto para a comunidade acadêmica do *Campus Recife*, quanto ao seu público externo.

Ao realizar a pesquisa do estado da arte, não foi recuperada nenhuma publicação, nas bases de dados acessadas, dentro do recorte temporal de 2018 até agosto de 2025, proveniente do estado de Pernambuco, ou que tratasse destas temáticas tendo o IFPE ou outra instituição do estado como ambiente de pesquisa. A ausência desses estudos também justifica a escolha dessas temáticas e confirma a relevância desta pesquisa para a discussão sobre o tema no contexto do estado de Pernambuco.

A motivação pessoal para a escolha deste tema e para a realização desta pesquisa está atrelada à minha experiência particular como estudante de graduação no curso de bacharelado em Arquivologia. Na época, realizei visitas em alguns arquivos escolares e apresentei trabalhos sobre esse tipo de arquivo em eventos, além de ter sido voluntário em um projeto de pesquisa que lidava com acervos documentais. Minhas formações acadêmicas, bacharelado em Arquivologia, desde 2011, e licenciatura em História, desde 2019, são áreas que atuam diretamente com acervos documentais, história e memória.

A motivação profissional ocorreu por ser servidor do quadro permanente do IFPE

Campus Garanhuns, desde 2014, tendo ocupado o cargo de técnico em arquivo e, posteriormente, o de arquivista, desde 2019, ambos com atuação no setor de protocolo e lidando com a documentação corrente do *Campus*.

Embora com a atuação em uma instituição voltada à Educação Profissional e Tecnológica, só tive conhecimento sobre a história da EPT, a partir das leituras realizadas para a seleção do mestrado do ProfEPT. Foi assim que conheci a concepção histórica desse campo educacional. Descobri, na mesma época, que uma das linhas de pesquisa do mestrado se destina à “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT”. De imediato, me identifiquei com ela por se aproximar da minha formação acadêmica.

Neste contexto de preparação para a seleção do ProfEPT, tomei conhecimento da criação do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) do *Campus* Recife, mas sem ter a possibilidade de visitá-lo. Já cursando o mestrado, senti a necessidade de desenvolver minha pesquisa sobre centros de memória, a partir do CHMD, considerando o fato de não atuar com arquivos permanentes no *Campus* Garanhuns, bem como ter a oportunidade de trabalhar com as temáticas: memória e história da EPT que dialogam com a linha de pesquisa voltada à organização e memórias de espaços pedagógicos na EPT.

1.2 PROBLEMA E A QUESTÃO DE PESQUISA

As instituições de memória são comumente compreendidas apenas pelo aspecto da acumulação, como se a sua única função fosse servir de mero depósito documental. Os arquivos, por exemplo, são conhecidos popularmente como “*arquivo morto*”, buscando atribuir um sentido de inutilidade ao acervo. Os museus, por sua vez, são muitas vezes entendidos como ambientes monótonos, onde objetos velhos são expostos.

É comum que esses espaços sejam lembrados pelas instituições e seus gestores apenas em momentos comemorativos ou que sejam criados nesses contextos festivos como uma ação pontual, sem que lhes sejam fornecidas as devidas condições para a sua manutenção e atuação plena.

Os centros de memória, enquanto fenômeno recente se comparado a seus congêneres – arquivos, bibliotecas, museus e centros de documentação –, também estão inseridos nesse contexto. Tanto que Camargo e Goulart (2015, p. 14) apontam que os centros de memória, muitas vezes, são compreendidos como “entidades supérfluas, onerosas e condenadas à vida efêmera”.

Assim, considerando a existência do Centro de História, Memória e Documentação

(CHMD), criado em 7 de agosto de 2019, pertencente ao *Campus Recife* do IFPE, uma instituição de ensino voltada à Educação Profissional e Tecnológica, é importante destacar que sua trajetória institucional remonta à Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco, criada em 1909. Esta trajetória, que assumiu outras institucionalidades até a configuração atual, reflete a história e memória da educação profissional, representada, por sua vez, pelo acervo do CHMD.

Dessa forma, a problematização desta pesquisa possibilitou a formulação da seguinte pergunta: Como o Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) pode contribuir, a partir da sua atuação, com a preservação e divulgação da história e memória institucional do IFPE *Campus Recife*, bem como da EPT?

1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar o papel do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) e as estratégias adotadas nas ações de preservação e divulgação da história e memória institucional do IFPE *Campus Recife*, bem como da história e memória da EPT.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estudar o processo de criação do CHMD, com intuito de compreender o contexto histórico da EPT que propiciou a sua implantação;
- Analisar o acervo do CHMD, a fim de caracterizá-lo e relacioná-lo com a história e memória institucional do IFPE *Campus Recife* e com a história e memória da EPT;
- Identificar as ações educativas e culturais promovidas pelo CHMD, a fim de verificar as suas contribuições para o fortalecimento e divulgação da história e memória institucional do IFPE *Campus Recife*, bem como da história e memória da EPT;
- Elaborar um folder digital, como proposta de produto educacional, com informações sobre o CHMD, com o intuito de promovê-lo e assim contribuir para divulgação e preservação da história e memória institucional do IFPE *Campus Recife*, bem como da história e memória da EPT.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta pesquisa está organizada conforme a seguinte estrutura:

- **Seção 1 – Introdução:** Contextualizou brevemente os conteúdos inerentes ao

tema da pesquisa. Além disso, apresentou as justificativas e motivações da escolha das temáticas pelo pesquisador, o problema e a questão de pesquisa, além dos objetivos.

- **Seção 2 – Referencial Teórico:** Iniciou com o estado da arte, que buscou conhecer o estágio da produção acadêmica sobre o tema. Em seguida, fez-se a discussão do aporte teórico sobre as temáticas: Trabalho e Educação; História da Educação Profissional e Tecnológica; Memória em seus aspectos Coletivo, Social e Institucional e Centros de Memória.

- **Seção 3 – Metodologia da Pesquisa:** Apresentou o percurso metodológico, que orientou a pesquisa, detalhando a abordagem, os objetivos, os procedimentos e métodos, o ambiente e os participantes, os critérios de inclusão e exclusão, as técnicas de coleta de dados, os procedimentos éticos, e, por fim, o método de análise e interpretação dos dados coletados.

- **Seção 4 – Resultados e Discussões:** Relatou a análise realizada com base nos dados coletados.

- **Seção 5 – Produto Educacional (PE):** Discutiu o processo que resultou na efetivação do produto educacional, abordando aspectos de sua justificativa, elaboração e avaliação.

- **Seção 6 – Considerações Finais:** Apresentou os resultados da investigação, em conformidade com a questão e os objetivos da pesquisa. Relatou as principais dificuldades e limitações, as contribuições do estudo e, por fim, indicou as sugestões de temas para futuros estudos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa científica não se restringe apenas à descrição dos elementos levantados de forma empírica, acrescenta-se a necessidade de se interpretar os dados obtidos. Dessa forma, é fundamental estabelecer uma conexão com as reflexões teóricas da área em estudo para conferir embasamento e significado aos dados levantados (Marconi; Lakatos, 2012).

Esta seção, destinada ao referencial teórico, compõe, primeiramente, o estado da arte, e, em seguida, as discussões teóricas sobre Trabalho e Educação; História da Educação Profissional e Tecnológica; Memória em seus aspectos Coletivo, Social e Institucional e Centros de Memória.

2.1 PESQUISA DO ESTADO DA ARTE

Para que se possa conhecer melhor o estágio da produção acadêmica de determinada área do conhecimento, as frequências e enfoques dados às temáticas, por parte dos pesquisadores, quais teóricos e metodologias estão mais presentes, nas pesquisas, é necessário realizar a pesquisa para compor o estado da arte. De acordo com Frigotto (2018, p. 85), a pesquisa do estado da arte é uma “importante contribuição para a constituição de um campo da ciência, uma vez que possibilita apontar lacunas e inovações acerca do objeto estudado, promovendo, de fato, a difusão da contribuição acadêmica na produção de conhecimento”.

Pode-se afirmar que a pesquisa de estado da arte apresenta-se como um tipo de diagnóstico da produção científica de determinado campo do conhecimento ou temática, no qual é possível identificar aspectos qualitativos e quantitativos dessa produção.

Ferreira (2002) aponta dois momentos para que o pesquisador desenvolva a pesquisa do estado da arte. O primeiro momento consiste em aspectos mais gerais da produção científica como a quantificação das publicações, o recorte temporal das pesquisas e o local de produção. Já no segundo momento, a autora indica que o pesquisador se debruçará em outros aspectos, como os de caráter metodológico e teórico escolhidos pelos autores, de modo a expor as proximidades e diferenças das publicações.

Tendo em vista que o tema desta pesquisa consiste na memória da EPT e a memória institucional do IFPE, a partir da atuação do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) do *Campus Recife*, foram elencados os seguintes descritores: “memória”; “memória da EPT”; “história da EPT”; “memória institucional” e “centro de memória e documentação”.

As consultas ocorreram nas seguintes bases de dados: “Catálogo de Teses e

Dissertações” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no “Observatório do ProfEPT”. Como critérios de inclusão, foram adotadas as publicações aprovadas por pares, cujo conteúdo tenha sido publicado na íntegra, no idioma português, além de ter sido definido o marco temporal de oito anos, compreendendo o período de 2018 até 2025, com o intuito de apresentar o atual contexto da produção científica sobre a temática da pesquisa.

No Quadro 1, demonstra-se como ocorreu o processo de pesquisa nas bases de dados, a partir dos descritores adotados.

Quadro 1 – Levantamento do estado da arte

Base de dados	Descritor	Publicações recuperadas	Publicações selecionadas após análise dos títulos	Publicações selecionadas para o estado da arte após análise dos resumos
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Memória da EPT	555	11	8
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	História da EPT	191	0	0
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Memória institucional	75	6	2
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Centro de memória e documentação	308	4	3
Observatório do ProfEPT	Memória da EPT	0	0	0
Observatório do ProfEPT	História da EPT	0	0	0
Observatório do ProfEPT	Memória institucional	3	0	0
Observatório do ProfEPT	Centro de memória e documentação	0	0	0
Observatório do ProfEPT	Memória	76	11	7
Total:		1.208	32	20

Fonte: Elaboração própria (2023).

Durante a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizou-se, como ferramenta de refinamento da busca, a área de concentração “Educação Profissional e Tecnológica – EPT”. Mesmo assim, o número de publicações recuperadas foi bastante expressivo. Diante desse contexto, foi escolhido como um primeiro critério de seleção a análise dos títulos das publicações, com o intuito de selecionar as pesquisas para uma posterior análise dos resumos.

Com a leitura dos títulos, foi percebido que a grande maioria das obras não possuía relação com o tema dessa pesquisa, pois abordavam diferentes temáticas vinculadas à EPT ou à memória em outros contextos. Desse modo, 21 (vinte e uma) publicações foram selecionadas

para posterior análise dos resumos. Uma vez analisados os resumos, foram definidas 13 (treze) pesquisas advindas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para compor o estado da arte.

Destaca-se que algumas publicações foram recuperadas mais de uma vez, a partir do uso de diferentes descritores, sendo considerada para fins quantitativos, apenas a primeira seleção para leitura do título. Compreende-se que tal ocorrência se deu, ao fato de os descritores possuírem relação bastante próxima um com o outro, bem como os termos “memória” e “EPT” estarem presentes em mais de um descritor. Como exemplo, no uso do descritor “história da EPT”, das 191 (cento e noventa e uma) publicações recuperadas, 5 (cinco) delas já tinham sido selecionadas anteriormente por meio do descritor “memória da EPT”.

Posteriormente, foi procedida a pesquisa no Observatório do ProfEPT, utilizando-se, a princípio, dos mesmos descritores, porém, diferentemente do expressivo quantitativo de publicações recuperadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, os descritores “memória da EPT”; “história da EPT” e “Centro de memória e documentação” não recuperaram nenhuma obra, apenas o descritor “memória institucional” recuperou 3 (três) pesquisas, sendo 2 (duas) delas já selecionadas, anteriormente, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e 1 (uma) descartada pelo tema não ser pertinente.

Diante desse contexto, a estratégia adotada foi de utilizar um descritor mais amplo, capaz de recuperar um quantitativo maior de publicações, dessa forma, foi elencado o descritor “memória”. Como resultado, recuperaram-se 85 (oitenta e cinco) pesquisas, destas, 9 (nove) publicações já tinham sido selecionadas no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e não foram consideradas para fins quantitativos, resultando em 76 (setenta e seis) dissertações, na qual 11 (onze) foram escolhidas para a análise do resumo, que, por fim, 7 (sete) dissertações foram definidas para compor o estado da arte.

Neste sentido, tem-se como resultado das investigações no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Observatório do ProfEPT, após a análise dos títulos de 1.208 (mil duzentos e oito) publicações, na qual, 32 (trinta e duas) pesquisas foram selecionadas para análise do resumo, sendo 20 (vinte) delas definidas para constituir o estado da arte, conforme o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Publicações selecionadas para compor o estado da arte

Ano	Título	Tipo	Instituição	Base de dados
2019	Entre a história e a memória: acervo <i>online</i> sobre o processo histórico do Instituto Federal do Ceará	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Ano	Título	Tipo	Instituição	Base de dados
2019	Gamificação e memória institucional: uma proposta formativa para o ensino médio integrado	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
2019	A memória da educação profissional e tecnológica no IFES: caminhos para acesso e difusão das fontes documentais no <i>Campus Vitória</i> ¹	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
2019	O Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) na formação da memória e identidade do Colégio Pedro II	Dissertação	Universidade Federal Fluminense	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
2019	Memória científica e institucional: contribuições conceituais para Unidade Multidisciplinar de Memória e Arquivo Histórico (UMMA) da UFSCar	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
2019	Centro de memória institucional: a gestão do conhecimento, a aprendizagem e a educação profissional corporativa	Dissertação	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
2019	História e memórias dos pioneiros da educação profissional em Goiás: narrativas da constituição do Instituto Federal Goiano	Dissertação	Instituto Federal Goiano	Observatório ProfEPT
2020	Memórias da educação profissional no IF Sudeste MG - <i>Campus Santos Dumont</i> : uma proposta de museu virtual como contribuição à formação humana integral	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
2020	De onde vêm as histórias? um compêndio para identificação, registro e organização de dados memoriais do IFRS	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
2020	Estudo sobre a identidade e memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará <i>Campus Ubajara</i>	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Observatório ProfEPT
2020	Memória e produção da identidade institucional: contribuições do Memorial do IFC Rio do Sul	Dissertação	Instituto Federal Catarinense	Observatório ProfEPT
2020	Resgate e preservação das memórias institucionais: contribuições para a formação integral na educação profissional e tecnológica	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	Observatório ProfEPT
2021	“E essa tal de EPT?” estudo sobre a história e memória da educação profissional e tecnológica do IFRS <i>Campus Farroupilha</i>	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
2021	Colecionando memórias: preservação da história e da memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro por meio de um centro	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

¹ No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o título dessa dissertação consta como “A memória da educação profissional e tecnológica no Ifes [recurso eletrônico]: caminhos para acesso e difusão das fontes documentais no *Campus Vitória*”, porém, adotou-se o título que consta na própria dissertação.

Ano	Título	Tipo	Instituição	Base de dados
	de documentação virtual			
2021	História e memória: um olhar sobre o processo de construção identitária do IFRJ/ <i>Campus</i> Pinheiral	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	Observatório ProfEPT
2022	A história da educação profissional e tecnológica no território do Amapá: a Escola Técnica de Comércio - ETCA (1949 – 1961)	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
2022	A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) ²	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
2022	A preservação da memória institucional: o acervo fotográfico do IFES <i>Campus</i> Cachoeiro de Itapemirim	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
2023	<i>Campi</i> centenários do IFAL como lugares de memória e de identidade: documentário como instrumento de preservação institucional	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas	Observatório ProfEPT
2025	Memória em vídeo: um recurso didático para a atuação do Centro de Memória Nilo Peçanha do IFFluminense <i>Campus</i> Campos Centro	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	Observatório ProfEPT

Fonte: Elaboração própria (2023).

As 20 (vinte) publicações acima selecionadas para compor o estado da arte dessa pesquisa podem ser caracterizadas da seguinte maneira:

Quanto ao recorte temporal adotado, que compreende os anos de 2018 a 2025, percebe-se que, nos anos de 2018 e 2024, não contemplaram nenhuma dissertação, porém o maior quantitativo se deu, no ano de 2019, com 7 (sete) pesquisas selecionadas, estando as demais diluídas nos anos posteriores.

Todas são do tipo dissertação, o que pode apontar para uma carência de teses sobre as temáticas nesse período, tendo em vista que foram analisados 1.208 (mil duzentos e oito) títulos de pesquisas.

No que se refere ao local da publicação, as cinco regiões do Brasil estão representadas, tendo a Região Sudeste com o maior quantitativo dessas obras, totalizando 11 (onze) dissertações, a Região Nordeste possui 4 (quatro) publicações, a Região Sul consta com 3 (três) publicações, por fim, as Regiões Norte e Centro-Oeste, ambas, com apenas 1 (uma) dissertação

² No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES o título dessa dissertação consta como “A construção do IFMG (2008) como lugar de memória: imagens, discursos e espaços”. Porém, adotamos o título que consta na própria dissertação.

cada. Percebeu-se uma concentração de pesquisas científicas com esses temas na Região Sudeste, no qual, os quatro estados, que compõem a região são representados com publicações, em comparação com as Regiões Nordeste e Norte que possuem mais estados e, entretanto, o quantitativo de publicações sobre a temática revela uma sub-representação dessas regiões.

Quanto aos programas de pós-graduação e as instituições em que estão vinculadas, existem 16 (dezesseis) pesquisas do ProfEPT, da RFPCT, 2 (duas) pesquisas de mestrados em Ciência da Informação e 1 (uma) de mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, em Universidades Federais. Por fim, tem-se 1 (uma) pesquisa de mestrado profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro de Educação Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Com a análise dos resumos, foi possível compreender os aspectos metodológicos adotados nas dissertações selecionadas. Foi verificado uma grande gama de tipos de pesquisas, de estudos e métodos, nos quais destacamos os tipos que foram mais recorrentes: pesquisa qualitativa; pesquisa qualiquantitativa; pesquisa exploratória; pesquisa descritiva; pesquisa documental; pesquisa bibliográfica; estudo de caso e história oral. Como instrumentos de coleta de dados, os mais citados foram: entrevista semiestruturada e questionário. Já no que se refere ao método de análise de dados, destacaram-se análise de conteúdo e análise documental.

A análise dos resumos também nos proporcionou a observação sobre os aspectos teóricos das pesquisas, na qual destacamos que apenas 4 (quatro) dissertações citavam os teóricos que fundamentaram os estudos, 1 (uma) dissertação apesar de não citar os teóricos, constava que a pesquisa era fundamentava nos conceitos e história e memória.

Ressaltamos a importância de o campo teórico ser contemplado nos resumos, como seção relevante numa pesquisa, contribuindo para que o resumo proporcione ao leitor uma melhor compreensão da pesquisa como um todo.

Para que a análise dos aspectos teóricos não fosse prejudicada pelo número pequeno de resumos que apresentavam o campo teórico, optou-se por estudar as referências das dissertações com vista a uma melhor compreensão sobre os autores e obras principais que embasaram as pesquisas, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Autores mais recorrentes que fundamentaram as publicações selecionadas para o estado da arte

Temática	Autores
Memória	Eclea Bosi (1994 e 2003); Jacques Le Goff (2013); Joël Candau (2006 e 2018); Maurice Halbwachs (2004 e 2006); Michael Pollak (1989, 1992 e 2010); Paul Ricœur (2007) e Pierre Nora (1993 e 2009).
Memória institucional	Icléia Thieseu (2013) e Valéria Matias da Silva Rueda; Aline de Freitas e

Temática	Autores
	Valéria Martin Valls (2011).
História da EPT	Celso Suckow da Fonseca (1961); Dante Henrique Moura (2007 e 2010); Derméval Saviani (2007 e 2013); Eliezer Pacheco (2010); Gaudêncio Frigotto (2012 e 2018); Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha (2000 e 2005); Maria Ciavatta (2005, 2010, 2011 e 2012); Marise Nogueira Ramos (2008, 2011 e 2014) e Silvia Maria Manfredi (2002 e 2016).
Centro de memória e documentação	Ana Maria Camargo e Silvana Goulart (2015); Heloísa Liberalli Bellotto (2004 e 2010); Johanna Wilhelmina Smit (2003, 2008 e 2013); Marilena Leite Paes (2004) e Viviane Tessitore (2003)

Fonte: Elaboração própria (2023).

A investigação sobre os autores mais recorrentes, nas dissertações, favoreceu, de forma significativa, o apontamento dos teóricos e suas obras, desde as consideradas clássicas até as publicações mais atuais. A recorrência com a qual esses autores são citados revela a consolidação de uma base teórica sobre as temáticas que compõem o Quadro 3, de modo que contribuiu com a construção do referencial teórico da nossa pesquisa.

E, por fim, com a análise dos resumos foi possível identificar os produtos educacionais resultantes das pesquisas, 16 (dezesseis) dissertações abordaram sobre o produto educacional, no resumo, todas do ProfEPT, dessas, apenas 1 (uma) não especificou o tipo de PE.

Pasquali, Vieira e Castaman (2018, p. 114), ao discorrerem sobre a elaboração de um produto educacional, ressaltam que ele “possua aplicabilidade imediata, considerando a tipologia definida pela Área de Ensino [...] que o mestrando desenvolva uma pesquisa focada nas situações reais, seja do cotidiano da sala de aula ou nos diferentes espaços educativos”.

Assim, os produtos educacionais identificados, foram: *webpage*; *website* de memória; *site* memorial; acervo de memórias *on-line*; blog; museu de memórias virtual; proposta de centro de documentação virtual; vídeo; livro digital; catálogo temático; compêndio; coleção; documentário e uma oficina temática sobre memórias institucionais.

Identificou-se, nos estudos, a diversidade dos produtos educacionais e o caráter virtual de grande parte deles, o que se considera uma estratégia de tornar o compartilhamento do PE ao público mais fácil, contribuindo para o acesso aos conteúdos sobre memória e história das instituições pesquisadas.

Neste sentido, há uma preocupação dos autores das dissertações em elaborar produtos educacionais que possibilitem alterar a realidade posta, a partir da preservação, o fortalecimento e a divulgação da memória e história das instituições pesquisadas e que compõem a EPT. Tal aspecto indica o caminho a ser percorrido, quando da escolha e elaboração do produto educacional, de modo que seu impacto seja relevante para a comunidade em que ele será disponibilizado.

2.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: CATEGORIAS CENTRAIS PARA COMPREENSÃO DAS BASES CONCEITUAIS EM EPT

A Educação Profissional e Tecnológica, comumente conhecida como EPT, busca refletir criticamente sobre esse campo da educação, apontando as contradições do capitalismo e seus reflexos, a exemplo do dualismo presente na educação brasileira. A dualidade é caracterizada pela existência de uma educação de caráter propedêutico, voltada às classes mais abastadas da sociedade, e outra de caráter tecnicista, cuja formação aligeirada volta-se às classes mais desfavorecidas economicamente, que estejam à disposição de atender as demandas do mercado de trabalho. Em seu discurso, Ramos (2014a, p. 18) aborda características da organização da educação brasileira:

[...] que Saviani denomina como de “caráter pendular”: ora ele é profissionalizante, ora propedêutico. Temos também uma característica estrutural, que é dual. Ou seja no Brasil os sistemas se organizam com tipos de formações diferenciadas para classes ou segmentos sociais diferenciados. No caso dos filhos da classe trabalhadora desde cedo todos têm que se preocupar com a produção material da existência (Ramos, 2014a, p. 18).

Esta formação de caráter profissionalizante é constituída, sobretudo, pela idealização de uma escolarização mínima, que seja o “suficiente” para o atendimento das condições básicas de subsistência, direcionada a um grande contingente das classes populares no país.

Nesse sentido, autores e estudiosos da EPT apontam essa dualidade e não se restringem à realização de uma crítica ao modelo, mas defendem, lutam, militam por uma educação transformadora, que almeja uma formação omnilateral de emancipação humana. Essa formação embasa-se na politecnia e na escola unitária como forma de superação desse dualismo na educação, compreendendo o trabalho enquanto um princípio educativo que deve possibilitar o pensar e o agir na atuação profissional. Diante disso, sinalizam a importância de uma educação voltada ao mundo do trabalho, com reflexões acerca das desigualdades, suas contradições e perspectivas ideológicas que o permeiam, indo além e buscando se distanciar de uma proposta de formação para o “mercado de trabalho”.

Nessa perspectiva, os autores do campo da EPT aprofundam e se ancoram na discussão sobre as categorias trabalho e educação, refletindo e analisando os seus aspectos ontológicos e históricos como forma de compreender a realidade da educação dentro do capitalismo e suas contradições, bem como, se utilizar dessas contradições para apontar os caminhos que alterem essa realidade de forma a garantir uma educação justa à classe trabalhadora.

A categoria trabalho é central no campo da ETP, pois ele é considerado ato inerente ao ser humano, característica que o distingue dos outros animais, uma vez que, para sua sobrevivência, desde os primórdios, o homem intervém conscientemente na natureza de forma contínua com intuito de garantir a sua subsistência (Saviani, 1984).

A educação, assim como o trabalho, é considerada uma das bases conceituais da EPT e compartilha da mesma característica que é ser inerente ao ser humano. Neste sentido, Saviani (2007, p. 154) afirma que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. De acordo com o referido autor, tendo em vista que, ao contrário dos animais que se adequam à natureza, o homem, no processo de sua sobrevivência, adequa a natureza para si e, nessa interação, ele se constitui como homem.

Engels (1876) descreve, de forma detalhada, essa interação entre o homem e a natureza e que, por meio do trabalho, essa interação foi se aperfeiçoando. A exemplo da mão, que servia de instrumento entre o homem e a natureza, na busca pela sobrevivência, ao mesmo tempo em que ela contribuía, nessa mediação, também sofria modificações. Com o tempo, essa mão ia se aperfeiçoando e melhorando sua performance na relação com o meio. Dessa forma, para Engels (1876, p. 2), a mão “não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele”.

No entanto, não apenas as mãos se beneficiaram dessa mediação, o corpo como um todo se beneficiou. Com a complexidade das interações entre o homem e a natureza e entre o homem e seu grupo, outros elementos foram influenciando e contribuindo para uma maior complexidade. É o caso da criação dos instrumentos de caça e pesca, que, por meio deles, foi possibilitado ao homem a diversificação alimentar, incluindo a carne na alimentação e ganhos nutricionais (Engels, 1876).

Assim, o aumento e aprimoramento da produção possibilitou a divisão do trabalho. Este fato acarretou na constituição da propriedade privada da terra, que, por sua vez contribuiu com o rompimento do modo de vida das comunidades primitivas, que era baseada na coletividade. Sendo a produção dependente da terra e esta se constituindo em propriedade privada, tem-se como consequência o surgimento de duas classes sociais: os que eram proprietários e os não-proprietários (Saviani, 2007).

A educação, no contexto da comunidade primitiva, refletia o aspecto da coletividade, uma vez que, por não existir instituição voltada especificamente para este fim, a educação se dava de maneira espontânea dentro da comunidade na medida em que cada membro poderia assimilar o que estivesse disponível por meio das relações sociais (Ponce, 2001).

Sobre a educação na comunidade primitiva, Ponce (2001, p. 22) afirma que a sua “função espontânea da sociedade, mediante a qual as novas gerações se assemelham às mais velhas, era adequado para a comunidade primitiva, mas deixou de sê-lo, à medida que esta foi lentamente se transformando numa sociedade dividida em classes”.

Neste ambiente de desenvolvimento das sociedades constituídas a partir da propriedade privada e na divisão em classes, aqueles que estavam inseridos na classe dos proprietários assumiram atividades de cunho intelectual, enquanto àqueles que constituíam a classe dos não-proprietários lhes restavam o trabalho manual. É neste contexto que Noronha (2014) vai indicar como o nascimento da escola, por estar vinculada à formação dos filhos da classe proprietária, uma educação para formar o “homem político” diferentemente do “homem produtor”.

Engels (1876, p. 7) apresenta um panorama detalhado sobre o desenvolvimento do homem e das sociedades:

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. A caça e à pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política, e com eles o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião. Frente a todas essas criações, que se manifestavam em primeiro lugar como produtos do cérebro e pareciam dominar as sociedades humanas, as produções mais modestas, fruto do trabalho da mão, ficaram relegadas a segundo plano, tanto mais quanto numa fase muito recuada do desenvolvimento da sociedade (por exemplo, já na família primitiva), a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela (Engels, 1876, p. 7).

Compreende-se que tanto o aspecto intelectual quanto o manual não podem ser entendidos de forma separada, uma vez que se permeia, entre eles, a produção de saberes, e faz parte da construção do ser humano, enquanto ser social que produz, cada vez mais, e busca atender suas demandas. Na condição de fruto deste trabalho, que é denominado patrimônio cultural, o homem se coloca nele, pois a sua criação carrega o conhecimento sobre si, adquirido até o momento da produção, sendo uma prova do estágio de atuação do homem.

Della Fonte (2018, p. 11) apresenta o entendimento marxista sobre o conceito de patrimônio cultural:

A tradição marxista chama de patrimônio cultural ao vasto mundo de “coisas” materiais e simbólicas que resultam do trabalho e que antes não existiam na natureza: ferramentas, instrumentos, técnicas, artefatos tecnológicos, crenças, comportamentos, conhecimentos, valores, habilidades etc. Em tudo que produz, o ser humano se coloca, isto é, ele se projeta, coloca o seu ser na sua criação. Portanto, toda produção cultural traz a marca do humano, materializa o nosso modo de existir em um determinado

momento, corporifica o que se produz e como se produz a vida (Della Fonte, 2018, p. 11).

O caráter histórico do trabalho pode ser comprovado através da apropriação desse patrimônio cultural e é por meio do acesso a este patrimônio que é possível compreender a atuação do homem em cada período histórico, representando-se como marcas do humano no caminhar pelo tempo.

Nesse sentido, para Vivan (2008, p. 4859) “esta produção de meios de vida, que se consolidam em bens materiais e imateriais, se dá com base no trabalho humano que é, portanto, a condição da existência humana”. Ainda de acordo com Vivan (2008, p. 4859), “o trabalho é a fundação do ser social, do ponto de vista ontológico”. Assim, entende-se que foi por meio do aspecto ontológico do trabalho, como inerente ao ser humano, que emergiu a constituição do homem enquanto ser social.

Apresentando, assim, a outra dimensão do trabalho, que é a sua historicidade, ou seja, é uma ação sempre marcada por um determinado tempo histórico e influenciada por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, em que suas formas e condições variam ao longo da história. Della Fonte (2018, p. 9), ao discorrer sobre o panorama histórico do trabalho e como ele era entendido desde a antiguidade até os dias atuais, conclui que “historicamente o trabalho oscila entre virtude e o fardo, entre a punição e a fortuna”. Essas transformações históricas do trabalho influenciaram profundamente as relações sociais, a divisão do trabalho, as desigualdades entre os indivíduos e as formas de organização da sociedade.

Dentro desse contexto de discussão, a educação, numa perspectiva ontológica, é considerada como um processo inerente à própria condição humana, tendo em vista que os homens, nos primórdios, no ato de produção da sua existência, aprendiam como produzi-la (Saviani, 2007).

O aspecto histórico da educação pode ser entendido a partir das palavras de Amboni (2019, p. 248), no qual “a educação também é um processo de sociabilidade, pois é nela que os indivíduos se encontram como sujeitos históricos, com suas histórias de vida e trabalho, de organização social etc”. Assim, de acordo com o referido autor, a educação trará a complexificação das relações sociais e, consequentemente, da própria relação do homem com o trabalho ao longo da história, uma vez que o trabalho está vinculado à criação do mundo humanizado, enquanto que a sua reprodução ocorre por meio da educação.

Com o surgimento e desenvolvimento do sistema capitalista, as categorias trabalho e educação passaram por transformações para atender as demandas, bem como contribuir para a manutenção do capitalismo enquanto modo de produção.

Diferentemente do sistema feudal em que a produção era necessariamente para subsistência, exceto em alguns momentos que ocorria excedente na produção, no qual eram trocados, no sistema capitalista, por se constituir numa economia de mercado, é a troca que vai estabelecer o consumo. Com isso, o *locus* da produção passa do campo para o núcleo urbano, da produção agrária para a produção manufatureira. Já, no campo sociocultural, as relações deixam de ser fundamentadas no direito natural ou consuetudinário e passam a ter por base o direito positivo. No que diz respeito à educação, o novo ambiente social vai requerer da população o mínimo de formação elementar, como o conhecimento do alfabeto, assim, a escola assume o papel para a formação da população, mas, também, para a consolidação e manutenção da sociedade capitalista (Saviani, 2007).

Com o início da indústria moderna, foi percebido o processo de simplificação dos ofícios, ocasionado pela maquinaria. A máquina assumia parte do processo de trabalho manual, no que alterou o perfil da qualificação do trabalhador, uma vez que não era mais necessária uma qualificação específica, mas uma formação mínima e geral para operacionalizar as máquinas. Entretanto, dentro desse contexto, emergiu a necessidade de formação especializada para atender as demandas de manutenção e reparos das máquinas, o que vai refletir na educação, por meio da criação de cursos profissionais, ou seja, passou a existirem escolas voltadas à formação geral e escolas para a formação profissional (Saviani, 2007).

O contexto apontado por Saviani, a partir do surgimento e consolidação do sistema capitalista e das revoluções industriais, ocorridas no seu interior, transformou o modo de vida em sociedade, em especial, no campo do trabalho e da educação.

No que diz respeito ao trabalho, de acordo com Amboni (2019, p. 250), no capitalismo, “o homem, ser social do trabalho, se desvincula de sua natureza e seu ser social se apresenta de forma cindida na sociedade, pois o trabalho, como fim de reprodução social se tornou um meio à obtenção dos bens necessários à vida”. O trabalho, no modo de produção capitalista, converte-se em mercadoria, vendida pelo trabalhador para que ele, por sua vez, possa adquirir os itens necessários à sua subsistência.

No que concerne ao campo da educação, Noronha (2014, p. 69) afirma que a escola “está a serviço do capital na medida em que propõe uma formação genérica, básica e para todos, deixando de representar um mecanismo de mobilidade social e de construção da identidade profissional dos trabalhadores”. A educação passa a ser entendida como um instrumento de conformação para a classe trabalhadora e de reprodução da dualidade social.

Dessa forma, pensar as relações entre as categorias trabalho e educação numa perspectiva ontológica e histórica, é condição essencial para compreensão do campo teórico-

conceptual da EPT, auxiliando no entendimento da relação do homem-natureza e homem-sociedade, a partir de elementos que incidem sobre a constituição do ser social e como, historicamente, foi se configurando a sociabilidade humana, com repercussão na constituição da educação formal, buscando a superação da sua característica dual.

2.2.1 Caminhos para a superação da dualidade educacional

Os autores e pesquisadores da EPT, como já apontado anteriormente, além de criticarem a dualidade na educação sob o sistema capitalista, defendem e propõem uma educação transformadora, tomando por base a politecnia e a perspectiva da escola unitária, que almeja uma formação omnilateral de emancipação humana, em que levando em consideração as características singulares do Brasil, o ensino integrado consiste numa “travessia” como forma de superação desse dualismo, na educação, compreendendo o trabalho enquanto um princípio educativo.

Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 32), “os termos *educação politéctica* e *educação tecnológica* foram utilizados por Marx para explicitar sua defesa de um ensino que permita a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção”. Dessa forma, o conceito de politecnia compõe a tradição cultural socialista (Saviani, 2003; 2007), entretanto, a compreensão deste conceito mobilizou alguns autores.

Para Saviani (2003, p. 136), “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Ainda, segundo o referido autor, a noção de politecnia compreende que o “processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro” (Saviani, 2003, p. 138).

Kuenzer (2005) apresenta o conceito de politecnia numa perspectiva epistemológica:

A politecnia supõe a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a compreender plenamente; por isso, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (Kuenzer, 2005, p. 87).

Saviani (2003, p. 140) pondera que a palavra politecnia “literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas”. O que

demonstra que o sentido literal da palavra aponta para uma direção estranha ao conceito apresentado pelo autor. Por sua vez, Manacorda (1991), mediante estudos filológicos da obra de Marx, difere de Saviani, ao afirmar que:

parece-nos, principalmente, que o “politecnicismo” sublinha o tema da “disponibilidade” para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou onilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual (prático-teórico) da atividade produtiva. O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerbava (Manacorda, 1991, p. 32).

É possível perceber que Manacorda, ao discorrer sobre a diferenciação entre o politecnicismo e a tecnologia, relaciona o primeiro termo ao aspecto literal voltado à multiplicidade de técnicas e à formação pluriprofissional, enquanto que o termo tecnologia se destina a uma formação que une a teoria e a prática, aproximando-se do conceito que Saviani entende por politecnia.

Ao se posicionar sobre a diferenciação apresentada por Manacorda, Saviani (2007, p. 162) garante que “para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência pela denominação ‘educação tecnológica’ ou ‘politecnia’, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é o mesmo conteúdo” e, assim, o autor entende que “*grosso modo*”, a partir de Marx, pode considerar “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” como sinônimos (Saviani, 2007).

Por sua vez, Nosella (2007, p. 143) se posiciona contrário à firmação de Saviani em considerar os termos como sinônimos, para ele, “a expressão cautelosa ‘*grosso modo*’ não surte efeito, uma vez que as análises de Manacorda são contundentes no destacar a diferença entre as duas expressões”. O autor ainda tece críticas aos autores brasileiros que tiveram textos analisados por ele e “que defendem a ‘educação politécnica’ e conferem ao termo ‘politecnia’ um conceito que transcende o sentido atribuído a essa palavra pelos dicionários, pela etimologia do termo, pelo senso comum letrado, pela história das instituições escolares” (Nosella, 2007, p. 141).

Ciavatta (2014a) aponta o aspecto histórico para justificar o sentido em que o termo politecnia assumiu, no Brasil, destacando dois momentos: o primeiro, na década de 1980, no contexto das discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, nas duas primeiras décadas dos anos 2000, no contexto da implementação do ensino médio integrado.

Por fim, em artigo publicado, em 2007, Saviani, discorre que as formulações de Nosella e as dele não são conflitantes, mas complementares e que se enriquecem entre si, haja vista a questão que “não será o uso ou não de determinado termo que as colocará em confronto. Se assim for, posso proclamar sem hesitação: abrirei mão do termo politecnia, sem prejuízo algum para a concepção pedagógica que venho procurando elaborar” (Saviani, 2007, p. 165).

Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1067), a partir dos escritos de Marx, reconhecem que “a perspectiva da politecnia em seu sentido pleno está colocada para uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha conquistado o poder político”. Os mesmos autores apontam que, mediante as contradições do sistema capitalista, é possível avançar para essa direção da politecnia.

Na década de 1930, Antônio Gramsci atualiza a proposta de Marx sobre o ensino que possibilita compreender os fundamentos técnico-científicos que compõem o processo de produção, diante do contexto do fascismo presente na Itália e na reforma educacional promovida por Gentile (Ciavatta; Ramos, 2011).

Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1069), ao discorrerem sobre a relação entre as concepções da escola unitária e de politecnia, afirmam que elas “não colidem. Ao contrário, compreendemos que são complementares e que Gramsci aprofunda um aspecto da politecnia não muito explorado por Marx e Engels: sua dimensão intelectual, cultural e humanística”.

Gramsci trata da crise da educação refletida pela divisão da escola clássica de conteúdo humanista e da escola profissional para atender as demandas industriais. Para a superação desse contexto, ele propõe uma escola única inicial de cultura geral, humanista³, formativa que equilibre o desenvolvimento da capacidade do trabalho manual e trabalho intelectual, incluindo uma certa autonomia e iniciativa (Gramsci, 1982). Dessa forma, segundo Ramos (2014a, p. 19), a escola unitária, proposta por Gramsci, é uma “escola que não seja dividida para os segmentos sociais, mas que constrói na relação entre conhecimento e trabalho uma compreensão orgânica de mundo na formação dos seus sujeitos”.

Essa escola unitária corresponde ao período compreendido pelo ensino básico brasileiro e que, segundo Gramsci (1982), está estruturada em graus:

O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais

³ O próprio Gramsci (1982, p. 121) esclarece que o termo humanismo deve ser entendido “em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional”.

tradicionalis [...]. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze-dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária (Gramsci, 1982, p. 122).

No que se refere à etapa final da escola unitária, Gramsci (1982), destaca que:

deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do "humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos (Gramsci, 1982, p. 124).

Para a implantação e efetivação da escola unitária, Gramsci esclarece que o Estado deveria assumir as despesas dos alunos, necessitando da ampliação do orçamento da educação. Para além do aspecto orçamentário, o autor destaca a necessidade de a escola unitária dispor de estrutura física que contemple laboratórios, bibliotecas, refeitórios, dormitórios, entre outros, e de corpo docente robusto para diminuir o número de alunos por sala por se tratarem de aspectos necessários ao alcance dos objetivos da escola unitária (Gramsci, 1982).

Essas medidas exigem uma mobilização política e orçamentária de grandes proporções para alterar o sistema educacional, a respeito disso, Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1069) entendem que “tal qual Marx e Engels, Gramsci também considera a escola unitária uma possibilidade futura e que, dessa forma, na sociedade presente (à sua época) as condições materiais concretas impediam sua materialização plena para todos”. O que dialoga com o posicionamento de Ramos (2014a, p. 19), que aponta a escola unitária como “uma perspectiva ou mesmo uma utopia de superar a escola dual, seja na estrutura, seja no seu conteúdo interno, e a ‘formação omnilateral’”.

Tendo em vista não ser ainda possível implementar a politecnia, bem como a escola unitária em sua plenitude para todos e num curto espaço de tempo, ainda mais, no Brasil, enquanto país imerso no capitalismo e configurando na periferia dele, faz-se necessário, a partir das contradições de o sistema capital, estabelecer uma travessia voltada à formação humana integral, politécnica e unitária (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1070).

Mas como se daria essa travessia? Essa travessia é defendida pelos principais teóricos brasileiros do campo da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da educação integrada ao ensino médio.

Mesmo que essa concepção não tenha um caráter, necessariamente profissionalizante, é possível adequar à realidade brasileira, uma vez que a classe trabalhadora, seja ela jovem ou

adulta, em busca da sua sobrevivência, não pode focar em sua profissionalização após a formação educacional, sendo uma demanda premente já aos jovens no ensino médio. Outro aspecto é a dualidade na educação brasileira em que a cultura do trabalho não recebeu a devida valorização pelas classes sociais mais favorecidas, refletindo essa indiferença na escola (Ciavatta; Ramos, 2011).

Dessa forma, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que:

a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 45).

Tendo em vista que a formação educacional ofertada para a classe trabalhadora no contexto capitalista, de acordo com Saviani (2007, p. 161), é meramente profissionalizante já que “a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo”. O que caracteriza, a formação no contexto do regime de acumulação rígida, cujo fundamento se dá pela organização do trabalho no taylorismo/fordismo, refletindo numa formação educacional definida e particularizada voltadas ao disciplinamento específico dos trabalhadores e dirigentes (Kuenzer; Grabowsk, 2016).

A superação do regime de acumulação rígida para o regime de acumulação flexível necessita estabelecer novas formas de disciplinamento aos trabalhadores, em que a formação especializada, por meio dos cursos profissionalizantes, não atende mais as demandas do capital, o regime de acumulação flexível pede uma ampliação da formação geral do trabalhador, para que este desenvolva competências e esteja apto a se deslocar por várias ocupações durante sua trajetória profissional, assumindo um papel de trabalhador multitarefa (Kuenzer; Grabowsk, 2016).

Os mesmos autores caracterizam esse trabalhador multitarefa como aquele que vai “exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para o que é suficiente um rápido treinamento, a partir de algum domínio de educação geral” (Kuenzer; Grabowsk, 2016, p. 27). O que resulta numa formação precarizada para o trabalhador, voltada a um mercado de trabalho com ofertas também precarizadas.

Esse tipo de formação precarizada lembra a crítica feita por Freire (1987, p. 39) sobre a educação bancária, em que “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que

resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos”. De modo que, Freire (1987, p. 39), ao continuar com sua crítica, afirma que “quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos”. É um tipo de educação, cujo objetivo é a conformação do educando e não a sua emancipação.

Por sua vez, a concepção da educação integrada junto ao ensino médio é completamente oposta tanto a concepção de formação do regime de acumulação rígida, quanto do regime de acumulação flexível. Ramos (2008) apresenta três sentidos da integração. O primeiro deles diz respeito à formação omnilateral, que, segundo a autora:

implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (Ramos, 2008, p. 3-4).

Manacorda (1991), tomando por base os textos de Marx, contextualiza que, a partir da divisão do trabalho, a sociedade foi dividida em classes e, assim, consequentemente, ocorreu a divisão do homem, cuja efetivação foi pela divisão entre o trabalho prático e o trabalho intelectual, representado respectivamente pelo trabalhador manual e pelo intelectual, em que cada um comprehende uma unilateralidade.

A educação se configura como elemento que poderá superar esta realidade, uma vez que Moura, Lima Júnior e Silva (2015, p. 1060) apontam que “ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação onilateral”.

Manacorda (1991, p. 67) aponta que “a ‘onilateralidade’ é considerada objetivamente como o fim da educação”. Para se alcançar essa formação omnilateral, é necessário que a educação tenha o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, que, segundo Frigotto (1989 *apud* Ramos, 2008),

implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (Frigotto, 1989, p. 8 *apud* Ramos, 2008, p. 7).

Dessa maneira, Moura, (2007, p. 22) informa que o trabalho como princípio educativo, possibilita a compreensão das seguintes dimensões que compreendem o homem: econômica, social, histórica, política, cultural das ciências e das artes. A partir de um “movimento na busca da unidade teoria e prática, e consequentemente na superação da divisão capital/trabalho – uma utopia necessária”.

O segundo sentido da integração é apresentado por Ramos (2014a) e se refere à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, tendo em vista que,

Na realidade brasileira é que a nossa própria sociedade é uma sociedade juvenil, adulta e por circunstâncias da história e também por princípio, da necessidade que o princípio da educação profissional indissociável da educação básica se realize também pela efetivação do duplo direito: o direito à educação básica e à educação profissional. A nossa sociedade exige esse pressuposto da educação profissional indissociável da educação básica, isto é, que ela não prescinde da educação básica (Ramos, 2014a, p. 24).

Esse duplo direito, apontado por Ramos (2014a), é proporcionado pela integração da Educação Profissional e Tecnológica com o ensino médio, como forma de possibilitar uma educação de qualidade tomando como fundamentos a politecnia e a escola unitária, mas também objetivando uma formação profissional, para poder alterar a realidade brasileira, descrita por Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1071), em que jovens buscam “bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional”.

No que se refere ao terceiro e último sentido da integração, Ramos (2008, p. 18-19) discorre sobre a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade, de modo que o currículo integrado “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam aprendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.” O currículo da educação integrada precisa refletir a proposta de integração entre os conhecimentos gerais e específicos, de modo que não se constituam de maneira estanque.

Assim, o ensino integrado, entendido enquanto “travessia” para a superação do dualismo na educação brasileira, tendo o trabalho como princípio educativo, apresenta-se na perspectiva da busca por uma educação politécnica e unitária, que almeja a formação omnilateral de emancipação humana, necessitando ser compreendida, reconhecida e apropriada pela sociedade como uma conquista e um avanço na educação brasileira e como um instrumento que possibilita as camadas populares da sociedade se colocarem de forma competitiva em um mercado de trabalho, caracterizado pelo “desemprego ampliado, precarização exacerbada,

rebaixamento salarial acentuado, perda crescente de direitos” (Antunes, 2015, p. 127).

Desse modo, conhecer a história da educação profissional, no Brasil, é um caminho importante para a tomada de consciência sobre a dualidade da educação brasileira, que, de acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 28), “expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais”. Nesse contexto, uma formação geral, que possibilita o acesso à educação superior, é destinada à elite, enquanto uma formação profissionalizante, com inserção imediata ao mercado de trabalho, é destinada à classe trabalhadora. As autoras destacam ainda sobre,

O risco no uso do conceito “dualidade educacional”, sem a identificação das particularidades históricas da totalidade do processo, conduz ao abandono da dialética, das mediações e contradições dos fenômenos sociais. O importante são as raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como a educação desejável (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 29).

Nesse sentido, para que seja possível compreender a dualidade educacional brasileira, bem como o contexto em que a educação integrada emergiu como “travessia”, que possibilita a superação dessa dualidade, faz-se necessário analisar a estrutura social, que é constituída por classes e o contexto histórico inserido, de modo a ter um melhor entendimento a partir das contradições, das permanências e rupturas postas na realidade estudada.

2.3 CONHECER PARA REFLETIR: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL – DA COLÔNIA AO GOVERNO LULA 3

Para que seja possível se apropriar, compreender, valorizar, mas também criticar algo em sua complexidade e contradições, é necessário conhecer a sua historicidade, na qual se poderá entender as rupturas e permanências que a compõem, de modo a contribuir para a compreensão do presente, mas também apontar possíveis caminhos para o futuro.

Isto posto, é importante destacar que não se tem a pretensão de esgotar toda a temática sobre a história da educação profissional, no Brasil, que é constituída por uma série de iniciativas e mudanças, que refletem a priorização de políticas de governo em detrimento de políticas de Estado no contexto histórico brasileiro.

Tomando por base o pensamento de Le Goff (2015, p. 12) acerca da divisão do tempo em períodos, no qual ele afirma que,

O recorte do tempo em períodos é necessário à história, quer seja ela considerada no sentido geral de estudo da evolução das sociedades ou no de tipo particular de saber e de ensino, ou ainda no sentido de simples desenrolar do tempo. Entretanto, essa

divisão não é um mero fato cronológico, mas expressa também a ideia de passagem, de ponto de viragem ou até mesmo de retratação em relação à sociedade e aos valores do período precedente. Por conseguinte, os períodos têm uma significação particular; em sua própria sucessão, na continuidade temporal ou, ao contrário, nas rupturas que essa sucessão evoca, eles se constituem um objeto de reflexão essencial para o historiador (Le Goff, 2015, p. 12).

Esta seção do referencial teórico aborda a história da educação profissional, no Brasil, considerando seus marcos temporais. Apresenta as suas manifestações, desde os primórdios no início da colonização brasileira, baseada no trabalho escravo, raiz da dualidade social e também educacional no país. Aborda, também, o período imperial, em que o Brasil se constituiu em estado-nação e cuja educação profissional estava vinculada ao assistencialismo e era realizada de forma desarticulada. Por fim, chega-se ao período republicano, cujo contexto é marcado por uma série de eventos como a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, origem da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A seção registra as mudanças de institucionalidade ocasionadas pela extinção, criação, transformação e convivência de instituições com foco na Educação Profissional, bem como das várias reformas educacionais, que afetaram a Educação Profissional (a mais recente foi a reforma do novo ensino médio, de 2016, redefinida, em 2024), que refletem o contexto histórico de cada época.

Assim, conhecer a história da educação profissional brasileira é conhecer a história do próprio Brasil, em suas mais diversificadas áreas. Isso porque a educação profissional compõe o campo da educação e do trabalho e permeia também os campos econômico, político, social e cultural do país.

2.3.1 Período Colonial (1500-1822)⁴

Para compreender como a educação profissional se fazia presente, no Brasil, colonial, é necessário descrever o contexto em que se procedeu o processo de colonização. De 1500 à década de 1530, período caracterizado pelo empenho do colonizador português em efetivar a posse do novo território, primeiro com a exploração baseada no sistema de feitorias na costa brasileira, sistema já adotado na costa da África (Fausto, 2012).

É nesse ambiente que os colonizadores se estabeleceram em diversos locais pela costa brasileira, conforme aponta Fonseca (1961, p. 11):

⁴ Incluímos, nesse subtópico, o período em que o Brasil foi Reino Unido junto a Portugal e Algarves (1815-1822), embora não mais com o status de Colônia, o Brasil ainda estava vinculado institucionalmente à Coroa portuguesa, vínculo, que foi rompido com a independência em 1822.

Logo que os colonizadores aportaram, resolutos, às terras de Santa Cruz, espalharam-se por vários pontos da extensa costa, e, perdidos na imensidão do território, dispersaram-se, passando a viver, a princípio, quase isolados, lutando sózinhos contra os índios bravios, os animais selvagens e a mataria bruta. Cedo, porém compreenderam que àquele isolamento, aquela solidão, lhes seria fatal na luta contra o meio ambiente. E passaram a formar pequenos núcleos, que lhes facilitavam a defesa contra os inimigos comuns, mas que se achavam separados uns dos outros por enormes distâncias, sem meios fáceis de comunicações, desprovidos de tudo e onde tudo estava por fazer. Por outro lado, tornava-se indispensável para a sobrevivência dos membros daquelas pequenas agremiações um esforço comum para melhorar as condições de vida, obrigando o elemento humano à execução dos mais pesados encargos, onde, a par da força física, se fazia necessária, também, a habilidade manual (Fonseca, 1961, p. 11).

O contexto, descrito por Celso Suckow da Fonseca, em sua clássica obra *História do ensino industrial no Brasil* apresenta que, diante da necessidade dos colonizadores em se estabelecerem numa terra que não existia nenhuma infraestrutura, seria imprescindível a ação humana para o desenvolvimento dos pequenos núcleos e nessa circunstância encontra-se a demanda por pessoas que detinham alguma habilidade manual, mas que também pudesse compartilhar esse tipo de conhecimento prático.

Com o estabelecimento das capitania hereditárias como novo sistema de colonização e exploração, no Brasil, a partir de 1532, ano em que o sociólogo Gilberto Freyre (2006) afirma que “se organizou econômica e civilmente a sociedade brasileira [...]. Formou-se na América tropical uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio – e mais tarde de negro – na composição.” Essa sociedade agrária apontada por Freyre terá o seu *lócus* de desenvolvimento na grande propriedade capaz de produzir em larga escala os itens exportáveis, a exemplo do açúcar (Fausto, 2012).

Nas fazendas “fabricadas”, assim, denominadas por Fonseca (1961), existiam modestas e rústicas oficinas, localizadas ao lado da casa-grande para a realização de vários trabalhos, no qual eram compostas por uma gama de ferramentas para atender as necessidades dos carpinteiros, sapateiros, ferreiros. Estes profissionais estavam inseridos como uma classe intermediária, entre os senhores das terras e os escravos, assim sua atuação tinha uma certa consideração por contribuir na manutenção e desenvolvimento da fazenda. Era no interior dessas rudimentares oficinas que ocorria sem nenhuma sistematização o compartilhamento daqueles conhecimentos práticos, sendo tal ação necessária para manutenção da rotina estabelecida na fazenda e ocorria em de acordo com as demandas que surgiam.

Com a execução dos ofícios realizadas pelos escravos, os homens brancos livres, que exerciam tais atividades, às renegaram, com intuito de não estarem vinculado às atividades de escravos. A respeito desse fato, Cunha (2005a, p. 2) discorre que “o emprego de escravos, como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc. afugentava os trabalhadores livres dessas

atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo.” Assim, percebe-se que o preconceito existente, não estava vinculado aos ofícios, mas sim, àquele que o realizava, no caso, a figura do escravo.

A organização do Brasil colônia se dava pela atuação primordial de duas instituições, o Estado, representado pela Coroa portuguesa, e a Igreja Católica, cuja ligação entre as duas instituições estava fundamentada pelo padroado real⁵. Existia uma divisão no que se refere à atribuição de cada instituição, cabia ao Estado assegurar a soberania de Portugal sobre a colônia, estabelecer uma administração, estimular o povoamento, além de outras temáticas, a exemplo da mão de obra. Por sua vez, a Igreja tinha como missão a educação das pessoas, além de estar presente na vida cotidiana da população, cujos atos estavam sobre sua jurisdição, como no nascimento, pelo batismo, no casamento religioso, e, na morte, por meio da extrema-unção, de modo a garantir o controle social para o Estado (Fausto, 2012).

Neste sentido, com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, em 1549, cujo ensino estabelecido era do tipo clássico, intelectual e humanista, destinou-se à instrução dos filhos da elite colonial, com intuito de evitar qualquer atividade manual (Caires; Oliveira, 2016). Todavia, para que os colégios jesuítas pudessem se desenvolver e garantir a sua funcionalidade, no seu interior, existiam oficinas em que os irmãos oficiais buscavam compartilhar os conhecimentos práticos, aprendidos por eles na Europa, preferencialmente, com as crianças e adolescentes (Cunha, 2005a).

Quanto à cultura escolar em que se constituíam os colégios jesuítas, o referido autor expõe que:

No “currículo oculto” das escolas secundárias e dos colégios dos jesuítas estavam claras a divisão e a hierarquização do conhecimento intelectual e do trabalho manual, expressas na própria organização religiosa. No topo da hierarquia estavam os padres, com sólida formação intelectual baseada nos autores clássicos, que cultivavam a fluência em várias línguas; na base, estavam os irmãos leigos, que desempenhavam as mais diversas atividades práticas necessárias ao funcionamento das escolas e dos colégios, auxiliados pelos escravos, alguns deles artesãos (Cunha, 2005a, p. 24).

Assim como se dava, nas oficinas, que ocorriam, nas fazendas, já citado anteriormente, as oficinas no interior dos colégios jesuítas eram mais um *lócus* em que emergia a educação profissional, tanto que o próprio Cunha (2005a, p. 32) vai considerar que as instituições jesuítas “foram, talvez, os primeiros núcleos de artesanato urbano”. Entretanto, ao contrário do ensino formal, ministrado pelos padres da Companhia de Jesus, e cuja organização do ensino estava

⁵ Segundo Fausto (2012, p. 55), o padroado real “consistiu em uma ampla concessão da Igreja de Roma ao Estado português, em troca da garantia de que a Coroa promoveria e asseguraria os direitos e a organização da Igreja em todas as terras descobertas.”

sistematizada por meio do *Ratio Studiorum*⁶ e voltada à formação da elite colonial; essa educação profissional, que ocorria no interior das oficinas, se dava de modo não sistemático, carente de qualquer estrutura, forjada essencialmente pela demanda que a realidade impunha e ainda marcada negativamente por ser destinada aos indígenas e aos negros escravizados.

As primeiras quantidades relevantes de ouro descobertas, nas Minas Gerais, se deram em 1695, os diamantes, por sua vez, foram descobertos em torno de 1730. O processo de exploração desses metais preciosos acarretou em grandes transformações, seja em Portugal, bem como na colônia brasileira, a busca pelo ouro promoveu o primeiro grande fluxo populacional para o Brasil. No período de 1700 até 1760, chegaram de Portugal e ilhas no Atlântico, um quantitativo próximo de 600 mil pessoas, das mais diversas condições econômicas. Também, se deslocaram a Minas Gerais pessoas dos mais variados locais do Brasil, a título de exemplo: negociantes, advogados, padres, fazendeiros, artesãos, burocratas e militares (Fausto, 2012).

No que diz respeito aos homens de ofício, para conter o fluxo destes à região das Minas, nos anos de 1703 e 1706, foram emitidas cartas régias, com o intuito de proibir a concessão de licenças destinadas aos oficiais mecânicos para se deslocarem às Minas (Cunha, 2005a). Nota-se a utilização de ações administrativas para intervir, nessas levas, de modo a não prejudicar a vida social das localidades que dependiam, a exemplo, dos poucos oficiais mecânicos disponíveis.

Diante do cenário da exploração do ouro, começou-se a vislumbrar uma formação para que a lavra não ficasse sobre a responsabilidade de quem não tinha o devido conhecimento. Dessa forma, aqueles que possuíam experiência na área deveriam ensinar aos leigos, que se aventuravam, na busca pelo ouro, sobre como proceder corretamente na avaliação do metal, bem como na lavra das minas (Fonseca, 1961).

O objetivo de controlar a extração de ouro e diamantes, estabelecido pela Coroa portuguesa, visava aspectos econômicos e sociais, o primeiro pela arrecadação de tributos e diminuição do contrabando, o segundo, por sua vez, evitar uma desordem social em decorrência dos deslocamentos em busca do ouro (Fausto, 2012). Fonseca (1961) aponta, por sua vez, para o surgimento das Casas de Fundição e Moeda, locais onde o ouro era convertido em barras e cunhado, de modo que a Coroa pudesse já efetuar a cobrança dos tributos. As Casas da Moeda

⁶ Conforme Saviani (2005, p. 6), o *Ratio Studiorum* é um “Plano [que] é constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do Provincial, passando pelas do Reitor, do Prefeito de Estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, abrangendo as regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas Academias.”

também serviram como ambiente de aprendizagem, como bem relata Fonseca:

Foi nas Casas da Moeda que se manteve, durante muito tempo, o ensino de ofícios voltado, como era de esperar, para as profissões diretamente ligadas às artes necessárias aos seus serviços. A aprendizagem que se fazia naqueles estabelecimentos, se tinha de comum com a que se realizava nos engenhos o fato de ser ministrada sem método e sem caráter sistemático de ensino, dferia dela, entretanto, fundamentalmente, por se dirigir aos elementos brancos da sociedade, filhos de colonos ou de pequenos funcionários das próprias Casas onde se trabalhava o ouro. Além disso, não surgia com o aspecto de preparo de pessoal para as necessidades do serviço, não aparecendo cercada das idéias de assistência a menores desvalidos, que mais tarde tolheriam o desenvolvimento do ensino de ofícios (Fonseca, 1961, p. 74).

Mais uma vez, o processo de ensino e aprendizagem para a formação voltada ao trabalho manual se dava de maneira não sistemática como também ocorria nas oficinas dos engenhos e colégios jesuítas. Percebia-se, com isso, a diferença do público para qual era destinada esse ensino nas Casas da Moeda, apontada por Fonseca. Seria, por ventura, em decorrência da valorização que as atividades ligadas ao ouro tiveram, no período, a ponto de, mesmo em consistir numa atividade prática, ela não ser destinada aos escravos como as demais foram? Boxer (1969, p. 220 *apud* Cunha, 2005a, p. 36) ressalta elementos que respondem o questionamento feito, ao mencionar que “os moedeiros tinham privilégios especiais, como o de isenção de recrutamento militar, prisão e foro especiais, uso de armas, sedas, pensões, e outros.” Todavia, ressalta a possibilidade de um ganho maior, através do contrabando, ao afirmar que, “por volta de 1730, foi descoberta uma casa de fundição clandestina na região das Minas, operada por uma quadrilha de falsários que empregavam oficiais formados pelas fundições governamentais”.

Um outro aspecto destacado por Fonseca (1961) é o caráter desta formação, mais voltada à qualificação profissional para atender as demandas do serviço, do que algo com um caráter prioritariamente assistencialista, como será marcada o ensino de ofícios posteriormente.

Em 1759, a instrução pública passou por alterações, no contexto das reformas pombalinas,⁷ cujo objetivo era transferir o monopólio da instrução pública da Igreja para a tutela do Estado português, todavia, sem romper com o estatuto do padroado. Como consequência, ocorreu a expulsão dos jesuítas e a introdução das “aulas régias”, constituídas por disciplinas isoladas, cujo professor era remunerado pela Coroa portuguesa por meio dos recursos do imposto instituído, denominado de “subsídio literário” (Saviani, 2005). Percebe-se que a reforma na instrução pública se destinou à educação voltada aos filhos da elite, que,

⁷ De acordo com Fausto (2012), a reforma “constituiu uma peculiar mistura do velho e do novo, explicável pelas características de Portugal. Ela combinava o absolutismo ilustrado com a tentativa de uma aplicação consequente das doutrinas mercantilistas. Essa formula geral se concretizou em uma série de medidas.”

antes era dirigida pelos jesuítas, e foi transferida para o Estado e posta em prática por meio das “aulas régias,” enquanto que a sistematização da educação profissional permanecia uma lacuna não priorizada pelo Estado.

Os arsenais da Marinha conhecidos como Ribeira das naus se constituíam em outros ambientes, na Colônia, que possibilitava a aprendizagem de ofícios. O da Bahia é o mais antigo e a construção naval ficava a cargo dos jesuítas até a expulsão da companhia, em 1759, posteriormente, foram criados, no Pará, em 1761, e, no Rio de Janeiro, em 1763 (Cunha, 2005a).

A mão de obra nos arsenais era formada por homens brancos e portugueses, auxiliados por seus escravos, por ser uma atuação governamental, os escravos da Coroa também eram utilizados como mão de obra, além de pessoas presas e detidas devido à grande demanda de pessoal. Esta mão de obra, por sua vez, era categorizada da seguinte maneira: mestres, contramestres, mandadores, oficiais, mancebos e os aprendizes (Fonseca, 1961).

Cunha (2005a, p. 38) destaca os oficiais que eram empregados nos arsenais da marinha, são eles “carpinteiros, calafates, poleeiros, ferreiros, fundidores de cobre, tanoeiros, cavoqueiros, bandeireiros, funileiros, pintores, tecelãos, pedreiros, canteiros e outros.” Essa diversidade de atividades manuais e a sua expressiva demanda por pessoal tornava os arsenais da marinha em espaços de grande importância para formação nos ofícios, de acordo do Fonseca (1961, p. 82-83) “na transmissão de conhecimentos das profissões manuais. Na época do Brasil-Colônia constituíam um dos poucos pontos em que as autoridades governamentais se preocuparam com o problema e admitiram nos seus quadros os aprendizes de ofícios.” Vale salientar que tais aprendizagem se davam pela prática, sem base teórica, em decorrência de uma não sistematização do ensino profissional característica do período.

O modelo adotado, no Brasil Colônia, para a organização dos ofícios artesanais foi aquele praticado, na metrópole, por meio das Corporações de Ofícios (Caires; Oliveira, 2016). Não se conhece com precisão, quando as corporações tiveram início, no Brasil, mas o seu término está registrado com a Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I (Fonseca, 1961). Entretanto, destaca-se que registros da segunda metade do século XVI demonstram a atuação de padrões corporativos no trabalho de produção artesanal, na Colônia, mais precisamente, na Vila de São Paulo de Piratininga, o que demonstra as raízes remotas das bandeiras de ofício, nomes por qual as corporações também eram conhecidas (Cunha, 2005a).

A quantidade de aprendizes que cada mestre poderia dispor, na Colônia, era de no máximo quatro, enquanto que, na Metrópole, era de no máximo dois, cuja diferença se dava pela grande demanda, que se tinha na Colônia, enquanto que, na Metrópole, o objetivo buscava evitar uma maior oferta dos produtos e a consequente redução dos preços (Cunha, 2005a). Essa

demanda, no Brasil, foi detalhada por Fonseca (1961, p. 44), quando afirmou que é proporcionar “sapatos a fazer, tecidos a fiar, madeiras a trabalhar, roupagens a coser e a cortar, tijolos a fabricar e rudimentares produtos de ferro a forjar, tais eram as necessidades que demandavam profissionais e onde se fazia necessária a aprendizagem”.

No que se refere aos elementos de aprendizagem existentes, em Salvador, a obra-teste poderia ser substituída por um questionário como exame do oficial candidato a mestre; da Câmara conceder licença com o igual valor da carta de exame, bem como da obra-teste não ter um prazo determinado para a sua execução, assim, percebe-se uma certa flexibilidade, em decorrência de a regulamentação dos ofícios estar a cargo das Câmaras municipais, variando, de acordo com cada localidade (Cunha, 2005a).

Quando se queria preservar determinados ofícios do trabalho escravo, as corporações atuavam para dificultar ou mesmo impedir o ingresso, assim:

baixavam normas rigorosas impedindo ou, pelo menos, desincentivando o emprego de escravos como oficiais e, em decorrência, procurava-se “branquear” o ofício, dificultando-o a negros e mulatos. Mouros e judeus, dotados, também, de características étnicas “inferiores”, eram arrolados nas mesmas normas, embora fosse improvável que seu número no artesanato do Brasil Colônia merecesse referências especiais (Cunha, 2005a, p. 17).

Dessa maneira, evidencia-se que, embora as atividades manuais estivessem destinadas aos escravizados, quando determinado ofício despertava o interesse do homem branco para se distinguir, era tolhido o acesso dos negros e mulatos.

Com a vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, acelerou-se o processo de declínio das corporações, à medida em que alvarás eram emitidos, resultando na perda do monopólio sobre o exercício de qualquer ofício, até serem abolidas pela Constituição de 1824 já no contexto do Brasil Império (Cunha, 2005a).

A transferência da família real portuguesa para o Brasil acarretou em mudanças significativas no que diz respeito aos aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e, também, educacionais, lançando as bases para o processo de independência do Brasil, em 1822.

No campo econômico, o príncipe regente Dom João, por meio de decreto, estabeleceu a abertura dos portos brasileiros às nações amigas, que, naquela época, resumia-se à Inglaterra, o que coloca fim ao sistema colonial, vigente por trezentos anos. Outros atos foram expedidos a fim de estimular o desenvolvimento industrial, como a revogação do ato que proibia a implantação de manufaturas; a isenção de tributos voltados à importação de matérias-primas indispensáveis à indústria; subsídios às indústrias da lã, da seda e do ferro, além do estímulo

para a criação e a incorporação de novos maquinários (Fausto, 2012).

Entretanto, os incentivos promovidos não obtiveram os resultados esperados, em especial, a indústria têxtil, a exemplo do encerramento das atividades de uma fábrica de tecidos de algodão e lã próximo de Barbacena. Outras ações econômicas foram tomadas pelo príncipe regente, que poderiam estimular o desenvolvimento das atividades manufatureiras, são elas: a criação do Banco do Brasil, instituição necessária para fornecer crédito mercantil e a criação do Laboratório de Química, para atender as demandas das áreas agrícolas, industrial e farmacológicas, no que se refere às análises de produtos e insumos (Cunha, 2005a).

No campo educacional, a vinda da família real proporcionou a criação de várias instituições de educação voltadas ao ensino superior, a exemplo:

No Rio de Janeiro, foram criados a Academia de Marinha e as cadeiras de anatomia e de cirurgia (em 1808); a Academia Real Militar (em 1810); o curso de agricultura (em 1814); o curso de desenho técnico (em 1818); a Academia de Artes (em 1820). Na Bahia, foram criados as cadeiras de cirurgia e de economia política (em 1808); o curso de agricultura (em 1812); o curso de química (em 1817). Outras cidades abrigaram, também, instituições de ensino superior, como a cadeira de matemática superior, criada em Recife ou Olinda, em 1809; a cadeira de desenho e história, em Vila Rica, em 1817 (Cunha, 2005a, p. 69).

A promoção do ensino superior, a partir da criação das instituições acima citadas, atendiam a demanda da elite em garantir a formação dos seus filhos, em solo brasileiro, mas, também, para formar um corpo de profissionais necessários à burocracia do Império português no Brasil. No que diz respeito à Real Academia Militar, Vargas (2001, p. 32) discorre que, “concordando com a preocupação do conde de Linhares, em formar elites capazes de dirigir e administrar o sonhado Império Português no Atlântico, a Academia Militar formou não só militares mas também dirigentes e administradores do Império”, o que demonstra o caráter desigual na educação, uma vez que o ensino secundário e o das primeiras letras não desfrutaram do mesmo desenvolvimento experimentado pelo ensino superior.

Quanto à formação de mão de obra destinada aos ofícios, Cunha (2005a, p. 71) afirma que “paralelamente, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário/superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.”

A primeira ação estatal, na criação de instituições voltadas à formação para os ofícios, foi o Colégio das Fábricas, criado em 1809 (Brasil, 1999a), no qual tinha como finalidade:

atender à educação dos artistas e aprendizes, os quais vinham de Portugal atraídos pelas oportunidades que a permissão de indústrias criara no Brasil. Era uma espécie de reservatório de artífices e casa de ensino de aprendizes, devendo uns e outros, com o produto de seu trabalho, enquanto não se colocassem nas indústrias, fazer face às

despesas da instituição que seriam auxiliadas pelo Real Erário durante o tempo em que a produção ainda não desse para cobrir os gastos (Fonseca, 1961, p. 94-95).

O financiamento da instituição ficaria a cargo do Real Erário, até conseguir se manter, os aprendizes por sua vez, contribuiriam com a manutenção da instituição com a venda dos produtos a partir do trabalho realizado no colégio. O Colégio das Fábricas era composto pelas seguintes oficinas: de tecidos largos de sedas e algodão; de galões e fitas; de gravação em metal e madeira; de estamparia de chitas e cartas de jogar; de veludos; de carpintaria e marcenaria; de serralharia e ferraria e de tornearia. Com isso, verifica-se um total de 57 (cinquenta e sete) aprendizes, em 1809, e de 85 (oitenta e cinco), em 1811 (Andrade, 1980 *apud* Cunha, 2005a).

Entretanto a indústria não se desenvolveu como esperado, muito decorrente da concorrência com a manufatura inglesa, que não tornava atrativa o estabelecimento de indústrias no Brasil. Nesse contexto, o Colégio das Fábricas teve sua administração transferida à Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação, mas sem funcionar, a partir da nova gestão, foi definitivamente desativado, em 1812 (Cunha, 2005a).

Uma outra iniciativa criada foi a Companhia de Artífices para atender as demandas de trabalhadores, no Arsenal Real do Exército, que era composta por um número de 60 (sessenta) soldados, que atuavam em várias especialidades como: ferreiros, serralheiros, torneiro de madeira, funileiro e tanoeiro. A organização da Companhia tinha caráter militar, o que inclui aspectos como subordinação, uniforme e ordem de formatura. Os mestres eram equivalentes a sargentos, enquanto que os contramestres aos cabos de esquadra (Fonseca, 1961).

A implantação da Imprensa Régia promoveu também a formação de ofícios, nesta área, de modo que as práticas de aprendizagem foram regulamentadas em 1811. A idade limite para ser aprendiz era de 24 anos, preferencialmente, aqueles que possuíam a habilidade de leitura e escrita, bem como demonstrassem bons modos de agir e hábitos equilibrados. Uma vez escolhidos, os aprendizes não poderiam largar a atividade, antes do prazo de cinco anos com risco de serem convocados como soldados nos regimentos de linha (Cunha, 2005a).

Fonseca (1961) aponta uma série de outras iniciativas voltadas à formação de ofícios, a exemplo da Escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros, em Minas Gerais, instituída por Carta Régia, em janeiro de 1812, porém foi desmobilizada, em agosto, do mesmo ano.

A Fábrica de Lapidação de Diamantes, em 1812. A possibilidade de ensino têxtil, a partir da tentativa de criação de uma fábrica de tecido em Vila Rica, no ano de 1814. A criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios por Carta Régia, em 1816, entretanto, nunca foi implementada. Em 1820, foi transformada em Academia das Artes, cujo funcionamento se deu

apenas, em 1826, sem o enfoque nos ofícios.

A criação, em 1818, por Carta Régia, do “Trem” de Mato Grosso, seguindo o modelo dos “trens” existentes em outras províncias. Esses “trens” consistem em oficinas para fabricação e conserto de armas do Exército, onde havia atuação dos aprendizes.

Ainda em 1818, o Seminário São Joaquim foi incorporado aos próprios da Coroa, no que passou a ser utilizado como local de aquadramento de tropas, bem como para o Corpo de Artífices Engenheiros. Além de servir para a aprendizagem dos ofícios mecânicos, a partir dos seminaristas, que demonstravam interesse em participar, no entanto, também se abriam vagas aos jovens bem-educados que quisessem entrar.

Por fim, em 1819, foi construído sobre as ruínas de um convento jesuíta, na Bahia, o Seminário dos Órfãos, de modo que aos residentes cabiam aprender os ofícios mecânicos no “trem”, que existia nas proximidades.

Pode-se perceber que o período foi marcado por inúmeras iniciativas, algumas plenamente instituídas enquanto que outras não lograram êxito ou sequer foram postas em prática, perpassando pelas mais variadas áreas: militar, imprensa, artística, entre outros.

A partir da experiência do Seminário dos Órfãos na Bahia, o foco do ensino profissional muda e assume um viés assistencialista, que perpassará todo o período imperial e alcançará parte do período republicano. A respeito disso, Fonseca (1961) expõe de maneira bastante contundente:

Era o início de uma longa série de estabelecimentos destinados a recolher órfãos e a dar-lhes ensino profissional. Ainda não encontráramos em nossa História nenhum outro com esta finalidade. Mas daqui por diante, pelo espaço de mais de um século, todos os asilos de órfãos, ou de crianças abandonadas, passariam a dar instrução de base manual aos seus abrigados. Na evolução do ensino de ofícios, a aparição do Seminário dos Órfãos, da Bahia, representa um marco de incontestável importância. A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados. Para o ensino de ofícios, com raras exceções, já se não vai mais falar em “todos os rapazes de boa educação que quiserem nêle entrar”, mas “nos desfavorecidos pela fortuna”, “nos deserdados da sorte” (Fonseca, 1961, p. 104).

Pelo que foi exposto sobre o período colonial, é possível entender que a dualidade social, presente desde os primórdios do processo de colonização, baseado no sistema da escravidão, dividia a sociedade em pessoas livres e escravizadas.

Essa dualidade foi refletida, no campo da educação, em que, no período, tinha-se uma educação de caráter intelectual, sistematizada, voltada à elite colonial e uma outra educação, de caráter manual, não sistematizada, cujo público central foi a mão de obra escravizada e, posteriormente, assumiu-se um viés assistencialista voltado aos órfãos e abandonados, o que

favoreceu a estigmatização do ensino profissional como uma formação inferior e voltada às camadas marginalizadas da população.

2.3.2 Período Imperial (1822-1889)

Com a independência proclamada, em 7 de setembro de 1822, o Brasil deixava de ser Reino Unido a Portugal e Algarves para se constituir em império. No processo de consolidação como Estado-nação, o império brasileiro necessitava da sua primeira constituição. Sendo esse um tema de grande relevância, que ocupou o debate político, nos dois primeiros anos do novo país. Os trabalhos da Constituinte foram iniciados, em maio de 1823, entretanto, discordâncias sobre as atribuições entre o Poder Executivo – de responsabilidade do imperador – e o Poder Legislativo chegaram ao ponto em que a Assembleia Constituinte foi dissolvida pelo imperador, que contava com o apoio dos militares. Em substituição, Dom Pedro impôs a primeira Constituição brasileira em 25 de março de 1824 (Fausto, 2012).

A Constituição de 1824, ao abordar sobre a temática da educação pública, trata nos incisos XXXII e XXXIII do artigo 179, respectivamente, sobre a gratuidade da instrução primária e seu acesso a todos os cidadãos e sobre a responsabilidade dos colégios e universidades para o ensino das ciências, belas letras e artes (Brasil, 1824). A respeito do inciso XXXII Cunha (2005a, p. 70-71) afirma que “mais do que a ambição desse dispositivo, quando comparado com a disponibilidade de recursos, o regime escravocrata tornou essa proclamação destituída de base prática.” Além da falta de recursos para propiciar o acesso à instrução primária no extenso território do império, os escravizados, que constituíam significativa parcela da população, não eram considerados cidadãos, por sua vez, não eram contemplados pelo conteúdo do inciso.

Quanto ao ensino profissional, a Constituição de 1824 não abordava de forma direta, porém, no inciso XXV, aboliam-se as corporações de ofício, o que influenciava indiretamente, de acordo com Fonseca (1961, p. 126) uma vez que:

libertava os aprendizes da tirania e da ganância dos mestres e terminava com a obrigatoriedade de examinação para o desempenho dos misteres profissionais, feitas por aquelas associações, o que, se trazia desvantagens por um lado, por outro, abria largos horizontes ao desenvolvimento industrial. [...] Pena é que não tenha sido dada uma nova organização à aprendizagem dos ofícios, em substituição ao regime que era extinto (Fonseca, 1961, p. 126).

Percebe-se que, a partir do posicionamento de Fonseca (1961) que, embora, a abolição das corporações de ofício contribuisse para o desenvolvimento industrial, tendo em vista que

os ofícios não mais estariam presos a esse tipo de associação, a própria extinção das corporações causava um vácuo no que diz respeito à formação profissional, reforçando a visão assistencialista para este tipo de ensino.

Em 1826, tramitou, na Câmara dos Deputados, um Projeto de Lei (PL), que versava sobre a instrução pública, no império, cuja aprovação ocorreu, no ano seguinte, em 1827. Seria a primeira vez que a educação brasileira era organizada, sendo dividida em quatro graus diferentes e cujas instituições responsáveis pelo ensino foram denominadas: pedagogias, destinadas ao primeiro grau; liceus, voltados ao segundo grau, ginásios, referentes ao terceiro grau e academias reservadas ao ensino superior. A mesma legislação apontava para a obrigatoriedade do estudo de costura e bordados para as meninas, cujas singularidades foram expostas por Fonseca (1961, p. 128):

As artes femininas apareceram, assim, na legislação brasileira do ensino, antes das profissões próprias do sexo masculino. E logo surgiram com caráter compulsório e sob forma prática de trabalhos de agulha, enquanto que a parte destinada aos meninos, referia-se a estudos teóricos de geometria, mecânica, agrimensura [nas Pedagogias] e desenho técnico [nos Liceus], sem nenhuma indicação de aprendizagem prática nas oficinas (Fonseca, 1961, p. 128).

Esses estudos teóricos confirmaram o caráter propedêutico da formação proposta, cujo objetivo era adequar o ensino secundário às necessidades de acesso ao ensino superior em vista à dualidade na educação, relegando os conhecimentos práticos para as instituições de ensino de ofícios e destinados aos órfãos e abandonados, e que, por sua vez, não disponibilizavam aos seus alunos os conhecimentos de bases teóricas.

Já, em 1830, foi apresentado ao Congresso, pela primeira vez, um projeto que tinha como objetivo instituir o ensino profissional no Império brasileiro, no qual seria criada uma “escola das artes” em cada distrito com cem lares. O projeto, porém, nunca foi aprovado (Fonseca, 1961). Tal projeto demonstra que, após a organização da instrução pública, ocorreu alguma reflexão sobre a organização do ensino profissional no país, entretanto, de forma apartada, educação formal.

Por meio do Ato Adicional de 1834⁸, uma nova organização, na instrução pública, estabeleceu que seria competência das Assembleias Legislativas provinciais legislar sobre a “instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral” (Brasil, 1834, art. 10, inc. II). Por meio deste instrumento legal, o governo central delegava aos governos

⁸ Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.

provinciais a responsabilidade pelos ensinos primários e secundários, por sua vez, conservando para si a responsabilidade sobre o ensino superior e também do ensino primário e secundário do município neutro. Esse contexto, segundo Romanelli (2014, p. 40), “suscitou uma dualidade de sistemas, com superposição de poderes (provincial e central) relativamente ao ensino primário e secundário”, o que podemos entender como um elemento dificultador para estabelecer alguma padronização nesses níveis de ensino.

Sobre as consequências do Ato Adicional de 1834, na instrução pública, é possível compreender o grau de precariedade em que estava a educação pública no império, uma vez que, tendo o ensino primário e secundário descentralizado para as províncias, e elas, por sua vez, não dispunham de recursos financeiros suficientes para criarem um sistema de ensino organizado, possibilitou que a iniciativa privada ocupasse o vácuo do poder público, em especial, no ensino secundário, o que inviabilizava o prosseguimento dos estudos pelas camadas mais pobres da sociedade, cujo acesso à educação primária já era escasso. Reforçando, ainda, mais a dualidade de uma educação voltada aos pobres – de caráter profissional – e outra para a elite – de caráter acadêmica e propedêutica – (Romanelli, 2014).

Uma instituição de ensino secundário, no qual se constituiu em referência, no Brasil, foi o Imperial Colégio de D. Pedro II, conhecido, atualmente, como Colégio Pedro II, criado em 1837, no Rio de Janeiro (Caires; Oliveira, 2016) e mantido pelo governo central, cuja educação, de caráter acadêmica e propedêutica servia de modelo, mas, também, atuava como mero preparo para o acesso ao ensino superior, uma vez que era comum os estudos terem seu início nas províncias do Império para serem concluídos pelas avaliações parceladas realizadas pelo Colégio Pedro II, para a obtenção do grau de bacharel (Romanelli, 2014).

No que se refere ao ensino dos ofícios, durante o período do Brasil Império, diferentes iniciativas voltadas à criação e manutenção de instituições foram promovidas, seja por associações civis, seja pela atuação governamental – governo central ou mesmo pelo governo das províncias – que, segundo Cunha (2005a, p. 109), “em todas as iniciativas, o Estado marcava sua forte presença, se não na instituição, direção e manutenção das escolas de ofícios, pelo menos na transferência dos indispensáveis recursos financeiros”.

Com a independência, teve-se um aumento no quantitativo de arsenais, no Brasil, estando presente nas seguintes províncias: Rio de Janeiro, Pará, Pernambuco, Bahia, Mato Grosso e Rio Grande do Sul, em cujas oficinas, ocorriam a formação de menores para variados ofícios. Assim as Companhias de Aprendizes Menores, sejam dos Arsenais de Guerra, sejam dos Arsenais da Marinha, recebiam meninos com idades entre 7 (sete) a 12 (doze) anos, no qual eram ensinadas as primeiras letras e a aprendizagem de algum ofício e cuja rotina era rígida e

com punições para o seu descumprimento, concluída a formação, os recém formados eram obrigados a servirem por seguidos anos, pelo menos 8 (oito) anos nos Arsenais de Guerra e 10 (dez) anos nos Arsenais da Marinha (Cunha, 2005a).

O perfil dos aprendizes, segundo Cunha (2005a, p. 111), “deveria ser, necessariamente, órfãos, indigentes, expostos da Santa Casa de Misericórdia ou filhos de pais reconhecidamente pobres.” Com isso, demonstra-se o viés assistencialista atrelado à formação profissional e a utilização dessa mão de obra pelo próprio Estado, no seu aparato militar, cujo disciplinamento, durante o processo de formação, servia, ainda, para a conformação desses “desvalidos da sorte”.

No intervalo entre os anos de 1840-1865, foram criadas 10 (dez) Casas de Educandos Artífices, distribuídas nas seguintes províncias: Pará (1840); Maranhão (1842); São Paulo (1844); Piauí (1849); Alagoas (1854); Ceará (1856); Sergipe (1856); Amazonas (1858); Rio Grande do Norte (1859) e Paraíba (1865). A do Pará, por ter sido a primeira, serviu como modelo para a criação das demais instituições, pois disponibilizava a formação para os ofícios de carpinteiro de machado, calafate, marceneiro, pedreiro, ferreiro, serralheiro, canteiro, tanoeiro, funileiro e sapateiro. Posteriormente, foram incrementados os de alfaiates, músicos, carapinas, espingardeiros, caldeireiro e maquinistas, cujas atividades práticas poderiam ser desenvolvidas dentro ou fora da instituição, em locais como, o Arsenal de Guerra e da Marinha, o cais e o hospital (Cunha, 2005a). Estas casas de educandos artífices tinham como características entre si:

Foram criadas e mantidas integralmente pelo Estado; todas foram criadas por presidentes de províncias, autorizados por leis das assembléias provinciais legislativas; sua clientela era constituída, predominantemente, de órfãos e expostos, o que as fazia serem vistas mais como “obras de caridade” do que “obras de instrução pública”; a disciplina era bastante rigorosa, militar ou paramilitar; a instrução propriamente profissional era dada em arsenais militares e/ou oficinas particulares (Cunha, 2005a, p. 113).

Por sua vez, no município da Corte, outras instituições foram criadas por iniciativa do governo central, como o Asilo dos Meninos Desvalidos em 1874, cuja previsão legal existia, desde 1854, no contexto da reforma da instrução, tanto primária quanto secundária realizada por Luís Pedreira do Couto Ferraz (Fonseca, 1961). Cordão (2005, p. 44) acrescenta que, por sua vez, os “menores aprendiam as primeiras letras e, a seguir, eram encaminhados ao trabalho em oficinas públicas e privadas, mediante contratos de trabalho fiscalizados pelo então Juizado de Órfãos”.

Fonseca (1961, p.137) aponta que o ensino para os ofícios passou a contemplar um outro grupo, tendo em vista que o “ensino necessário à indústria tinha, inicialmente, destinado aos

silvícolas⁹, depois, fora aplicado aos escravos, em seguida, aos órfãos e aos mendigos. Passaria, em breve, a atender, também, a outros desgraçados.” No que diz respeito “a outros desgraçados”, o autor se referiu aos cegos e aos também denominados, na época, de surdos-mudos¹⁰. Cunha (2005a) adiciona à visão de Fonseca (1961) sobre tais desgraçados que

A passagem se refere aos desgraçados físicos, os cegos e os surdos-mudos. Embora a comparação seja sugestiva, é preciso distinguir que se trata de “desgraçados” de qualidades distintas: a “desgraça” física, a cegueira ou a surdo-mudez, e a “desgraça” social, produto da exploração da força de trabalho escrava (africana e indígena) ou livre (libertos, mestiços e europeus imigrados). No caso dos cegos e surdos-mudos, que aprendiam ofícios nas escolas criadas no Segundo Reinado, eram duplamente desgraçados, tanto física quanto socialmente (Cunha, 2005a, p. 117).

Percebe-se um reforço na visão em que a formação para os ofícios se tratava de um caminho que reforçava a dualidade social no país, tendo a educação propedêutica como um instrumento de fortalecimento dos grupos sociais mais privilegiados em detrimento de outros grupos sociais pertencentes às camadas mais desfavorecidas. Afinal, formar para cumprir ofícios destinava-se àquelas pessoas marginalizadas da sociedade à época. Isso decorreu do propósito de relegar as atividades práticas aos escravizados como forma de distinção social e, posteriormente, evidenciou-se o caráter assistencialista e moralizante, ao se destinar para órfãos e indigentes e, por conseguinte, às pessoas com deficiência visual e auditiva.

Nesse contexto, por iniciativa do imperador D. Pedro II, foi criado, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant, e, em 1856, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, nos dias atuais, denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos, tendo ambas instituições a oferta aos seus residentes de uma formação para determinados ofícios. A primeira oferecia aprendizagem para tipografia e encadernação, enquanto que a segunda ofertava para sapataria, encadernação, pautação e douração (Fonseca, 1961).

Dom Pedro II, a partir de recursos próprios, ainda, criou duas escolas voltadas à formação profissional. A primeira, no ano 1882, na Quinta da Boa Vista, voltada à instrução dos filhos dos seus servidores, e uma segunda escola, no ano de 1885, destinada, especificamente, aos filhos libertos dos antigos escravos da Corte, localizada na Imperial Fazenda de Santa Cruz. (Fonseca, 1961).

⁹ Aquele que nasce ou vive na floresta, utilizado como sinônimo de indígena, entretanto, cabe destacar que o termo pode ser considerado indevido, tendo em vista o que faz a pessoa ser considerada indígena não é o fato de ter nascido ou vivido na floresta.

¹⁰ Termo que atualmente não é utilizado para designar uma pessoa surda. De acordo com Santos *et al.* (2023, p. 157), o termo surdo-mudo possui uma “concepção mais vinculada à exclusão, à incapacidade, à marginalidade, à benevolência e à surdez como uma doença sob o forte olhar religioso, passível de cura milagrosa.”

Existiram outras iniciativas do Estado no ensino de ofícios, em que a característica assistencialista era pouco representativa ou mesmo não se apresentava, a exemplo da Academia de Belas-Artes e do curso de telegrafia pública (Cunha, 2005a).

Na Academia de Belas-Artes, existiam dois grupos de alunos: os *artistas* voltados às belas-artses e os *artífices*, focados nas “artes mecânicas”. O processo de admissão do artífice ocorria por meio da apresentação de um mestre, já formado pela própria academia, no caso dos candidatos não provenientes do Rio de Janeiro, pela Câmara Municipal ou similar na localidade de origem, além de outros documentos. Concluídos os estudos, todos os alunos deveriam passar por um teste prático, na sua especialidade, seja ela na arte ou nos ofícios, na presença de uma junta constituída por mestres, cuja prática era reconhecida e esses eram indicados pelo corpo docente da academia. Aprovado no teste prático, o aluno era contemplado com o diploma de mestre na sua respectiva especialidade (Cunha, 2005a).

Em relação ao curso de telegrafia pública, este foi criado, em 1881, Cunha (2005a, p. 121) aponta que sua importância “não se prendia, apenas às necessidades do Estado, relativas às comunicações, mas também, às empresas particulares, principalmente às companhias de estradas de ferro.” O curso era constituído pelas seguintes disciplinas teóricas: aritmética; princípios gerais de álgebra e geometria; princípios gerais de física e química aplicados às leis e teoria da eletricidade; desenho; entre outras. Já as disciplinas práticas eram compostas por: escrita telegráfica; manipulação de aparelhos; arranjos das baterias; prática da oficina; entre outras (Cunha, 2005a).

No que se refere às iniciativas promovidas pelas associações civis quanto à formação para os ofícios e o amparo aos órfãos, destaca-se a criação dos Liceus de artes e ofícios, o primeiro deles foi criado, no Rio de Janeiro, em 1858, pela Sociedade Propagadora de Belas-Artes, servindo de exemplo para a criação em outras localidades de novos Liceus, por sua vez, patrocinados por outras associações civis. Desse modo, foram criados em: Salvador (1872); Recife (1880); São Paulo (1882); Maceió (1884) e em Ouro Preto (1886) (Cunha, 2005a).

Tais instituições eram mantidas, a partir do apoio financeiro dos sócios, membros das associações e sociedades, bem como de doações realizadas por benfeiteiros, que, além de possuírem recursos, detinham influência junto ao governo de modo a garantir apoio financeiro estatal para os Liceus de artes e ofícios. No Liceu de artes e ofícios do Rio de Janeiro, em 1881, teve início um curso com duração de quatro anos e com currículo fixo, voltado às mulheres (Cunha, 2005a). Este curso era estruturado da seguinte maneira:

1º ano: desenho elementar, português, caligrafia, aritmética, música rudimentar, ginástica;

2º ano: desenho de sólidos geométricos, português, noções de literatura, geometria, geografia e cosmografia, francês, música e solfejo, ginástica;
 3º ano: desenho de ornatos, cópia de estampa, francês, história pátria, física e química (noções), música, solfejo e canto, ginástica, trabalhos de costura;
 4º ano: desenho de ornatos (cópia de gesso), italiano, higiene doméstica, botânica e zoologia, ginástica, trabalhos de agulha (Cunha, 2005, p. 126).

Percebe-se, neste curso, voltado às mulheres, a forte presença do conteúdo propedêutico e, também, voltado para o lar, e o quanto que o conteúdo manual possuía destaque em relação às atividades que dependiam do uso da agulha. Reflexos da reforma, na instrução pública, realizada por Leônicio de Carvalho, no ano de 1879, que, segundo Fonseca (1961, p. 142-143), reformou “o ensino primário e secundário de Município da Corte e o superior em todo o Império. Pôr êle, o ensino nas escolas primárias do segundo grau, do Município da Corte, incluía a prática manual dos ofícios para os meninos, e trabalhos de agulha para as meninas”.

Uma dificuldade em comum dos Liceus de artes e ofícios consistia na criação e manutenção das oficinas voltadas à realização das disciplinas práticas devido à escassez de recursos, o que prejudicava o ensino dos ofícios (Cunha, 2005a).

Outra iniciativa, promovida por uma associação civil, foi a Escola Industrial, cuja criação, viabilizada pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, em 1873, para dar prosseguimento aos estudos dos alunos advindos da Escola Noturna de Adultos, criada pela mesma Sociedade, em 1871, e voltada ao ensino primário. A Escola Industrial tinha seu funcionamento também no turno da noite e admitia jovens maiores de 14 (catorze) anos, a partir de um teste de admissão. O programa da instituição era composto por um curso preparatório com duração de dois anos e de um curso industrial de três anos. Devido a questões financeiras, a Escola Industrial não sobreviveu à década de 1880, enquanto que a Escola Noturna de Adultos teve seu fim nos primeiros anos da República (Cunha, 2005a).

As duas últimas décadas do Império, no Brasil, foram marcadas pela intensificação do movimento para o fim da escravidão, legalmente, tal processo ocorreu por etapas, no qual destacam-se as seguintes legislações: Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como Lei do ventre livre, em que eram declarados livres os filhos das escravizadas nascidos, desde a data da lei, regulava sobre a criação e tratamento desses menores, bem como abordava sobre a libertação anual de escravizados; Lei nº 3.270 de 28 de setembro de 1885, conhecida por Lei dos sexagenários, no qual eram libertos os escravizados maiores de sessenta anos e, também, regulamentava a libertação gradativa dos demais escravizados pelo instrumento da indenização.

Essas medidas legais se mostraram insuficientes, Fausto (2012, p. 187) discorre que “Na prática, a lei de 1871 produziu escassos efeitos. Poucos meninos foram entregues ao poder público e os donos de escravos continuaram a usar seus serviços. [...] A lei [de 1885] foi pensada

como forma de se deter o abolicionismo radical”. Sendo assim, não atendeu aos anseios de quem defendia a abolição e também daqueles, que desejavam a manutenção da escravidão, até culminar com a Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, na qual era declarada extinta a escravidão, no Brasil, pondo fim a um sistema que perdurou por mais de três séculos e que, segundo Caires e Oliveira (2016, p. 41), “indubitavelmente, corroborou a discriminação e o preconceito dirigidos aos ofícios manuais, existentes desde os primórdios da colonização brasileira”, tendo em vista que foram os escravos, por muito tempo, o destinatário principal das atividades de cunho prático e manual.

Dessa forma, o período imperial, que chegava ao seu fim, com a proclamação da república em 15 de novembro de 1889, se constituiu em um período em que a formação profissional aprofundou o aspecto assistencialista focando em grupos específicos, como: órfãos, abandonados, deficientes físicos, libertos, entre outros grupos, marginalizados.

De acordo com Manfredi (2016, p. 54), esse tipo formação se constituía como “mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excluente herdada do período colonial”. Dessa maneira, tinha-se uma formação capaz de proporcionar a subsistência dessas pessoas, mas não ao ponto de possibilitar o desenvolvimento pleno delas, tendo em vista que toda a estrutura social e educacional dificultava o acesso ao ensino superior, pois ficava restrito às elites do período, marca do aspecto dual da educação brasileira.

2.3.3 Período Republicano (desde 1889)

Considerando que a divisão do tempo em períodos “[...] indica uma ação humana sobre o tempo e sublinha que seu recorte não é neutro.” (Le Goff, 2015, p. 12), adotamos os seguintes marcos temporais: Primeira República (1889-1930); Era Vargas (1930-1945); Segunda República (1945-1964); Ditadura Militar (1964-1985); e Nova República (desde 1985), com o intuito de possibilitar uma melhor compreensão acerca da história da educação profissional durante a República. De acordo com Caires e Oliveira (2016, p. 43), estes períodos se constituem em “marcos sociopolíticos e econômicos, que delimitaram mudanças relevantes, no âmbito da história desse período”, o que contribui para o entendimento de como a educação profissional era caracterizada em cada marco temporal.

2.3.3.1 Primeira República (1889-1930)

Com a mudança da forma de governo, no Brasil, de Monarquia para República no ano de 1889, diversos grupos passaram a disputar o poder para formalizar a recente República a partir dos seus ideais (Fausto, 2012).

O federalismo como forma do Estado era defendido pela classe política dirigente das antigas províncias de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Entretanto, divergiam sobre outras questões, os paulistas e mineiros defendiam uma República de base liberal, com presidente e Congresso eleitos. Por sua vez, os gaúchos eram partidários do positivismo, como parte dos militares, especialmente, os mais jovens do exército, que entendiam que a ordem e o progresso eram elementos fundamentais para o desenvolvimento da República e que era necessário um Poder Executivo forte (Fausto, 2012).

Estas disputas foram refletidas na primeira constituição republicana, promulgada 24 de fevereiro de 1891, que tornava a República dos Estados Unidos do Brasil, em uma República federativa, em que os estados dispunham de autonomia. A constituição também estabelecia a separação da Igreja e o Estado, o que, entre outras coisas, resultou no ensino leigo ministrado nas instituições públicas.

Ainda no campo da educação, tem-se como atribuição do Congresso Nacional, porém de forma não privativa, estimular o desenvolvimento das letras na Nação; criar nos estados instituições voltadas ao ensino superior e secundário, bem como suprir a instrução secundária no Distrito Federal. Já privativamente caberia ao Congresso Nacional legislar sobre o ensino superior no Distrito Federal (Brasil, 1891). A respeito desses aspectos legais sobre a educação, Romanelli (2014) afirma:

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. [...] A vitória dos princípios federalistas que consagrou a autonomia dos poderes estaduais fez com que o Governo Federal, reservando-se uma parte da tarefa de proporcionar educação à nação, não interferisse de modo algum nos direitos de autonomia reservados aos Estados, na construção de seu sistema de ensino. Como um não interferia na jurisdição do outro, as ações eram completamente independentes e, o que era natural, disíspares, em muitos casos. Isso acabou gerando uma desorganização completa na construção do sistema educacional, ou melhor, dos sistemas educacionais brasileiros (Romanelli, 2014, p.42-43).

O contexto econômico-social, que marcou a primeira república, no Brasil, diz respeito ao avanço no processo de industrialização e urbanização no país (Manfredi, 2016).

Exemplo disso é que o ensino profissional passou a ser de responsabilidade do

Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio¹¹ para a promoção do ensino agrícola, industrial e comercial (Brasil, 1906).

Dessa forma, a educação profissional, que ainda mantinha o aspecto assistencialista, passou apresentar um outro elemento, que foi ganhando relevância, que consiste na preparação dos operários para atender às demandas dos setores produtivos (Cordão, 2005).

No governo do presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Totalizando dezenove unidades localizadas nas capitais dos estados¹², essas escolas são reconhecidas como marco inicial da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFPCT) (Silva; Barbosa, 2022), e cuja justificativa é apresentada na próprio Decreto:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficultades sempre crescentes da lucta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação (Brasil, 1909a).

O Decreto não deixa dúvidas sobre o público das Escolas de Aprendizes Artífices – os menos favorecidos – bem como os seus objetivos, que demonstram o forte caráter correccional-assistencialista dessas instituições de ensino. Além disso, para Kuenzer (1998, p. 366), “na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho”.

O Decreto ainda estabelecia os requisitos desses desfavorecidos da fortuna para pleitearem alguma vaga, nas escolas de aprendizes artífices, são elas: ter idade entre 10 (dez) e 13 (treze) anos; não possuir doença infectocontagiosa e não ter deficiência física que impeça o aprendizado do ofício (Brasil, 1909).

¹¹Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906.

¹²O Decreto nº 7.763 de 23 de dezembro de 1909 em seu artigo nº 17 “Uma vez que em um estado da República exista um estabelecimento, do tipo das escolas de que trata o presente decreto, custeado ou subvencionado pelo respectivo estado, o Governo Federal poderá deixar de instalar aí a escola de aprendizes artífices, auxiliando o estabelecimento estadual com uma subvenção igual à quota destinada à instalação e custeio de cada escola.” Cunha (2005b) afirma que em decorrência deste decreto, o estado do Rio Grande do Sul, por existir em Porto Alegre, o Instituto Técnico Profissional, posteriormente Instituto Parobé e no Distrito Federal por existir o Instituto Profissional Masculino, não foram criadas escolas de aprendizes artífices. Já no que se refere a única unidade que foi instalada fora de uma capital, localizada na cidade de Campos – RJ, cidade natal do presidente Nilo Peçanha, devido a recusa do Governador do Rio de Janeiro em ceder um prédio para que a escola fosse instalada, a Câmara Municipal de Campos ofereceu um prédio, que foi aceito pelo Governo Federal.

Cunha (2005b) tece críticas pela escolha das cidades – quase todas em capitais – em que foram instaladas as escolas de aprendizes artífices por não levarem em consideração a dinâmica da produção de produtos manufatureiros. Por estarem localizadas fora dos polos industriais, o ensino nas oficinas foi voltado ao atendimento das demandas da produção artesanal local, como carpintaria, ferraria, funilaria, entre outros, de modo a propiciar aos alunos que concluíam os cursos demanda aos seus serviços, mas também conseguir na facilidade de encontrar mestres nos locais dispostos ao ensino. Devido ao contexto industrial, vivenciado na cidade de São Paulo, sua escola de aprendizes artífices era uma das poucas que oferecia cursos para além dos de caráter artesanal, ofertando também cursos de tornearia, mecânica e eletricidade.

Cunha (2005b, p. 72) ainda aponta para a utilização das escolas de aprendizes artífices como instrumento político entre o Governo Federal e as elites políticas locais, tendo em vista que “os gastos federais na forma de salários e de compras no comércio local representavam importante aporte econômico, assim como os empregos para os indicados pelas elites locais – instrutores, secretário e principalmente diretor”.

Fonseca (1961) apresenta outras fragilidades existentes, nas escolas de aprendizes artífices, como a situação de precariedade das oficinas e dos prédios impróprios, além da ausência de professores e mestres com as devidas especialidades, tendo em vista que os professores não tinham experiência no ensino profissional, já, no caso dos mestres, as suas experiências eram provenientes das fábricas ou oficinas, sem fundamento teórico, assim, seus ensinamentos nada mais era que a transferência dos conhecimentos práticos. O autor ainda aponta o baixo grau de instrução dos alunos, que impossibilitava a formação de contramestres, como previa o decreto.

Buscando resolver a problemática da formação de mestres para o ensino profissional, nas escolas de aprendizes artífices, o Governo Federal assumiu, em 1919, por meio do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, a Escola Normal de Artes e Ofícios “Venceslau Brás”, criada, inicialmente, pelo governo do Distrito Federal, em 1917 (Cunha, 2005b). Embora Fonseca (1961) aponte para uma limitação dessa iniciativa em decorrência de uma significativa presença feminina, no corpo discente, dessa escola, no qual buscavam os cursos de datilografia, modas e economia doméstica. Enquanto que a real demanda, na formação de mestres para as escolas de aprendizes artífices, era na área de madeira, metal ou eletricidade, prejudicando, de certo modo, a finalidade da instituição.

Mesmo com essas dificuldades, os autores reconhecem o papel das escolas de aprendizes artífices, que, para Cunha (2005b, p. 63), consiste no “acontecimento mais marcante do ensino profissional na Primeira República” enquanto que, para Fonseca (1961, p. 168), é

considerada “uma era nova na aprendizagem de ofícios no Brasil, e representaram uma sementeira fecunda que, germinando, desabrocharia, mais tarde, sob a forma das modernas escolas industriais e técnicas do Ministério da Educação.”

No ano de 1927, foi sancionado o Projeto de Fidélis Reis, sob o Decreto nº 5.241, de 22 de agosto, que estabelecia o ensino profissional obrigatório nas instituições de ensino primário subvencionadas ou mantidas pela União. Entretanto, por falta de recursos financeiros, o Decreto não chegou a ser executado (Brasil, 1927; Fonseca, 1961).

A primeira República chega ao seu fim com o Brasil, transitando de um modelo totalmente agrário-exportador para um modelo em parte urbano-industrial, o que ocasionou a demanda por pessoas com qualificação profissional. Nessa direção, ocorria uma pressão social por educação, em especial pelas camadas média e de baixa renda, haja vista a cobrança pela ampliação dos sistemas de ensino existentes (Romanelli, 2014). Tal contexto, discorrido por Romanelli, resultou nas reformas educacionais executadas, no período seguinte, conhecido como “Era Vargas”.

2.3.3.2 Era Vargas (1930-1945)

A Era Vargas foi o período em que Getúlio Vargas assumiu o poder, no Brasil, durante quinze anos, inicialmente, liderando um governo provisório (1930-1934), em seguida, como presidente eleito de forma indireta pelo Congresso Nacional (1934-1937) e, por fim, como ditador do Estado Novo (1937-1945), cujo ciclo foi encerrado com a sua deposição do poder (Fausto, 2012).

Ocorreu, nesse período, no Brasil, a intensificação do processo de industrialização, fundamentado na substituição das importações, bem como o crescimento da população urbana. Tal contexto fez com que o governo central tomasse medidas, alterando a estrutura do Estado, a exemplo no campo da educação, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, que conduziu uma reestruturação do sistema educacional brasileiro. No que compete ao ensino profissional, foi criada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que resultou na ampliação dos espaços institucionais voltados ao ensino profissional, no país, como forma de atender as demandas dessa nova realidade (Santos, 2020).

É nesse contexto que todos os órgãos, que eram destinados à área da educação, foram transferidos para o novo ministério, incluindo as Escolas de Aprendizes Artífices, vinculados, até então, ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (Cunha, 2005c).

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a atividade, no campo educacional, assumiu uma vertente centralizadora que partia do centro para a periferia. Francisco Campos foi o primeiro ocupante desse ministério, cuja atuação se voltou, principalmente, ao ensino secundário e superior (Fausto, 2012).

No que diz respeito à reforma¹³, promovida por Francisco Campos, na educação, Romanelli (2014, p. 133) reconhece a sua importância, devido ao seu ineditismo, na medida em que “era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação”.

Cunha (2005c, p. 23) apresenta um outro ineditismo, presente na reforma de Francisco Campos, ao afirmar que “pela primeira vez, no Brasil, o termo técnico foi empregado na legislação educacional em sentido estrito, isto é, designando um nível intermediário na divisão do trabalho. Até então, esse termo teve sempre uma conotação ampla.” Mesmo com os ineditismos apontados e que se configuraram avanços para o campo da educação, as críticas à reforma foram estabelecidas pelos autores.

Romanelli (2014) destaca que a reforma excluiu os ensinos primário e normal, além dos diversos ramos do ensino profissional, em especial, o ensino industrial, cujo contexto, na época, era bastante favorável, exceto o ensino comercial. A preferência da reforma foi mais evidente na organização do sistema educacional voltado às classes dirigentes. Além disso, teve-se o estabelecimento da obrigatoriedade dos exames de admissão ao ensino médio, cujos conteúdos exigidos não eram disponíveis no ensino primário.

A reforma não estabeleceu nenhuma articulação entre os diversos ramos do ensino médio. Ao contrário, os ensinos, secundário e o comercial, foram estabelecidos como dois sistemas isolados e inflexíveis, sem possibilidade de migração entre eles. A reforma, por fim, favoreceu para que o ensino fosse estruturado de forma antiquada, privilegiando uma formação propedêutica destinada para profissões liberais (Romanelli, 2014).

Para Cunha (2005c, p. 21), a reforma “veio reforçar as barreiras existentes entre os diferentes tipos de ensino pós-primário não superior [...] os quais não estavam articulados com o secundário e, em consequência com o superior”.

¹³ De acordo com Romanelli (2014) reforma era composta por uma série de decretos que trataram dos seguintes assuntos: criação do Conselho Nacional de Educação (CNE); organização do ensino superior no Brasil pelo regime universitário; organização da universidade do Rio de Janeiro; organização do ensino secundário, bem como a consolidação das disposições sobre sua organização; organização do ensino comercial.

Fausto (2012), por sua vez, enfatiza que a constituição de um currículo complexo e o tempo de duração dos estudos, com dois ciclos, que totalizam sete anos, associaram o ensino secundário como uma formação para as novas elites. Enquanto que Ramos (2014b, p. 25) ressalta que “no momento em que a ideologia do desenvolvimento começava a ocupar espaço na vida econômica e política do país, sequer houve qualquer preocupação consistente com o ensino técnico, científico e profissional, oficializando-se o dualismo”.

Essa dualidade, presente na história da educação brasileira e reforçada com a reforma de Francisco Campos, foi objeto de crítica pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova divulgado, em 1932 (Caires; Oliveira, 2016).

Os reformadores liberais, que assinaram o manifesto, defendiam o ensino público e gratuito, sem diferenciação de sexo. Desejavam o corte do benefício financeiro que o Estado oferecia às escolas de cunho religioso, bem como que o ensino religioso fosse restrito a essas instituições, entre outros aspectos (Fausto, 2012).

Romanelli (2014) traça as vitórias e derrotas do movimento escolanovista, a partir da sua influência, nas Constituições de 1934 e 1937, pois, na primeira Constituição, já se verificava uma forte presença dos ideais do movimento, no capítulo destinado à educação e cultura, quando, no artigo 149, consta que a educação, além de ser um direito de todos, ela é de responsabilidade mútua dos poderes públicos e da família.

Adicionalmente, no artigo 150, no que diz respeito às responsabilidades da União, em que trata o Plano Nacional de Educação (PNE), inclusive, do ensino profissional, denominado como especializado, o exercício da ação supletiva; o ensino primário integral; a gratuidade do ensino; etc. Além do artigo 151, que trata sobre a descentralização do ensino, respeitando as diretrizes estipuladas pela União, além dos artigos 156 e 157, que abordam sobre o financiamento da educação. Entre as inúmeras vitórias do movimento, na Constituição de 1934, destaca-se uma derrota, no que diz respeito ao ensino religioso, que foi instituído como facultativo, atendendo a demanda do grupo tradicional, liderado pela Igreja Católica (Brasil, 1934; Romanelli, 2014).

Enquanto que a Constituição de 1937, no contexto do Estado Novo, ao discorrer sobre educação e cultura, não teve a mesma abrangência da sua antecessora, embora a gratuidade e frequência do ensino primário fossem mantidas, bem como a atuação da União no que se refere às bases e às diretrizes da educação. O Estado já não se colocava como protagonista no dever de educador, como ocorreu, na Constituição de 1934, no documento constitucional de 1937, no artigo 128, que passou a valorizar as ações individuais, por associações ou pessoas coletivas, sejam elas públicas e particulares, referentes ao ensino. Em relação ao ensino religioso, ele

poderia ser constituído como disciplina, mas sem ser obrigatório aos mestres e professores e nem sua frequência imposta aos alunos (Brasil, 1937b; Romanelli, 2014).

Já no que diz respeito à educação profissional, a Constituição de 1937, no artigo 129, afirma:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (Brasil, 1937b, art. 129).

Observa-se que se tratava da primeira vez que o ensino profissional era abordado, de forma direta, numa Constituição, embora reafirmasse a velha dualidade, ao destinar como público desse campo de ensino as classes menos desfavorecidas. Sobre essa temática, Romanelli (2014) tece a seguinte crítica:

oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola. E, fazendo isso, estava orientando a escolha da demanda social de educação. Com efeito, assim orientada para um tipo de educação capaz de assegurar acréscimo de prestígio social, a demanda voltaria naturalmente as costas às escolas que o Estado mesmo proclamava como sendo as escolas dos pobres (Romanelli, 2014, p. 156).

Por sua vez, Cunha (2005c) ressalta o ineditismo que a Constituição de 1937 teve, ao determinar a atuação do Estado, empresas e sindicatos na formação profissional dessas “classes menos favorecidas”.

No início de 1937, por meio da Lei nº 378, o Ministério da Educação e Saúde Pública passou por uma reorganização, tendo a sua denominação alterada para Ministério da Educação e Saúde. O mesmo dispositivo legal transformou em Liceus as Escolas de Aprendizes Artífices e a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás. O objetivo desses novos Liceus foi propagar o ensino profissional, em seus diversos ramos e graus, no país (Brasil, 1937a).

Com a Segunda Guerra Mundial, houve um crescimento na produção e exportações das mercadorias brasileiras, o que acarretou numa maior expansão da indústria, no Brasil, expondo a carência de mão de obra qualificada e para suprir as demandas desse setor industrial, buscouse estruturar o ensino industrial (Caires; Oliveira 2016).

Em atendimento ao artigo 129 da Constituição de 1937, sobre o ensino profissional, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), cuja organização e direção

ficaram a cargo da Confederação Nacional da Indústria (CNI) (Brasil, 1942a). Destaca-se o SENAI como o precursor do chamado Sistema S¹⁴. Em 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ficando responsável pela sua organização e direção a Confederação Nacional do Comércio (CNC) (Brasil, 1946a).

No que se refere à iniciativa estatal, novas Escolas Técnicas foram criadas e os Liceus Industriais existentes foram transformados em Escolas Técnicas ou em Escolas Industriais de modo a constituir a rede federal de estabelecimentos de ensino industrial (Brasil 1942b).

Sobre essas ações, tanto na esfera pública quanto na privada, Kuenzer (1998, p. 367) afirma que visam “atender a demandas bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passa a exigir mão de obra qualificada”.

A reforma na educação, iniciada, em 1942, pelo Ministro Gustavo Capanema, ficou conhecida como as leis orgânicas¹⁵, e evidenciou, ainda mais, o papel propedêutico e aristocrático do ensino secundário, destinado à preparação ao ensino superior. As leis orgânicas possibilitaram também a organização do ensino profissional, nos variados ramos dos setores produtivos, além do ensino normal. Entretanto, não havia interação entre eles, acarretando duas estruturas de ensino coexistentes e autônomas (Ramos, 2014b).

Cunha (2005c) aponta para a condição dual da reforma na educação, durante o Estado Novo, uma vez que foi erigida

uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, entre o ensino secundário, destinado às “élites condutoras”, e os ramos profissionais do ensino médio, destinado às “classes menos favorecidas, embora os alunos desses ramos dessem ser selecionados. Ou seja, a pobreza ou o “menor favorecimento” poderia ser condição conjuntural, mas não era suficiente para o ingresso num curso profissional (Cunha, 2005c, p. 7).

Romanelli (2014) ainda aprofunda o entendimento, sobre essa dualidade, ressaltando uma dualidade interior no campo da educação profissional, em que as camadas populares buscaram, no âmbito da educação, o ensino primário e as escolas de aprendizagens,

¹⁴ Além do SENAI, Manfredi (2016) indica que o sistema é composto pelas seguintes entidades: Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes (SENAT); Serviço Social em Transportes (SEST); Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE) e pelo Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços (SESCOOP).

¹⁵ De acordo com Ramos (2014b, p. 14), “Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.”

especialmente, aquelas geridas pelo SENAI e SENAC, em decorrência da oferta de cursos rápidos de aprendizagem, devido às necessidades materiais dessa população em garantir a sua sobrevivência por meio de sua profissionalização. Enquanto que o ensino profissional, ofertado pelo governo federal, devido à sua duração e estrutura, exigia certa condição financeira do aluno para poder permanecer no curso até sua conclusão.

Dessa forma, a Era Vargas e, especificamente, o período do Estado Novo, no que se refere ao campo educacional, pode ser entendido como uma atuação com viés conciliatório e mediador entre aqueles que defendiam a educação tradicional e os que defendiam a educação nova, além de representar a consolidação da dualidade escolar a partir da divisão técnica do trabalho (Caires; Oliveira, 2016).

2.3.3.3 Segunda República (1945-1964)

Com o fim do Estado Novo, o Brasil retornava ao regime democrático, que caracterizou todo este período. Já, em 1946, foi promulgada uma nova Constituição, de viés liberal-democrático, sendo quarta do período republicano (Fausto, 2012).

No campo da educação, destaca-se que é atribuída à União a necessidade de estabelecer as “diretrizes e bases da educação nacional”. No que se refere à educação profissional, que era citada explicitamente, na Constituição de 1937, a nova Constituição informa, de maneira genérica, que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.” (Brasil, 1946b), o que pode ser configurado como um retrocesso sobre a educação profissional.

Caires e Oliveira (2016, p. 67) indicam que, nesse contexto de redemocratização, em que o Brasil passava as demandas para a educação profissional, “não se tratava apenas de organizar ou expandir a estrutura existente [...], mas, também, de eliminar as dualidades e restrições incompatíveis com a realidade da sociedade”.

Dessa forma, as leis de equivalência, aprovadas no período de 1950 até 1961, se constituem em iniciativas contra-hegemônicas, que visavam igualar a educação profissional com a educação secundária, como demanda da população em querer dar prosseguimento aos estudos (Ciavatta, 2014b).

A primeira dessas leis de equivalência foi a de número 1.076, de 31 de março de 1950, que possibilitou aos alunos, que concluíssem o 1º ciclo dos cursos industrial, comercial e agrícola, o direito de se matricularem, no 2º ciclo do curso secundário, mediante exames com os conteúdos das disciplinas não estudadas pelos alunos e que compõe o 1º ciclo do curso

secundário. Os exames, por sua vez, seriam realizados em escolas de ensino secundário federais, reconhecidas ou equiparadas. A mesma lei ainda permitiu aos portadores do diploma dos cursos técnicos comerciais se matricularem em cursos superiores, mediante exames vestibulares (Brasil, 1950). Dessa forma, os portadores do diploma de cursos técnicos comerciais não estariam mais restritos aos cursos superiores relacionados a este ramo, pois era estabelecida a equivalência entre os diplomas desses cursos, com os do 2º ciclo do secundário.

Em 12 de março de 1953, foi aprovada a Lei nº 1.821¹⁶, que promoveu uma ampliação nas equivalências, ao permitir aos concluintes do 1º ciclo do curso normal e aos egressos dos cursos de formação de oficiais das polícias militares, o direito à matrícula, no 2º ciclo do curso secundário. Além da permissão aos portadores de diplomas dos cursos industrial, agrícola e normal, bem como aos egressos dos seminários religiosos, considerados “idôneos”, o direito à matrícula em qualquer curso superior, mediante exame vestibular. E, em ambos os casos, tem-se a exigência dos exames das disciplinas complementares do curso secundário. A lei ainda indicava a realização de estudos com o intuito de ser estabelecida a equivalência geral, entre os cursos do ensino médio, de modo que seja facilitada a movimentação entre os cursos e de proporcionar a continuação dos estudos ao ensino superior (Brasil, 1953).

O governo do presidente Juscelino Kubitschek, marcado pelo programa de metas, constituído por 31 objetivos dispostos em seis grandes áreas: energia, transporte, alimentação, indústria de base, educação e a construção de Brasília, denominada de meta síntese, promoveu uma grande ação no campo da infraestrutura e um significativo estímulo à industrialização do país, em especial, com a instalação de grandes empresas multinacionais do setor automobilístico (Fausto, 2012).

A fim de atender à demanda por profissionais técnicos pela indústria, foi aprovada a Lei 3.552, de 16 de dezembro de 1959, que transformou as Escolas Industriais e as Escolas Técnicas em autarquias com autonomia didática, administrativa, técnica e financeira (Brasil, 1959). Foram apontadas como consequências do novo quadro institucional das escolas industriais e técnicas federais, o aumento nas matrículas, maior qualidade dos cursos ofertados e adequação as realidades locais e regionais (Góes Filho; Costa, 1969, *apud* Cunha, 2005c).

A equivalência plena dos cursos técnicos com o ensino secundário para o ingresso ao ensino superior ocorreu por meio da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sancionada no governo João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) do

¹⁶ Cunha (2005c, p. 157) afirma que o Decreto nº 34.330 de 21 de outubro de 1953, que regulamentou a Lei nº 1.821 “veio a restringir as facilidades enunciadas pela lei [...] o Decreto estabeleceu os cursos superiores aos quais eles [cursos técnicos] ficavam limitados em sua candidatura, na linha das “leis” orgânicas do período 1942-1946”.

Brasil. Nesta LDBEN, foi permitida aos portadores de certificado de conclusão de curso de aprendizagem, a partir de exame de habilitação, matrícula no ensino médio. Foi estabelecido o currículo não técnico dos dois anos iniciais do 1º ciclo do ensino médio, bem como a possibilidade de oferta pelas escolas técnicas de curso pré-técnico com duração de um ano, composto pelas disciplinas do curso colegial secundário (Brasil, 1961).

Kuenzer (1998), ao discorrer sobre a equivalência do ensino, promovida pela LDBEN de 1961, apresenta as seguintes considerações:

Pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos. Da mesma forma, os cursos do SENAI e SENAC podem ser organizados, cumpridas as exigências legais, de modo a equivaler aos níveis fundamental e médio. Embora constitua um inequívoco avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural, posto que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltadas para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos (Kuenzer, 1998, p. 368).

Com a interrupção do governo de João Goulart, chegava ao fim a vivência do período democrático de 1945-1964. De forma inédita, os militares assumiam o controle do país com a intenção de permanecer no poder, dando início a um regime autoritário (Fausto, 2012).

2.3.3.4 Ditadura Militar (1964-1985)

O período democrático vivenciado no Brasil após a queda do Estado Novo em 1945, teve seu fim mediante o golpe civil-militar ocorrido em 1964 que interrompeu o governo democrático de João Goulart. A respeito desse golpe, Saviani (2008) afirma que:

Saíram vitoriosas, portanto, as forças socioeconômicas dominantes, o que implicou a adequação da ideologia política ao modelo econômico. Em consequência, o nacionalismo desenvolvimentista foi substituído pela doutrina da interdependência. Consumou-se, desse modo, uma ruptura política, considerada necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico (Saviani, 2008, p. 294).

A execução de grandes obras de infraestrutura como opção de desenvolvimento para o país foi uma característica dos governos militares, a exemplo da construção dos polos petroquímicos do Rio Grande do Sul, a construção das hidrelétricas de Itaipu, entre outros, de modo a demandar por grande quantidade de mão de obra (Manfredi, 2016).

No âmbito da educação, durante os primeiros anos do regime militar, destacam-se os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura com a *United States Agency for International*

Development (USAID), que buscavam fornecer suporte financeiro e orientação técnica às pessoas e às instituições educacionais no Brasil (Romanelli, 2014).

Ramos (2014b) acrescenta outras iniciativas que visavam à qualificação da classe trabalhadora, atendendo aos interesses estrangeiros: a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), que oferecia suporte aos estados brasileiros, no planejamento do ensino médio, e o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), já existente no governo de João Goulart e voltado à formação de mão de obra.

Manfredi (2016) ressalta o caráter tecnicista¹⁷ das iniciativas, que fortaleceram o Sistema S, tendo em vista que a capacitação dos trabalhadores se dava por cursos de curta duração e possuía conteúdo breve, pragmático e operacional.

Sobre os atos legais, nesse contexto autoritário, Caires e Oliveira (2016, p. 76) discorrem que “o país passou a ser governado através de Atos Institucionais e Complementares; Leis de Segurança Nacional; e Decretos Secretos. Esse conjunto de legislação repressiva culminou com a veiculação da Constituição de 1967”. O Brasil passava a ter uma nova Constituição e, no que se refere ao campo da educação, ela mantinha como competência da União o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional; resgatava o estabelecimento do Plano Nacional de Educação, e, ainda aumentou a duração do ensino primário e obrigatório para oito anos, no entanto, retirou a previsão orçamentária para educação, existente na Constituição de 1946. E, mais uma vez, a educação profissional não era citada de forma explícita (Brasil, 1967a).

Como consequência dessa desvinculação orçamentária, o governo federal reduziu as verbas destinadas ao campo da educação. Neste sentido, segundo Saviani (2008, p. 299), “o investimento em educação por parte do MEC chegou a aproximadamente um terço do mínimo fixado pela Constituição de 1946 e confirmado pela LDB de 1961”.

Em 1967, ocorreu a transferência dos órgãos de ensino agrícola do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, sob a responsabilidade da Diretoria do Ensino Agrícola (Brasil 1967b).

Mesmo sob um regime autoritário, em 1968, ocorreram manifestações por parte dos estudantes, nas principais cidades brasileiras, nas quais eram demandados mais recursos e vagas no ensino superior. Como resposta, o governo criou um grupo de trabalho, que tinha como objetivo elaborar um projeto de lei de reforma universitária (Cunha, 2014). De acordo com

¹⁷ De acordo com Saviani (2005, p. 34), “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico”.

Cunha (2014, p. 920), o relatório do grupo de trabalho criado pelo governo,

compreendeu uma reforma universitária proposta pelo grupo e, também, uma reforma do ensino médio (apenas sugerida) de modo que esse, preparando para o trabalho, fizesse diminuir a demanda de vagas nas instituições de ensino superior, logo de excedentes. Isso ressolveria ou atenuaria, de imediato, três problemas: um, político, o do protesto por vagas/verbas; outro, social e talvez passível de expressão política, a frustração de profissionais de nível superior com dificuldades de conseguir emprego nos moldes esperados; e outro, ainda, de caráter financeiro, a diminuição (ou, pelo menos, atenuação do ritmo de crescimento) dos gastos públicos no ensino superior (Cunha, 2014, p. 920).

Percebe-se pela proposta do grupo de trabalho que a reforma do ensino médio, até então, na condição de sugestão, teria o seu propósito em viabilizar a reforma universitária¹⁸, que, sem a criação de novas vagas, buscava o caminho da diminuição da demanda pelo ensino superior, direcionando ao mercado de trabalho aos estudantes provenientes do ensino médio com viés profissionalizante.

A empolgação do “milagre brasileiro”, que indicava a entrada do Brasil, no bloco dos países desenvolvidos, por conta do crescimento econômico expressivo, junto com a expectativa de crescimento, por parte do setor industrial, demandava de forma significativa por uma mão de obra qualificada, em especial, de nível técnico (Kuenzer, 1998). Por sua vez, Cunha (2014, p. 920) ressalta que:

havia indicações tanto da escassez intensa de profissionais para certos setores da economia e para certas especialidades, como da abundância em outros. O aumento da oferta de técnicos industriais poderia vir a forçar a baixa de salários, o que, certamente, faria diminuir a vantagem então existente para a formação desses profissionais. Além disso, não havia dados que permitissem a generalização dessa escassez para *todos* os profissionais de nível médio, como foi feito pelos administradores educacionais e pela campanha de valorização da reforma do ensino de 2º grau (Cunha, 2014, p. 920).

Foi nesse contexto, que ocorreu a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, tendo como um de seus objetivos a “qualificação para o trabalho” e, por sua vez, atribuiu-se a mesma lei a organização do ensino supletivo (Brasil, 1971).

Segundo Manfredi (2016, p. 76), a Lei nº 5.692 de 1971 “pretendia-se fazer a opção pela profissionalização universal de 2º grau, transformando o modelo humanístico/científico em um científico/tecnológico”. Dessa forma, o ensino propedêutico perdia o seu tradicional protagonismo em detrimento desta valorização do ensino profissionalizante. Sobre a intencionalidade desta Lei, de acordo com Cordão (2005, p. 49), está “mais para frear a corrida

¹⁸ Aprovada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e regulamentada pelo Decreto nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.

dos novos concluintes, do então, ensino de 2º grau às universidades do que, efetivamente, para promover a educação profissional técnica dos trabalhadores demandados pela indústria”. Neste sentido, Ciavatta (2014b) destaca as causas dessa reforma educacional não ter logrado êxito:

É um retrocesso e uma ilusão a população de que todos serão iguais, pois todos irão cursar o ensino profissional, o que, de fato, não ocorreu, porque a profissionalização, posteriormente, tornou-se opcional pois não houve investimento em infraestrutura para de fato ocorrer a reforma, e porque as classes dominantes não queriam que seus filhos tivessem formação técnica, e, sim, formação universitária. Por isso as escolas privadas “maquiavam” o ensino técnico utilizando, como a denominação das disciplinas profissionais de Instrumentais (Ciavatta, 2014b, p. 60).

Destaca-se, ainda, que a ideia da profissionalização universal e compulsória no 2º grau não encontrava respaldo nas correntes de pensamento relevantes dentro ou fora do Ministério da Educação e Cultura. Além disso, essa proposta não era implementada em nenhum país do mundo e não contava com o apoio de organismos internacionais. Especificamente, a USAID não a recomendava, pois valorizava os modelos educacionais vigentes, nos Estados Unidos, os quais não previam tal medida (Cunha, 2014).

Cury *et al.* (1982, p. 24), ao abordarem sobre o Parecer nº 76/75 do Conselho Federal de Educação, que reinterpretou a Lei nº 5.692/71, afirmam:

Nesse parecer, após tecer várias considerações sobre o papel do ensino de 2º grau e suas características, questões básicas, dificuldades, pertinências e consequências da profissionalização, o CFE propôs orientar a habilitação profissional para um preparo por áreas de atividades, a ser completado com treinamento operacional no emprego. Estava aceita a idéia de habilitação básica, lançada em 1973. Nessa nova proposta, a profissionalização ficou diluída na educação geral, pois a ênfase recaiu na continuidade de estudos em nível superior, ou seja, o Parecer nº 76/75 possibilitou o retorno à característica principal do ensino médio na Lei nº 4.024/61 — a propedêutica (Cury *et al.*, 1982, p. 24).

A partir da reinterpretação, estabelecida pelo Parecer nº 76/75, a pressão para alterar o conteúdo da Lei nº 5.692/71 foi aumentando até culminar com a aprovação da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que pôs fim à profissionalização compulsória, no ensino médio, cujo objetivo foi que a “qualificação para o trabalho” fosse substituída por “preparação para o trabalho”, bem como deixou a cargo das escolas que essa preparação para o trabalho, no 2º grau, possibilitará “habilitação profissional” (Brasil, 1982). Dessa forma, para Kuenzer (1998, p. 369) “retorna-se ao modelo anterior a 1971: as escolas propedêuticas para as elites e as profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência”.

Durante a Ditadura Militar, teve início a transformação de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), no qual, por meio da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow

da Fonseca, no Rio de Janeiro, assumiram esta nova institucionalidade, cujo destaque é a oferta de cursos superiores curtos, denominados de tecnólogos, já autorizado às Escolas Técnicas Federais pelo Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969, mas, também, cursos de pós-graduação e licenciaturas plenas e curtas, além dos cursos técnicos de 2º grau (Brasil, 1978).

Para Cunha (2005c), o contexto que possibilitou a transformação dessas Escolas Técnicas Federais em Cefets foi a crise do “milagre econômico” e a crescente demanda pelo ensino superior, que não diminuiu com a estratégia da profissionalização pelo ensino de 2º grau, para que os alunos se encaminhassem diretamente ao mercado de trabalho. Dessa forma, para atender essa demanda, buscou-se ofertar cursos superiores de curta duração, embora sem o mesmo prestígio dos cursos superiores de duração longa. O mesmo autor estabelece uma crítica a este processo, na medida em que:

Vista por uns como valorização das escolas técnicas, que ganharam o *status* de instituições de ensino superior, a “cefetização” representou, na verdade, um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade (sem adjetivos), quer dizer, mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira (Cunha, 2005c, p. 211).

Dessa forma, a Ditadura Militar não alcançou os seus objetivos quanto à profissionalização universal e compulsória, no 2º grau, tanto que Cunha (2014) considera essa política como “o grande, talvez o maior, fracasso da ditadura no campo educacional”. Por sua vez, o regime militar conseguiu que a visão produtivista de educação, por meio da sua institucionalização, se tornasse hegemônica e sobrevivesse às críticas sofridas na década de 1980, tanto que influenciou a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o Plano Nacional de Educação em 2001 (Saviani, 2008).

No campo político, econômico e social do Brasil, nos primeiros anos da década de 1980, a situação era caracterizada pela dívida externa, processo inflacionário, aumento da concentração de renda, mobilizações sociais, como as greves e a campanha pelas *Diretas Já*. Todo esse contexto abriu caminho para pôr fim ao regime militar e iniciar o processo de redemocratização do Brasil (Caires; Oliveira, 2016).

2.3.3.5 Nova República (desde 1985)

Com a posse de José Sarney em decorrência do falecimento do presidente eleito Tancredo Neves, tem-se início o governo em que era esperada a anulação da legislação herdada do regime militar, bem como a instalação de uma Assembleia Constituinte, para fornecer uma nova Constituição ao Brasil. Contudo, o que se viu foi o avanço, em alguns aspectos, como o

restabelecimento das eleições diretas para o cargo de presidente da República, o direito ao voto pelos analfabetos, assim como, a legalização de todos os partidos políticos. Enquanto que alguns elementos do regime militar foram mantidos, como o Serviço Nacional de Informações (SNI) (Fausto, 2012).

Minto (2006), por sua vez, aponta para um período de transição de cunho conservador, tendo em vista que:

a instauração da chamada Nova República se deu por meio de uma reorganização das forças políticas dominantes no país, num processo que manteve no poder as velhas classes políticas que apoiaram o regime ditatorial, sem incluir as reivindicações das classes populares, a não ser na medida mínima necessária. Foi uma “transição de continuidade”, meramente formal, pois não trazia mudanças efetivas na sociedade brasileira no que se refere à sua estrutura desigual, à pobreza, à miséria, à falta de acesso à educação etc. A rigor, a transição para a democracia foi, sob muitos aspectos, uma ilusão (Minto, 2006, p. 147).

No âmbito da educação profissional, mesmo com uma situação econômica desfavorável com recessão e inflação, foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), no ano de 1986, com intuito de ampliar a rede federal com a implantação de 200 (duzentas) Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), que seriam vinculadas a uma escola-mãe. Para a viabilização deste programa, foi realizado um empréstimo junto ao Banco Mundial. Em 1993, foi demonstrado que o programa teria inaugurado onze UNED's e que outras trinta e seis estavam em construção. O programa assumiu um caráter relativamente populista, tendo em vista a falta de clareza nos aspectos econômicos, políticos e sociais que se esperavam no país (Ramos, 2014b).

Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a nova e atual Constituição brasileira, embora ela não aborde a educação profissional, de forma direta, é possível identificá-la, quando a constituição trata dos temas de educação e do trabalho.

Ambas temáticas se constituem em direitos sociais dos cidadãos, conforme o artigo 6º. No que se refere aos direitos e deveres individuais e coletivos, o inciso XIII do artigo 5º trata que “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”. No artigo 7º, no inciso XXXII, ataca-se a histórica dualidade brasileira, quando proíbe a “distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos”. O mesmo artigo, no inciso XXXIII, proíbe o “trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos”. O artigo 8º assegura a liberdade para “a associação profissional ou sindical” (Brasil, 1988).

Quanto à competência da União, o inciso XXIV do artigo 21 aponta para “organizar,

manter e executar a inspeção do trabalho”. No que se refere às competências privativas da União, tratadas no artigo 22º, destacam-se os incisos “XVI – organização do sistema nacional de emprego e condições para o exercício de profissões [...] XXIV – diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 1988).

Enquanto que, no capítulo III, destinado à educação, no artigo 205, consta a seguinte redação “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Em outros artigos, abordam-se questões como a manutenção da obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental; a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”; o regime de colaboração entre os sistemas de ensino das três esferas de governo; o retorno da vinculação orçamentária para o financiamento da educação; além do artigo 214, que trata do plano nacional de educação que “[...] por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] IV - formação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Com a promulgação da Constituição de 1988, o centro de discussão no âmbito educacional estava voltado agora à nova LDBEN. Ciavatta e Ramos (2011, p. 30) discorrem sobre a defesa do grupo de educadores progressistas em torno do projeto da LDBEN, relatando que “a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e particularmente, na educação, foi pela defesa da educação unitária, omnilateral e política”.

Entretanto, as conjunturas internacional e nacional apontavam um outro caminho para o papel da educação, no Brasil. Caires e Oliveira (2016) citam três fatos, sendo o primeiro deles a queda do Muro de Berlim e o colapso da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, que pôs fim ao socialismo real, e possibilitou o domínio do neoliberalismo, no mundo, e nas mais diversas áreas, inclusive, na educação. O segundo fato diz respeito ao Consenso de Washington, que consistiu numa série de medidas de caráter econômico, a exemplo das privatizações e da liberalização das economias nacionais. E, por fim, o terceiro fato foi a eleição de Fernando Collor de Mello para presidente do Brasil, como representante da elite econômica.

Nesse cenário, a atuação dos organismos internacionais assumiu um protagonismo e Arruda e Colares (2015) afirmam que:

Para a implementação das reformas e alcance dos objetivos propostos, a influência de organismos internacionais foram determinantes, pois impuseram diretrizes e ajustes nas políticas dos países e defenderam a bandeira da educação como instrumento para o desenvolvimento, considerando-a como o motor para a transformação social e crescimento dos países periféricos. A América Latina foi uma localidade onde as

reformas educacionais foram intensas. O Brasil compõe este quadro (Arruda; Colares, 2015, p. 224-225).

Um exemplo sobre atuação de um organismo internacional, na educação, neste período, é citado por Cunha (2005c) e se trata do relatório realizado pelo Banco Mundial sobre o 2º grau, no Brasil, em 1989, onde foi apontado um alto gasto com os alunos das Escolas Técnicas Federais em comparação aos das escolas estaduais e municipais. Como solução para alcançar a equidade, foi proposto que as Escolas Técnicas Federais instituíssem a cobrança de anuidades; atrair mais alunos de baixa renda e ampliar o quantitativo de matrículas para diminuir o custo por estudante, além de reduzir, no longo prazo, o enfoque no ensino profissional e tecnológico, de modo que os currículos focassem em matemática e ciências básicas. A referida proposta não foi acatada pelo governo Collor.

Antunes (2015, p. 195-196) apresenta o seguinte quadro sobre a realidade dos países, no contexto de crise do capitalismo, “a miserabilidade presente nas grandes capitais, as altíssimas taxas de desemprego, a desindustrialização de inúmeros complexos produtivos são algumas expressões mais visíveis da crise aguda que marca a sociedade capitalista”.

Nesse contexto, Frigotto (2008, p. 524) resume como é vista a formação da classe trabalhadora no contexto neoliberal e da acumulação flexível “a escolaridade e o tipo de qualidade de educação para a classe trabalhadora podem e devem ser diferenciados no conteúdo e no método, com menos tempo, conteúdo aligeirado mais restrito (tecnicista) e mais barato.”

Com a reorganização da estrutura do Ministério da Educação, no governo Fernando Collor de Mello, foi criada, em 1990, a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE)¹⁹, para trabalhar, especificamente, com esse campo da educação. Após nova reorganização, já sob a presidência de Itamar Franco, que assumiu o governo, após o *impeachment* de Collor, a SENETE foi transformada em Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC)²⁰, em 1992, esperava-se que fossem realizadas ações dessa nova secretaria para promover a articulação entre o ensino médio e a educação profissional, entretanto, a referida articulação não se efetivou (Caires; Oliveira 2016).

A lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, composto pelas instituições, que atuam na educação tecnológica, vinculadas ao Ministério da Educação; pelos sistemas similares no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal; além da participação da rede particular de educação tecnológica, ouvidos os respectivos órgãos superiores deliberativos. O sistema, de acordo com a Lei nº 8.948, no artigo

¹⁹ Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990.

²⁰ Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992.

1º, tinha como finalidade “permitir melhor articulação da educação tecnológica [...], visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração os diversos setores da sociedade e do setor produtivo” (Brasil, 1994).

Esta mesma lei, em seu artigo 3º, transformava as Escolas Técnicas Federais em Cefets, cuja efetivação ocorrerá “gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica” (Brasil, 1994).

A intencionalidade do governo Fernando Henrique Cardoso em estabelecer a separação entre o ensino médio e a educação profissional se deu, já nos primeiros meses do seu governo. Cunha (2005c) relata que, em agosto de 1995, a SEMTEC, fundamentada pelo documento *Planejamento Político-Estratégico 1995/1998*, de maio do mesmo ano, informava sobre o estabelecimento de políticas que visavam, entre outros objetivos:

a construção de um novo modelo de educação média que *desvincule o ensino acadêmico do técnico-profissionalizante*; e a introdução neste modelo de uma vertente *modulada* no ensino técnico-profissionalizante que articule qualificação profissional de curta duração e formação técnica, principalmente para o setor terciário da economia (Brasil, 1995 *apud* Cunha 2005c p. 253).

Em 1996, o executivo enviou à Câmara dos Deputados um Projeto de Lei sobre a educação profissional e a organização da rede federal de educação profissional, que assumiu a numeração 1.603/96, que, entre outras questões, dividia a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico; estabelecendo a separação entre a educação profissional e o ensino médio, permitindo apenas sua oferta na modalidade concomitante ou sequencial; além de limitar o quantitativo das vagas do ensino médio, ofertado nas instituições da rede federal, à metade das vagas ofertadas aos cursos técnicos (Brasil, 1996a).

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, proveniente do projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro, divide a educação nacional em dois níveis: o ensino básico, em que o ensino médio se configura como a sua última etapa, e o ensino superior. Essa Lei nº 9.394, em seu artigo 35, apresenta como uma das finalidades do ensino médio “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996b).

É possível perceber a intencionalidade da Lei, ao indicar a formação dos jovens dentro do contexto neoliberal, em que o foco no trabalho vem antes da cidadania e qualificada como preparação básica, com o foco na adaptação às demandas do mercado de trabalho de modo flexível. Por sua vez, o artigo 36 aponta que “o ensino médio, atendida a formação geral do

educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 1996b, grifo nosso).

A educação profissional é tratada em capítulo separado e composta por apenas quatro artigos. No artigo 40, consta que “a educação profissional será desenvolvida *em articulação com o ensino regular* ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Brasil, 1996b, grifo nosso).

Os artigos 36 e 40 confirmam a característica minimalista e ambígua dessa Lei, por possibilitar a articulação ou a total desarticulação entre o ensino médio e a educação profissional (Moura, 2007). Moura (2007, p. 16) faz uma crítica pertinente no que se refere ao fato da educação profissional não ser citada no capítulo destinado aos níveis escolares, dessa forma:

a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto (Moura, 2007, p. 16).

Diante da grande resistência sofrida, dentro da Câmara dos Deputados, e em decorrência da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, ainda, em 1996, cuja redação permitia sua regulamentação via Decreto, por parte do governo, o Projeto de Lei nº 1.603/96 foi retirado de tramitação (Cunha, 2005c; Moura, 2007).

Desse modo, em 17 de abril de 1997, foi publicado o Decreto nº 2.208 que estabeleceu, de fato, a separação entre o ensino médio e a educação profissional, uma vez que a organização curricular da educação profissional será independente e sua oferta, de modo concomitante ou sequencial, além de assumir uma estrutura modular, resultando em certificações (Brasil, 1997a). O Decreto se utilizou de praticamente todo conteúdo do Projeto de Lei nº 1.603/96.

No que diz respeito conteúdo do referido Decreto, Kuenzer (1998, p. 376) afirma que “a reforma do ensino profissional, levada a efeito pelo Decreto 2.208/97 e pela nova concepção de ensino médio, repõe no cenário da educação brasileira a dualidade estrutural tal como ocorria antes de 1961, com a quebra da equivalência.”

Por sua vez, a Portaria nº 646/97, do Ministério da Educação e do Desporto, resgatou do referido PL a limitação na oferta do ensino médio independente da educação profissional, pelas instituições da rede federal de educação profissional em no máximo 50% do total dos cursos ofertados (Brasil, 1997b).

Em referência a essa limitação na oferta do ensino médio, Moura (2007, p. 17) discorre que “na prática, essa simples Portaria determinou a redução da oferta de ensino médio no País – algo flagrantemente constitucional, mas que teve plena vigência até 01/10/2003, quando foi

publicada [...] a sua revogação por meio da Portaria nº 2.736/2003.”

Para efetivar a implementação desta reforma, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), visando estruturar as instituições de educação profissional, tendo como critério, para a seleção de propostas, o fim da oferta do ensino, no decorrer de cinco anos após a aprovação do projeto. Foi, nesse contexto, que as Escolas Técnicas Federais efetivamente foram transformadas em Cefets, mas proibida a criação de novas unidades na rede federal, tendo sido o foco na expansão destinado para as demais redes de educação profissional (Brasil, 1998; Sousa; Oliveira, 2012; Ramos, 2014b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico²¹ foram definidas, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999, e deu grande destaque para as competências profissionais, que é definida, no artigo 6º, como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Brasil, 1999b).

Sobre essas diretrizes, Caires e Oliveira (2016) destacam que ela dá grande importância à educação como indutor do desenvolvimento da economia, embora, este desenvolvimento dependa de outros elementos que vão além do campo da educação. Além de valorizar a noção de competências, sob um viés pragmático e utilitarista, de forma que simplifica as complexas relações entre a formação profissional e o emprego, uma vez que é atribuída ao trabalhador o dever de se adaptar à dinâmica flexível do mercado de trabalho para se manter empregado.

Ainda, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, referente ao período 2001-2010, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Com a justificativa de que os recursos financeiros são limitados, o plano elegeu como prioridade, a partir dos preceitos constitucionais e das demandas sociais:

[...] a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias.

[...] a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional [...] (Brasil, 2001).

Dourado (2010), ao discorrer sobre este PNE, afirma que ele se caracterizou como um

²¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), foram definidas mediante a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

plano formal, que não possuía mecanismos de financiamento, que faltou adesão, na maioria dos estados e municípios, prejudicando o processo de planejamento e gestão na área educacional no país, fragilidade na articulação, entre órgãos e instâncias governamentais, resultando em ações redundantes ou mesmo com concepções pedagógicas conflitantes.

O governo Fernando Henrique Cardoso, cuja gestão foi marcada pela diminuição da atuação do Estado como executor de políticas públicas, pois transferiu significativa parcela de sua responsabilidade sobre a educação profissional para o setor privado e/ou sociedade civil. Em seguida, sucedeu-se com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que teve como característica recuperar o protagonismo do Estado, como indutor de políticas públicas, cuja educação profissional assumiu significativo destaque nesse contexto (Manfredi, 2016).

No âmbito da educação profissional, buscou-se atender a demanda pela revogação do Decreto nº 2.208/97, para tanto, a SEMTEC promoveu seminários e audiências para debater a temática. Nessas discussões, emergiram três posicionamentos: o primeiro defendia que bastava revogar o Decreto nº 2.208/97 e desenvolver a política do ensino médio e educação profissional pelos dispositivos vigentes na LDBEN; o segundo posicionamento era pela manutenção ou mínima alteração do decreto e o terceiro posicionamento defendia a necessidade de um novo decreto e a revogação do decreto anterior (Ramos, 2014b).

Nesse ambiente de debates, foi instituído, pelo Ministério da Educação, o Fórum Nacional de Educação Profissional, que reuniu representantes de vários ministérios do governo, da rede federal de educação profissional, dos estudantes, centrais sindicais, do empresariado, entre outros, sob a presidência do ministro da educação (Brasil, 2003).

A tese do terceiro posicionamento culminou com a revogação do Decreto nº 2.208/97, mediante a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que, a partir da nova regulamentação, possibilitou a integração entre o ensino médio e a educação profissional, mantendo-se, ainda, as formas de articulação concomitante e subsequente, do então, decreto revogado (Brasil, 2004a).

Para Ramos (2014b), o Decreto nº 5.154 de 2004 “buscou, fundamentalmente, restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país.” Enquanto que a manutenção da concomitância e a subsequência expõe o aspecto conciliador do governo Lula em equilibrar os interesses de variados grupos sociais, políticos, econômicos e ideológicos (Caires; Oliveira, 2016).

Ainda, em 2004, foi promovida uma reestruturação no Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, em que a SEMTEC foi dividida em Secretaria de

Educação Básica (SEB) e na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), no que reforça a visão de separação entre o ensino médio e a educação profissional, estabelecendo uma relação dicotômica entre elas (Brasil, 2004b; Moura; Lima Filho; Silva, 2015).

Visando à adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) ao conteúdo do Decreto nº 5.154 de 2004, o Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, em atendimento ao Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004. Ramos (2014b) aponta para as fragilidades existentes neste parecer:

A demonstração de que não havia qualquer nova concepção pedagógica neste Parecer era a compreensão de que a Educação Profissional Técnica de nível médio deveria ser oferecida simultaneamente e ao longo do Ensino Médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. [...] Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o Parecer considera que os conteúdos do Ensino Médio e os da Educação Profissional de nível técnico são de “naturezas diversas”. Reestabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia (Ramos, 2014b, p. 76-77).

Por sua vez, a Resolução nº 1/2005 do CNE/CEB não estabelece mudanças significativas sobre a organização curricular, destacando mais a incorporação às formas de articulação no ensino médio e a educação profissional, bem como a atualização da nomenclatura dos cursos e programas da educação profissional (Brasil, 2005a).

No que se refere à educação de jovens e adultos, em consonância com o Decreto nº 5.154 de 2004, foi implementado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)²², com cursos e programas articulados para a Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores, bem como de cursos técnicos integrados ou concomitantes. Inicialmente, voltados às instituições federais de educação profissional e, posteriormente, ampliado para os demais sistemas de ensino (Brasil, 2005b, 2006).

Assim, o PROEJA buscou a “universalização da escola básica e de enfrentamento dos processos de exclusão escolar (expresso nos altos índices de abandono e reprovação do ensino fundamental e médio), sintomas históricos e recorrentes do sistema educacional brasileiro”. (Manfredi 2016, p. 260)

Buscando assumir uma nova institucionalidade com intuito de aperfeiçoar e ampliar suas funções sociais, os três Cefets, criados em 1978, conhecidos como *Cefet Históricos*, apresentaram ao MEC/SETEC propostas para se transformarem em Universidades

²² O PROEJA, que era denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, foi instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, sendo substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

Tecnológicas Federais (UTF) (Caires; Oliveira 2016). Conforme a Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, apenas o Cefet do Paraná teve a sua institucionalidade transformada para Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (Brasil, 2005c).

Com a publicação da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, foi alterado o dispositivo legal que inviabilizava a expansão da rede federal de educação profissional por meio da criação de novas unidades (Brasil, 2005d).

A partir de então, o governo federal lançou iniciativas para a expansão da rede federal de educação profissional, conforme o Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Expansão da rede federal de educação profissional no governo Lula

Ano	Quantitativo	Documento oficial
2005	42 unidades	Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase I
2007	150 unidades	Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007 – Fase II

Fonte: Elaboração própria (2024).

Na fase I, o Plano de Expansão destacou a necessidade da interiorização da rede federal, bem como na criação de instituições nos estados do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e no Distrito Federal, que não contavam com nenhuma instituição federal de educação profissional. Dessa forma, a proposta era para a criação de 5 (cinco) Escolas Técnicas Federais, 4 (quatro) Escolas Agrotécnicas Federais e de 33 (trinta e três) Unidades de Ensino Descentralizadas (Brasil, 2005e).

Na Chamada Pública, em 2007, referente à fase II, o documento apontou que, na fase I, foram implantadas 60 (sessenta) novas instituições, demonstrando que ocorreu um aumento em relação ao quantitativo inicialmente planejado. Nesta segunda fase, a proposta era implantar 150 (cento e cinquenta) novas unidades, em quatro anos, nas cidades consideradas polo distribuídas em todos os estados e no Distrito Federal (Brasil, 2007d).

Em 2006, ocorreu a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada, em Brasília, no período de 5 a 8 de novembro, sendo precedida pelas Conferências Estaduais. A Conferência foi uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da SETEC, junto ao Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional. As discussões da Conferência foram pautadas pelos seguintes eixos temáticos:

I – Papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social; II- Financiamento: a) Manutenção; e b) Expansão. III - Organização institucional e papel das instâncias de governo e da sociedade civil; IV - Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica: a) Sistema de gestão; b) Proposta pedagógica; c) Educação a distância; d) Formação e valorização de profissionais. V – A relação da Educação Profissional e Tecnológica

com a universalização da Educação Básica – Ensino Médio Integrado (Brasil, 2007a, p. 5-6).

A I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica consistiu em um importante momento para a história da educação profissional, possibilitando o diálogo entre os variados atores sobre as políticas públicas para este campo educacional (Caires; Oliveira, 2016).

Em abril de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), formado por mais de 40 (quarenta) programas, organizados em 4 (quatro) eixos norteadores: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica, bem como Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade (Brasil, 2007b).

No eixo da Educação Profissional e Tecnológica, o documento tratou sobre propostas, que, posteriormente, foram institucionalizadas: a proposição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET)²³ como modelo para a reorganização das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica, sem deixar a União de apoiar a reestruturação das redes estaduais²⁴ (Brasil, 2007b).

O aspecto normativo foi um tema abordado, no eixo da Educação Profissional e Tecnológica no PDE, dando-se ênfase ao estágio, como ato educativo supervisionado, a partir de uma nova lei²⁵ (Brasil, 2007b).

Outra proposta normativa registrada, no PDE, é a necessidade de consolidar, juridicamente, na LDBEN, a educação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional (Brasil, 2007b), o que ocorreu por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Esta Lei também trata da Educação Profissional e Tecnológica, ampliando o sentido da Educação Profissional, até então, presente na LDBEN de 1996. Ao discorrer sobre a referida Lei, Ramos (2015, p. 98) afirma que:

As alterações feitas na LDB em 2008 deram maior precisão à educação profissional

²³ Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que “Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”. A Chamada Pública MEC/SETEC 002/2007, no qual “A União, representada pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, estará acolhendo propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, na forma e condições estabelecidas na presente Chamada Pública.” E Culminando com a Lei nº 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, e dá outras providências.”

²⁴ Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, no qual “Institui o Programa Brasil Profissionalizado.”

²⁵ Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, em que “Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.”

no País. Sua organização foi orientada por eixos tecnológicos, visando à construção de diferentes itinerários formativos (art. 39, § 1º.). Esta educação passou a abranger os cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional; a educação profissional técnica de nível médio; e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (art. 39, § 2º) (Ramos, 2015, p. 98).

O PDE valoriza também a modalidade a distância²⁶ da educação profissional integrada ao ensino médio, por fim, o documento prevê a criação de um catálogo de cursos técnicos de nível médio²⁷ para que os discentes compreendam itinerários formativos consistentes (Brasil, 2007b).

Com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sendo sancionada, era instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica²⁸ (RFEPCT), bem como foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Na seção II da Lei, foram apresentadas as finalidades e características dos Institutos Federais:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - 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;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008d).

A partir das finalidades e características expostas, é possível compreender que os Institutos Federais surgem assumindo uma institucionalidade, até então, inexistente na história

²⁶ Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007, que “Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil.” Substituído pelo Decreto nº 7.589, de 26 de novembro de 2011, no qual “Institui a Rede e-Tec Brasil.”

²⁷ Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008, que “Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio”.

²⁸ Composta inicialmente pelos Institutos Federais; a Universidade Tecnológica do Paraná; os Cefets do Rio de Janeiro e de Minas Gerais; as Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais e posteriormente, por meio da Lei nº 12.677 de 2012, o Colégio Pedro II.

da educação brasileira, rompendo com uma tradição, na história da educação profissional, ao limitá-la a um mero conteúdo instrumental para atender aos aspectos assistencialistas, correcionais e econômicos.

Com os Institutos Federais, tem-se um projeto de ensino médio integrado fundamentado, tanto nos aspectos teóricos, pedagógicos e epistemológicos, no trabalho como princípio educativo, tanto na sua dimensão ontológica quanto histórica. Nesse sentido, verificam-se a abordagem de quatro dimensões: ciência, cultura, trabalho e tecnologia, sendo elas articuladas para proporcionar a integração entre a formação geral e a formação profissional, constituindo-se numa travessia ao projeto de uma escola unitária, superando, dessa forma, a visão de um ensino médio de caráter estritamente profissionalizante (Cruz Sobrinho; Araújo; Silva, 2021; Ciavatta; Ramos, 2011). Pacheco (2015) comprehende os Institutos Federais como uma política de transformação social, uma vez que:

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade (Pacheco, 2015, p 16).

É possível identificar o pensamento de Paulo Freire, entre os fundamentos que nortearam a constituição dos Institutos Federais, quando estabelece uma crítica à educação bancária, que entende o educando como um ator passivo e, por sua vez, defende o pensamento crítico por parte do educando (Freire, 1992).

Em 2009, iniciam-se as comemorações pelo centenário da Rede Federal com várias atividades promovidas, tanto pelas instituições que compõem a rede quanto pelo Ministério da Educação, conforme é destacado por Conciani (2012),

Mostra Fotográfica Itinerante que percorreu o Brasil entre 2009 e 2010 [...]. O primeiro Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica [...]. Houve uma edição especial dos Jogos das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, reunindo estudantes de todo o Brasil. [...] a outorga da Medalha Nilo Peçanha [...]. Também o Presidente Nilo Peçanha foi reconhecido pela Lei 12.417 de 9 de julho de 2011 como o Patrono da Educação Profissional no Brasil. Os Institutos Federais, por sua vez, tiveram sua importância institucional reconhecida pela obliteração de selo comemorativo em sessão solene no Congresso Nacional, tendo sua história incorporada à filatelia nacional (Conciani, 2012, p. 12-13).

Tais ações promovidas para as celebrações do centenário da rede federal demonstram a valorização pelo qual passou a EPT, no âmbito do governo federal, de modo a resgatar a história e a memória desses cem anos, mas, também, a fim de promover e consolidar a nova institucionalidade assumida pelos Institutos Federais e o seu projeto de ensino médio integrado.

Ainda, em 2009, por meio da Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro, foi criada a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC), destinada ao “atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada” tendo os Institutos Federais como membros natos da rede (Brasil, 2009b).

Para Ramos (2014b, p. 111), “o reconhecimento de saberes e a certificação apresentam enormes desafios para as instituições de ensino uma vez que historicamente estas têm se distanciado das culturas dos trabalhadores.” A autora, ainda, aponta que as instituições de educação profissional devem tomar como fundamento o trabalho como princípio educativo, para a elaboração dos instrumentos de avaliação e validação dos conhecimentos, experiências e saberes nos processos formais e não formais (Ramos 2014b).

Ao analisar o governo Lula no campo da educação profissional, Caires e Oliveira (2016, p. 168) discorrem que:

A implementação dessas políticas se consubstanciaram em avanços, recuos e continuidades. Entre os avanços, evidencia-se o retorno do Ensino Integrado e a expansão da oferta pública e gratuita dessa modalidade de educação. Em relação aos recuos, se destaca a criação da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que extinguiu a Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Assim, acredita-se que essa medida pode estar dificultando uma maior interlocução entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Em termos de continuidades, foi mantida a oferta do Ensino Técnico concomitante e subsequente (Caires; Oliveira, 2016, p. 168).

Com o término do segundo mandato do presidente Lula, a presidência foi ocupada, pela primeira vez, por uma mulher, Dilma Rousseff. Em 2011, ainda no primeiro ano do seu governo, foi anunciada a fase III da expansão da rede federal, no qual foram criadas 208 (duzentos e oito) novas unidades até o término de 2014, totalizando 562 (quinhentos e sessenta e dois) unidades (Brasil, 2011a).

Bohrer, Fonseca e Kaercher (2023) apontam que a fase III da expansão, assim como a anterior, “não instalou todos os *campi* nos prazos estabelecidos em seus respectivos documentos. Entretanto, mesmo em estruturas físicas alternativas, as escolas iniciaram suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, enquanto as instalações definitivas eram construídas.”

Tendo origem num projeto piloto, ainda, no governo Lula, o Programa Mulheres Mil foi instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011, cujo programa destina-se “à formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social”. Teve-se, com isso, a oferta

de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas modalidades integrada e concomitante (Brasil, 2011b).

Alaniz, Mantovani e Luvizotto (2016, p. 96) tecem críticas aos cursos FIC do Mulheres Mil, devido à sua pequena carga horária, o que para as autoras “indica a necessidade de formação de mão de obra para o trabalho simples, com o intuito de propiciar saberes utilitaristas e não saberes complexos, tendo em vista as modificações tecnológicas do mundo do trabalho.”

No mesmo ano, foi aprovada a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que, de acordo com o seu artigo 1º, tem “a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.” (Brasil, 2011c).

A respeito do Pronatec, Moura (2014a) afirma que o programa promove cursos, na modalidade de concomitância, o que enfraquece o ensino médio integrado, além de contribuir para a desresponsabilização dos estados para a formação de quadros de professores em educação profissional, tendo em vista que o programa incentiva a ampliação das vagas no Sistema S, que receberá a maior parte da verba destinada ao programa, resultando em parcerias entre as redes estaduais com a oferta do ensino propedêutico com o Sistema S para a oferta dos cursos profissionalizantes. Seguindo a mesma linha de pensamento, Ramos (2015, p. 114) afirma que o Pronatec enquanto política pública:

seria virtuoso não fossem as opções de se priorizarem os cursos FIC e de se sustentar a oferta privada com recursos públicos. Vimos que esta opção converge com um projeto de desenvolvimento periférico que se dá pelo incentivo ao consumo e este é viabilizado pela ampliação do “trabalho barato” e de um tipo de produção de baixo valor agregado (Ramos, 2015, p.114).

Em 2010, teve início o processo para revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM)²⁹ e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)³⁰. Os embates entre as propostas, apresentadas pelo CNE e pelo Grupo de Trabalho³¹, criado pelo Ministério da Educação, tiveram exposta uma contradição na aprovação de ambas, em 2012. Enquanto que as DCNEM voltam-se à formação integral do homem, as DCNEPTNM mantiveram a ênfase nas competências e na capacitação para o trabalho (Ciavatta; Ramos, 2012; Moura, 2014a; Caires; Oliveira, 2016).

Na Câmara Federal, em 2012, foi criada a Comissão Especial destinada a promover

²⁹ Parecer CNE/CEB nº 11/2012, de 9 de maio de 2012. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.

³⁰ Parecer CNE/CEB nº 5/2011, de 4 de maio de 2011. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

³¹ Composto por representantes de movimentos sociais, entidades científicas e da estrutura do Ministério da Educação.

estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI), após a realização de várias audiências públicas, em 2012 e 2013, de modo que a Comissão apresentou relatório final de atividades, que originou o Projeto de Lei nº 6.840 de 2013, de autoria do Deputado Federal por Minas Gerais, Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT) (Brasil, 2013b). Segundo Moura (2014b) esse PL:

prevê a eliminação do EMI e o fim do ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos, o que significa excluir o estudante trabalhador do sistema de ensino, além de reforçar a fragmentação do EM, ao propor que, na terceira série, os estudantes sejam separados segundo as áreas de ciências humanas, ciências naturais e formação profissional. Estas e outras medidas previstas no PL são radicalmente contrárias ao previsto nas DCNEM e afrontam a perspectiva da formação humana integral e igualitária (Moura, 2014b, p. 365).

O Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 671, de 31 de julho de 2013, instituiu o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec), voltado ao acesso às vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente (Brasil, 2013a). Essa restrição do sistema apenas para a modalidade subsequente é criticada por Caires e Oliveira (2016), que entendem que poderia contemplar também o ensino integrado. Segundo as autoras “a relação da Educação Profissional com o Ensino Médio vem se desenvolvendo de uma forma ambígua e contraditória” (Caires; Oliveira, 2016, p. 178).

Apresentado pelo Poder Executivo como Projeto de Lei, em 20 de dezembro de 2010, o PNE, tramitou, por anos, no Congresso Nacional e só veio a ser aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tendo sido o PNE 2014-2024 composto por 20 (vinte) metas e 254 (duzentos e cinquenta e quatro) estratégias (Brasil, 2014).

No que diz respeito às metas e estratégias, que envolvem a Educação Profissional e Tecnológica, destaca-se a indicação para a expansão das matrículas no ensino médio integrado, levando em consideração os povos do campo, as comunidades indígenas e quilombolas, as pessoas com deficiência; além da expansão das matrículas, na educação de jovens e adultos, na rede federal, nas redes estaduais, na educação a distância; expansão do financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio ofertadas em instituições particulares de educação superior; ampliação dos programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico; por fim, estruturar sistema nacional de informação profissional (Brasil, 2014).

Sobre as metas e estratégias presentes, no PNE 2014-2024, destinadas à EPT, Melo e Moura (2017, p. 14) apontam para uma contradição “as Metas/Estratégias sinalizam para a ampliação da oferta integrada, por outro lado, a principal política da Educação Profissional é o Pronatec, que não tem como eixo norteador a oferta integrada.”

Em 2014, a presidente Dilma Rousseff foi reeleita para um segundo mandato, que teve início, no ano de 2015, entretanto, em 2016, o seu mandato foi interrompido em decorrência de um processo de *impeachment* e a Presidência da República foi assumida efetivamente pelo, então, vice-presidente Michel Temer, em 31 de agosto de 2016 (Brasil, s. d.).

Em menos de um mês, o governo Temer publicou a Medida Provisória nº 746/2016, que instituiu a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, entre outras providências, e que popularmente ficou conhecida como *reforma do ensino médio* (Brasil, 2016b).

Silva e Moura (2022, p. 13) destacam que a rapidez, na elaboração dos atos normativos, voltados à reforma do ensino médio “passados exatos 22 dias da posse do presidente Michel Temer, editou-se a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 [...]. Tal MP, após 120 dias, transformou-se na Lei nº 13.415/2017.”

Complementando o quadro sobre este período, Cruz Sobrinho, Araújo e Silva (2021, p. 192) o caracteriza como “uma conflituosa discussão, sem a ampla e efetiva participação democrática dos sujeitos sociais da educação na construção das políticas educacionais, [...] de modo aligeirado, violando, inclusive, consensos já consolidados sobre a matéria”. Demonstra-se, com isso, que a matéria, pela sua importância e impacto na sociedade, não foi plenamente debatida.

A Lei 13.415/2017, ao tratar sobre o currículo no ensino médio, aponta que será constituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos 5 (cinco) itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, bem como formação técnica e profissional. A Lei 13.415/2017, em seu artigo 36, permite que a organização dessas áreas será realizada, conforme critérios determinados por cada sistema de ensino (Brasil, 2017).

De acordo com Costa e Coutinho (2018, p. 1642), “organizar um currículo por itinerários formativos pode incorrer no agrave de limitar o jovem ainda indeciso em escolhas profissionais futuras.” É antecipar uma escolha em que grande parte dos jovens ainda estão em dúvida.

Por sua vez, Cruz Sobrinho, Araújo e Silva (2021, p. 195) destacam a valorização da “concomitância como modelo predominante, haja vista que a lei prevê que seja oferecida por meio de parcerias, ficando a formação geral a cargo das escolas (das redes estaduais) e a formação profissional a cargo de outras instituições, privadas ou públicas, como os IFs”. O que pode acarretar algum prejuízo na expansão da oferta do ensino médio integrado.

O “notório saber” é um outro aspecto da Lei bastante criticado, uma vez que contribui

para a precarização do trabalho docente, segundo Costa e Coutinho (2018, p. 1647) “qualquer cidadão, formado ou não, se comprovar o domínio técnico da profissão a que se destina a habilitação profissional, poderá dar aula em cursos técnicos de nível médio.” Os mesmos autores ainda ressaltam que a Lei, ao possibilitar a “concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho” (Brasil, 2017, art. 36, parágrafo 6, inciso II), retoma elementos da Reforma Capanema, ocorrida, na década de 1940, configurando-se um retrocesso para a EPT (Costa; Coutinho, 2018).

Quanto à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), Cruz Sobrinho, Araújo e Silva (2021, p. 196) firmam que ela “possui uma estrutura excessivamente prescritiva derivada de sua intenção de padronização dos currículos [...]. A fragmentação do conhecimento e a organização em códigos se colocam em sentido oposto ao da integração.”

Já Silva (2018, p. 12) destaca a ênfase dada às competências, na BNCC-EM, resgatando a concepção da reforma educacional ocorrida, na década de 1990. A autora indica que em ambos momentos “o apelo à noção de competências como referência para formação humana viabiliza uma perspectiva para a organização dos currículos na escola pautada em critérios como eficiência e produtividade”, sendo elementos valorizados pelo mercado de trabalho.

No ano de 2017, teve início o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), constituído em rede, com sede no Instituto Federal do Espírito Santo e que, atualmente, conta com 40 (quarenta) Instituições Associadas (IA), cobrindo todo o território nacional. Originou-se de uma proposta apresentada, em 2015, à CAPES, por 18 (dezoito) instituições, que compõem a RFPCT (Brito *et al.*, 2021).

A finalidade do ProfEPT, segundo Brito *et al.* (2021, p. 11), é “de contribuir para a melhoria dos processos de ensino na EPT, por meio do desenvolvimento de pesquisas e produtos técnicos e tecnológicos que conduzem à produção de conhecimentos na Área de Ensino.” Atendendo dessa maneira, a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que aponta como um dos objetivos dos Institutos Federais ministrar cursos de mestrado e doutorado.

Ainda, no governo Temer, em 2018, ocorreu um movimento da SETEC em propor o reordenamento das unidades da RFPCT. Em nota pública, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) se posicionou contrário à proposta, defendendo em primeiro lugar a consolidação das unidades já existentes em seus aspectos orçamentários, de infraestrutura e de pessoal, além da participação do Conselho no que diz respeito às ações que visem a expansão da Rede Federal em momento oportuno (Conif, 2018).

Sob o governo Bolsonaro, iniciado, em 2019, o Ministério da Educação lançou

“diferentes ações, projetos e programas que, articulados, retomam a lógica de adequação da educação às demandas do setor privado, sob a premissa de uma gestão mais eficiente e uma formação mais ‘próxima’ do mercado de trabalho” (Bentin; Mancebo, 2020, p. 159) com destaque para a temática do empreendedorismo.

Dentre essas iniciativas, estava o Programa Novos Caminhos, que possuía como meta “Ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica de qualidade, fortalecendo o uso de novas tecnologias e a promoção de ações voltadas ao alinhamento da oferta com as demandas do setor produtivo” e estava estruturado em 3 (três) eixos estratégicos: Gestão e Resultados, articulação e fortalecimento e, também, inovação e empreendedorismo (Brasil, s.d.).

Com ações voltadas à atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos³²; a promoção da oferta de cursos técnicos de educação profissional de nível médio por Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES), a partir de nova regulamentação³³; formação de professores e outros profissionais da EPT; o fomento para projetos de inovação e empreendedorismo na Rede Federal, entre outros. O intuito era atender as demandas do setor produtivo e estimular a implementação do itinerário da formação técnica e profissional, criado pela reforma do ensino médio (Brasil, s.d.).

A respeito deste programa, Cândido e Silva (2023) estabeleceram o seguinte posicionamento:

O modelo formativo proposto pelo Programa Novos Caminhos por meio dos Institutos Federais se apresenta como extracurricular. Contudo, nesse processo, o conhecimento científico produzido nas instituições públicas é transformado em um instrumento para atender as demandas do mercado. Logo, não prioriza o desenvolvimento industrial a partir dos avanços científicos, e, sim, os avanços científicos são exaustivamente cooptados para aprimoramento do setor industrial, com recursos públicos (Cândido; Silva, 2023, p. 10).

Dessa forma, entende-se que a Educação Profissional e Tecnológica e suas instituições, a exemplo dos Institutos Federais, caminhavam para se tornar instrumentos para atender a lógica do mercado de trabalho.

Outra iniciativa do governo Bolsonaro, nesse contexto, foi o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se, que, conforme consta no PL nº 3.076/2020, tem como um de seus objetivos “incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais” (Brasil, 2020b), cujo programa se estrutura em três eixos, são eles: I - pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; II – empreendedorismo e III - internacionalização.

³² Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020.

³³ Portaria nº 1.718, de 8 de outubro de 2019.

O Future-se foi fortemente rechaçado pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), de acordo com Lopes (2022), o programa foi colocado duas vezes em consulta pública, em 2019, no qual recebeu várias críticas e resultou na desidratação da proposta e sua posterior transformação em PL, no ano seguinte, onde se encontra em tramitação na Câmara dos Deputados. Para Caetano (2023, p. 10), “é através dessa legislação que o MEC pretende transformar as universidades e institutos federais em instituições privatizadas, cujo discurso é dar autonomia para as IFES.”

O ano de 2020 ficou marcado pelo início da pandemia de COVID-19 que assolou o mundo todo, tendo a educação uma das áreas mais prejudicadas, conforme Rocha, Bittencourt e Rocha (2021) contextualizam acerca dos desafios do ambiente educacional, no Brasil:

O Brasil e o mundo se depararam com um cenário novo e cheio de dúvidas e de incertezas devido à COVID-19. A pandemia parou diversos países no mundo, [...]. Dentre os diversos âmbitos, o contexto da educação consubstanciou um momento de adaptação e de análises frente às novas necessidades educacionais para dar seguimento ao ensino no Brasil. Os docentes, os discentes e as famílias precisaram adaptar-se a esse novo formato social e educativo de ensino e aprendizagem, analisando suas reformulações e propostas. Desta forma, abre-se discussão para a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (Rocha; Bittencourt; Rocha, 2021, p. 3).

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020, no qual, “dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19” (Brasil, 2020a), autorizando a suspensão das aulas presenciais e a substituição delas por atividades não presenciais.

Com a adoção do ensino remoto emergencial, como estratégia de manter o ensino, as escolas tiveram como alternativa o uso das tecnologias digitais, o que expôs a desigualdade no acesso a essas tecnologias e à internet pelos discentes e as escolas públicas (Rocha; Bittencourt; Rocha, 2021).

O retorno às aulas presenciais só foi possibilitado, a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, que instituiu as “Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.” (Brasil, 2021b).

No início de 2021, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1/2021, de 5 de janeiro de 2021, em que definiu as novas “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica” (Brasil, 2021a), visando atender às mudanças realizadas pela reforma do ensino médio durante o Governo Temer.

No segundo semestre de 2021, dentro da agenda do Programa Novos Caminhos, em que considera a qualificação profissional como “um dos caminhos para impulsionar a economia e para o fortalecimento da empregabilidade, da inclusão produtiva e da geração de renda” (Brasil, s. d.), o Ministério da Educação lançou o Programa Qualifica Mais, que, por sua vez, dividiam-se em quatro modalidades:

Qualifica Mais – EnergIFE, com vagas em cursos de qualificação profissional de instalador de sistemas fotovoltaicos; *Qualifica Mais – Progredir*, com vagas em cursos de microempreendedor individual, voltados aos beneficiários do Programa Auxílio Brasil; *Qualifica Mais – Emprega Mais*, voltada às vagas em cursos de qualificação profissional ou de formação inicial e continuada, cujo objetivo é qualificar trabalhadores e aprendizes com ofertas vinculadas às necessidades setoriais de mão de obra qualificada, e o *Qualifica Mais – Itinerário da Formação Técnica Profissional*, mediante a SETEC, tendo como foco a formalização de parcerias entre as instituições para proporcionar aos estudantes do ensino médio acesso ao itinerário da formação técnica e profissional (Brasil, s. d.).

A respeito desses programas de qualificação profissional, criados no governo Bolsonaro, Caetano (2023, p. 19) estabelece a seguinte crítica:

Ao mesmo tempo que contingência o orçamento público das instituições, oferece-se financiamento induzido para que as Instituições que estão à mingua façam a adesão aos programas ofertados pelo Ministério da Educação, como é o caso do Programa Novos Caminhos. Por outro lado, pretende-se formar força de trabalho aligeirada para preencher às vagas precarizadas ofertadas pelo mercado (Caetano, 2013, p. 19).

Neste sentido, destaca-se a participação de instituições, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como parceiros ofertantes desses cursos de qualificação profissional, conforme consta na página da internet que promove o programa.

Ainda, em 2021, o Ministério da Educação, por meio da SETEC, apresentou uma nova proposta de reordenamento da RFPCT, a respeito dessa nova proposta, o Conif (2021) em nota, ressaltou, entre outros pontos, que esta reordenação não proporcionava a criação de nenhum novo *campus*, novos cursos e novas matrículas, ressaltando, ainda, as demandas da rede, a exemplo de consolidação das unidades existentes, reitorias sem sede definitiva, redução do orçamento, necessidade de ampliação do quadro de pessoal docente e técnico-administrativos em educação, além de reforçar o aspecto democrático que constitui a rede federal, demonstrando a necessidade de consultar as comunidades acadêmicas a serem impactadas.

Em 2022, o então ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi eleito para o seu terceiro mandado, tomando posse, em janeiro de 2023. No que diz respeito à educação profissional,

destaca-se a aprovação da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, que estabelece no artigo 4º “A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, no prazo de 2 (dois) anos, contado da data de publicação desta Lei, formulará e implementará política nacional de educação profissional e tecnológica que, articulada com o Plano Nacional de Educação.”

A Lei também prevê a instituição do processo de avaliação das instituições e dos cursos de educação profissional técnica e tecnológica, bem como a adequação das instituições de ensino superior para a criação de critérios que visem o aproveitamento dos conhecimentos na educação profissional técnica de nível médio, quando este for área afim do curso superior (Brasil, 2023a).

No início de 2024, foi criado o Programa Pé-de-Meia, por meio do Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024, e que regulamentou a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024b), cujo objetivo foi de instituir “incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado à permanência e à conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público” (Brasil, 2024a, artigo 1º), sendo uma medida necessária para combater o abandono escolar e melhorar os índices de aprovação no ensino médio.

Em 12 de março de 2024, o governo federal anunciou uma nova expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação de 100 (cem) novos *campi*, contemplando todos os estados e o Distrito Federal, a partir das novas unidades, serão criadas 140 mil (cento e quarenta mil) novas vagas e a rede federal passará a ser constituída por 782 unidades, sendo 702 *campi* dos Institutos Federais. Foi anunciado também recursos para a consolidação das unidades já existentes (Brasil, 2024c).

O PNE, referente ao decênio 2014-2024, chegou ao seu último dia de vigência, em 25 de junho de 2024, sem ter cumprido a grande maioria das metas e sem que o governo federal tenha apresentado um novo plano. A saída proposta foi prorrogar a vigência do PNE 2014-2024 até o dia 31 de dezembro de 2025, por meio da Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024 (Brasil, 2024d). A prorrogação ocorreu com um mês de atraso.

A respeito do não cumprimento das metas do PNE, o professor e pesquisador Daniel Cara (2024), em entrevista, afirmou o seguinte:

O descumprimento das metas do PNE, é, infelizmente, uma marca da política educacional brasileira. O Brasil já teve dois Planos, o PNE de 2001 a 2010 e o atual, de 2014 a 2024, que não foram cumpridos. Isso demonstra uma tradição que precisa ser quebrada. Basicamente, acontece por um motivo estrutural de prioridade orçamentária (Cara, 2024).

Esse descumprimento das metas do PNE é um exemplo do que Saviani (2020) apresenta como uma das características que constitui a política educacional brasileira, desde o fim da

Ditadura Militar, em 1985, que é a protelação. A respeito dela, Saviani (2020, p. 3) discorre que:

A protelação significa o adiamento constante do enfrentamento dos problemas. Tomemos o exemplo dos dois pontos fixados pelo Art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição: eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. A constituição fixou o prazo de 10 anos para o cumprimento dessa meta: 1998. O Plano Decenal “Educação para Todos”, de 1993, também 10 anos: 2003. O FUNDEF, de 1996, igualmente 10 anos: 2006. O FUNDEB, de 2007, 14 anos: 2021. O PDE, de 2007, 15 anos: 2022. E o PNE, 10 anos, 2024. E assim o Brasil vai avançando pelo século XXI adiando a solução desse problema que os principais países resolveram entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX (Saviani, 2020, p. 3).

Após o término da vigência do PNE 2014-2024, o Poder Executivo apresentou, em 27 de junho de 2024, o Projeto de Lei nº 2.614/2024, referente ao novo Plano Nacional de Educação. Este plano é constituído por 18 (dezoito) objetivos e 58 (cinquenta e oito) metas. No que se refere à Educação Profissional e Tecnológica, o plano contempla os seguintes objetivos: objetivo nº 11 – Acesso, permanência e conclusão na Educação Profissional e Tecnológica, composto por 4 (quatro) metas e o objetivo nº 12 – Qualidade da Educação Profissional e Tecnológica, constituído por 2 (duas) metas (Brasil, 2024e).

Já em 31 de julho de 2024, foi sancionada a Lei nº 14.945, proveniente do Projeto de Lei nº 5.230/2023, que redefine a Política Nacional do Ensino Médio no Brasil, como uma proposta alternativa do governo Lula ao “Novo Ensino Médio” aprovado pela Lei nº 13.415/17, no governo Temer.

A nova lei alterou a LDBEN e revogou, parcialmente, a Lei nº 13.415/17. As principais mudanças incluem: aumento da carga horária mínima da formação geral básica para 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas e redução da carga horária mínima dos itinerários formativos para 600 (seiscentas) horas; ampliação da carga horária da formação geral básica para a formação técnica e profissional para 2.100 (duas mil e cem) horas e 900 (novecentas) horas, podendo chegar até 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo do curso, a carga horária do itinerário formativo com ênfase na formação técnica; elaboração pelo CNE de diretrizes nacionais de aprofundamento das quatro áreas do conhecimento e a oferta de, no mínimo, dois itinerários formativos por escola, exceto aquelas que oferecem a formação técnica e profissional (Brasil, 2024f).

Já sobre os aspectos mantidos, destacam-se: a manutenção dos itinerários formativos; a não obrigatoriedade do espanhol como língua estrangeira; a manutenção do notório saber para atuação de profissionais na formação técnica e profissional; o reconhecimento de experiências extraescolares como estágio, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, cursos de qualificação profissional, entre outros, para fins de cumprimento do currículo escolar

(Brasil, 2024f).

A não revogação total da Lei nº 13.415/17 evidencia a dificuldade do governo Lula em lidar com um Congresso Nacional sem uma maioria parlamentar estável, exigindo a conciliação de diversos interesses para aprovar projetos. Um exemplo dessa dinâmica foi a escolha do Deputado Federal Mendonça Filho (UNIÃO-PE), ex-Ministro da Educação, no governo Temer e um dos principais articuladores da Lei nº 13.415/17, como relator do Projeto de Lei nº 5.230/2023, na Câmara dos Deputados.

Em atendimento à Lei nº 14.645/2023, foi aprovado em 7 de novembro de 2024, o relatório final, referente à Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT), que foi elaborado pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI). O documento apresentou “princípios, bases e insumos para a Política Nacional de EPT, abordando sua evolução histórica, marcos legais e desafios atuais. O documento analisa a expansão da EPT à luz do Plano Nacional de Educação (PNE) e explora tendências e demandas do mundo do trabalho.” O relatório se constitui em um diagnóstico atualizado sobre a situação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, discutindo vários aspectos desse campo da educação, o que o torna um documento norteador para a implementação dessa política nacional destinada à EPT.

Em 13 de novembro de 2024, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB nº 2/2024, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), proveniente do Parecer CNE/CEB nº 4/2024, que foi homologado pelo Ministro da Educação, Camilo Santana, na mesma data. Ambos documentos foram importantes para a implementação da Lei nº 14.945/2024, no ano letivo de 2025.

Em 28 de agosto de 2025, foi publicado o Decreto nº 12.603 que instituiu a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – PNEPT, bem como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica – SINAEPT, em atendimento à Lei nº 14.465, de agosto de 2023. De acordo com o referido Decreto, a PNEPT possui como finalidade:

a formação integral e cidadã da população e articula um conjunto de diretrizes, estratégias e ações que visem à promoção, à democratização, à qualificação da oferta, à equidade no acesso e na permanência e ao respeito à diversidade dos sujeitos e dos contextos educacionais em diálogo com o mundo do trabalho (Brasil, 2025).

A partir de todos os elementos descritos e discorridos sobre a história da EPT, foi possível perceber os aspectos coletivos, sociais e institucionais, representados pelas pessoas e instituições que foram impactadas pelas ações nessa área. Foi possível verificar que essa história foi e, ainda, é marcada por avanços e retrocessos, ao mesmo tempo, em que a dualidade educacional, como reflexo da dualidade social do país, configura-se como um fator permanente,

em determinados momentos, com maior ênfase, e em outros de forma atenuada, constituindo-se em elemento estrutural, no Brasil.

As inúmeras legislações, que oficializaram as ações governamentais, serviram de fontes para o entendimento dessa história, revelando-se a falta de políticas de Estado, que objetivassem o desenvolvimento contínuo da educação brasileira, e, em especial da EPT, de modo a contribuir para a diminuição do abismo social existente. Verifica-se, ainda, a fragilidade institucional, representada pelas sete Constituições que o Brasil já teve, sendo seis delas, no período republicano, resultado das rupturas e restituições da institucionalidade.

Dessa forma, foi possível acompanhar como a educação profissional era entendida, em cada período histórico, desde os primórdios de modo desarticulado e, em sua maioria, destinada ao trabalho escravo, posteriormente, assumindo um caráter assistencialista voltado aos desvalidos da sorte, depois se constituindo em elemento propulsor do desenvolvimento industrial e econômico, em seguida, como elemento de adaptação voltada à empregabilidade e também como elemento de transformação social, mediante uma formação humana que leve em consideração todas as suas dimensões.

2.4 AS FACES DA MEMÓRIA: NOTAS SOBRE SEU ASPECTO COLETIVO, SOCIAL E INSTITUCIONAL

A memória pode ser compreendida a partir de vários aspectos: biológico, mitológico, coletivo, individual, institucional, entre outros, sendo campo de estudo por diferentes áreas do conhecimento, a exemplo, da História, Sociologia, Neurociência, Administração, Computação, Ciência da Informação e, tantas outras, em que cada área comprehende a memória de modo específico (Molina; Valentim, 2011).

Esse contexto torna os estudos sobre a memória complexos e ricos, pois possibilitam o diálogo e o confronto dos diversos entendimentos sobre a memória, bem como as relações da memória com cada campo do conhecimento.

Para este estudo, é importante esclarecer a tensa, ambígua e, por vezes, hierárquica relação entre memória e história, frequentemente, confundidas no senso comum como sinônimas.

Duarte (2013) discorre que a pesquisa historiográfica manifesta duas perspectivas antagônicas que unem história e memória. A primeira, predominante no século XIX, envolve a construção de uma história voltada à formação do Estado-nação, com o objetivo de forjar uma identidade nacional sólida. A respeito dessa história, Joutard (2007, p. 227) afirma que ela

“possuía numerosas características da memória, a começar pela sua faculdade de esquecimento e de deformação, e isto em relação estreita com a identidade a que devia servir.” Pelo caráter memorial dessa história, ela passou a ser entendida como “história-memória” e seu enfraquecimento se evidenciou, a partir de 1914, com a 1ª Grande Guerra (Joutard, 2007; Duarte, 2013).

A segunda perspectiva, apontada por Duarte (2013), diz respeito aos estudos que resgatam a memória identitária de grupos sociais, até então, desvalorizados pelo campo historiográfico. Joutard (2007, p. 228) indica em qual momento ocorre essa mudança e exemplifica alguns desses grupos sociais marginalizados:

após a Segunda Guerra Mundial, em fins dos anos 60 e durante a década de 1970 - no que ficou conhecido como os movimentos de 1968. Nessa época, foram postas em destaque todas as formas de marginalidade como atores privilegiados da história: os operários, os emigrantes, os camponeses pobres, as minorias étnicas, as mulheres (Joutard, 2007, p. 228).

Pollak (1989) denomina as memórias desses grupos sociais como “memórias subterrâneas” e ressalta o papel da história oral na valorização dessas memórias, opondo-se, assim, à memória dita oficial.

Quanto às reflexões acerca da oposição entre os dois conceitos, destaca-se Maurice Halbwachs (1990, p. 81-82), que, na sua obra, *A Memória Coletiva*, além de discutir os elementos que distinguem a memória coletiva da memória individual, discute as distinções entre a memória coletiva e a história, conforme destacado a seguir:

A memória coletiva se distingue da história pelo menos sob dois aspectos. É uma corrente de pensamento contínuo de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição, ela não ultrapassa os limites desse grupo. Quando um período deixa de interessar ao período seguinte, não é um mesmo grupo que esquece uma parte de seu passado: há na realidade dois grupos que se sucedem. A história divide a sequência dos séculos em períodos, como se distribui o conteúdo de uma tragédia em vários atos (Halbwachs, 1990, p. 81-82).

Para Halbwachs (1990), a memória coletiva diz respeito às experiências vivenciadas pelos membros de um determinado grupo e enquanto permanecerem engajadas nesse grupo. Por sua vez, a história se inicia, quando se extingue a memória social, passando por análise crítica e, posteriormente, materializada, por exemplo, em livros e ensinada no ambiente escolar.

Outro autor que também desenvolve reflexões acerca da separação entre história e memória é Pierre Nora (1993, p. 9), que afirma o seguinte:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. [...] A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que

não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda de análise e discurso crítico (Nora, 1993, p. 9).

Percebe-se a convergência entre o posicionamento de Nora com o de Halbwachs sobre as características que distinguem a história da memória e vice-versa, ao tratar do aspecto orgânico da memória enquanto elemento vivenciado pelas pessoas e mantido no presente. Ao passo que a história se volta a um passado distante a fim de reconstruí-lo mediante tratamento crítico das fontes.

Nessa relação conflituosa entre história e memória, é possível verificar o predomínio da primeira sobre a última. Albuquerque Júnior (2019, p. 237) apresenta o caráter dominador da história sobre a memória, ao apontar que “por mais bem intencionado que o historiador esteja em relação ao buquê de memórias que tenha coletado, ele terá de deflorá-las para poder gestar a História.” Ainda, segundo o autor, “esta é a violência do historiador que, com seus conceitos, atribui novos significados ao que ficou guardado nas memórias; recortando-as, reconstruindo-as, desmanchando suas telas” (Albuquerque Júnior, 2019, p. 238).

Todavia, o oposto também se verifica: o caráter dominador da memória sobre a história. Hartog (2023, p. 158) alude que “as rupturas modernas conduziram a uma multiplicação de memórias coletivas, de maneira que a história se escreve agora sob a sua pressão: a própria história científica vê seus interesses e suas curiosidades ditados por elas.”

Partindo para uma perspectiva reconciliadora entre memória e história, Joutard (2007) indica que se faz necessário o desprendimento dos dois campos a fim de reconhecer os próprios limites e que o fortalecimento de cada uma delas passa pela recíproca cooperação. Desta forma, continua Joutard (2007, p. 233-234):

A memória tem todo o interesse de se submeter ao olhar histórico; é sua melhor “garantia de sobrevivência”. [...] A história tem, do mesmo modo, todo o interesse em escutar e respeitar a memória. Esta previne aquela, antes de tudo, “contra a tentação do determinismo” (Joutard, 2007, p. 233-234).

Realizado esse breve relato acerca da relação entre memória e história, trataremos a seguir dos aspectos coletivo, social e institucional da memória.

Ricoeur (2007, p. 130) afirma que “deve-se a Maurice Halbwachs a audaciosa decisão de pensamento que consiste em atribuir a memória diretamente a uma entidade coletiva que ele chama de grupo ou sociedade”. Em seus estudos sobre memória coletiva, o sociólogo Maurice Halbwachs (1990) estabelece a separação desta com a memória individual, em que a memória

individual é dependente e tributária da memória coletiva, uma vez que, por nunca estarmos sozinhos, mesmo que a experiência tenha sido vivida de maneira individual, a lembrança deste acontecimento será coletiva, pois não se faz necessário a presença física do outro.

Dessa forma, Halbwachs (1990) indica que a memória individual, por si só, não é suficiente para a ação de se lembrar, pois, se a lembrança não é mais existente, ocorre pelo fato de a pessoa não fazer mais parte do grupo em que esta memória era conservada. Para que a memória de uma pessoa seja auxiliada pela memória de outra, faz-se necessário que elas desfrutem de vários pontos de contato, constituindo a base para a reconstituição das lembranças, tendo em vista que o mero relato dessas lembranças é insuficiente para a sua recordação. Os dados em comum para essa reconstituição devem estar presentes em ambas pessoas, sendo viável apenas se eles continuam a compor a mesma comunidade.

Dessa forma, por se configurar como elemento em comum, a memória coletiva não será apropriada, de maneira igual, e essa multiplicidade é decorrente das várias influências sociais que são combinadas (Halbwachs, 1990).

Assim, para este autor “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (Halbwachs, 1990, p. 51).

Acredita-se que a memória individual é independente das influências presentes, no ambiente social, entretanto, mesmo que não se esteja dependente de uma determinada influência, o que não percebemos é que a memória individual resulta efetivamente de seu conjunto (Halbwachs, 1990).

Sobre a centralidade da memória coletiva e sua predominância sobre a memória individual, na obra de Maurice Halbwachs, Santos (2012, p. 25) afirma que “para ele, a memória tinha apenas um adjetivo: era necessariamente coletiva.”

Pollak (1989) aponta que a memória coletiva, abordada por Halbwachs, não se constituía como imposição ou um elemento dominador, ao contrário, eram valorizados os seus elementos positivos, como o de fortalecer a coesão social, não pela opressão, mas pelo ingresso de forma afetiva ao grupo, constituindo uma “comunidade afetiva”.

Entretanto, Pollak (1989, p. 13) entende que “as memórias coletivas e a ordem social que elas contribuem para constituir, a memória individual resulta da gestão de um equilíbrio precário, de um sem-número de contradições e de tensões.” Demonstrando que, no interior dessa coesão social em que resulta a memória coletiva, em Halbwachs, existe um ambiente de instabilidade.

No que diz respeito à memória, Pollak (1992, p. 201), a partir de Halbwachs, discorre

que ela “deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes”.

Ricoeur (2007, p. 455) ressalta outros aspectos presentes no cotidiano das sociedades que são os “esquecimentos, lembranças encobridoras, atos falhos assumem, na escala da memória coletiva, proporções gigantescas, que apenas a história, e mais precisamente, a história da memória é capaz de trazer à luz”.

A respeito disso, Le Goff (2013, p. 389) discorre que a amnésia, enquanto uma perturbação da memória do indivíduo, metaforicamente, pode afetar a memória coletiva, na medida em que “a falta ou a perda, voluntária ou involuntária, da memória coletiva nos povos e nas nações, que pode determinar perturbações graves da identidade coletiva.” O autor ainda aponta sobre a recordação, o esquecimento e as manipulações conscientes ou não como elementos que atuam sobre a memória individual, também, exercem sobre a memória coletiva, tendo em vista que “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (Le Goff, 2013, p. 390).

A memória coletiva, por sua vez, é definida por Nora (1978 *apud* Le Goff, 2013, p. 432) como “o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado.” Esta definição de memória coletiva, apontada por Nora, segundo Barros (2011, p. 329), apresenta o “novo delineamento de um conceito – atento não apenas ao que se preserva da experiência humana, mas também ao que os grupos sociais fazem desta experiência humana preservada.”

Outra contribuição de Nora (1993) para o campo da memória coletiva diz respeito à noção de “lugares de memória”, que, segundo o autor, é constituído por três aspectos que coexistem sempre: material, simbólico e funcional. Esses “lugares de memórias”, para Nora (1993, p. 13), “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais.”

Tomando por base as considerações de Pierre Nora sobre os “lugares de memória”, Le Goff (2013, p. 433) os descreve da seguinte forma:

Lugares topográficos, como os arquivos, as bibliotecas e os museus; lugares monumentais como os cemitérios ou as arquiteturas; lugares simbólicos como as comemorações, as peregrinações, os aniversários ou os emblemas; lugares funcionais como os manuais, as autobiografias ou as associações: estes memoriais têm a sua história (Le Goff, 2013, p. 433).

Neste sentido, a partir da existência do humano, é possível afirmar que a memória se

estabelece, concebendo os seus lugares (Barros, 2011).

Gondar (2008, p. 1) demonstra os desafios dos estudos sobre memória, tendo em vista “à polissemia do conceito, a própria distinção entre memória individual, coletiva e social se torna um problema. [...] Os contornos dessas três noções não são nítidos, e não é de modo fácil que podemos privilegiar uma delas em detrimento de outra.”

Exemplo disso é demonstrado por Le Goff (2013), no qual considera que a memória coletiva deve ser designada para os povos, que não possuem escrita, enquanto a memória social seria a designação para os povos em que a escrita já estaria presente. Por sua vez, Leroi-Gourhan utiliza o termo memória coletiva para as sociedades humanas como um todo (Gondar, 2008).

Nesse contexto, para Gondar (2005, p.12), o conceito de memória social, “além de polissêmico, é transversal e transdisciplinar”, e, por conta desse caráter transversal, seu questionamento é permanente.

Gondar (2005) afirma que, atualmente, é reconhecido que a memória é uma construção social, na qual não se busca reconstituir o passado, mas em reconstruí-lo, mediante nossa vivência e concepções do presente.

Ainda, segundo o autor, foi apenas, no século XIX, “que os homens admitiram que a memória é algo que eles mesmos constroem a partir de suas relações sociais – e não a verdade do que se passou ou do que é” (Gondar, 2005, p. 18).

A partir desse marco cronológico, aponta-se para duas perspectivas em que os autores irão se aproximar: a primeira aborda sobre o aspecto processual desta construção, enquanto que a segunda privilegia as realizações dessa construção. Gondar (2005) relaciona Halbwachs com sua memória coletiva e Nora com seus lugares de memória, representantes da perspectiva do construído, enquanto que Nietzsche, Bergson e Freud são vinculados à perspectiva processual, por focarem no “durante” ambiente em que ocorrem os embates e as criações (Gondar, 2005).

A responsabilidade dos profissionais, que atuam no campo científico da memória, é destacada por Le Goff (2013, p. 436), ao afirmar que eles devem “fazer da luta pela democratização da memória social um dos imperativos prioritários da sua objetividade científica.”

Rueda, Freitas e Valls (2011, p. 80) discorrem que “as instituições sendo parte integrante dos meios sociais e políticos da sociedade têm papel importante na construção da memória social, são fontes produtoras de informações”, dessa maneira, entramos no campo da memória institucional.

Em pesquisa realizada pelas referidas autoras, elas relatam a existência de poucas definições sobre memória institucional e que, normalmente, o termo estava vinculado à

memória organizacional e, até mesmo, à memória empresarial (Rueda; Freitas; Valls, 2011).

Este cenário, possivelmente, deve-se ao fato de, normalmente, confundir-se organização com instituição, sendo tratadas como sinônimos, uma vez que qualquer instituição possui suas próprias formas de organização, necessárias para o exercício da sua atuação. Neste sentido, o papel da instituição vai além do conjunto dos meios que compõem as organizações, pois a prioridade da organização é a eficácia enquanto que a prioridade da instituição é a legitimidade (Thiesen, 2013). Thiesen (2013, p. 165) conceitua instituição como:

obra coletiva, criação social, cultural, acontecimento. São agenciamentos coletivos que se instituem no seio das relações sociais. As instituições são construídas historicamente e trazem embutidos, em seu processo instituinte, mecanismo de controle social, estabelecendo regras e padrões de conduta que venham a garantir o seu funcionamento e o exercício de suas funções reprodutoras, que tendem à estabilidade e que obedecem a uma certa regularidade. Trata-se de reproduzir uma determinada ordem alcançada, com a intenção da manutenção dessa ordem (Thiesen, 2013, p. 165).

Como resultado da trajetória e atuação da instituição, seja na relação interna seja na externa, são produzidos uma gama de documentos nos mais diversificados suportes, que registram sua historicidade e intencionalidades, constituindo elemento necessário para remontar à memória institucional e subsidiar a gestão organizacional.

Nora (1993, p. 15) destaca que “nenhuma época foi tão voluntariamente produtora de arquivos como a nossa”, seja devido ao volume documental produzido, seja pelo desenvolvimento das técnicas de reprodução e conservação dos documentos disponíveis, mas, principalmente, pelo respeito ao documento enquanto vestígio. O autor ainda afirma que tanto as empresas privadas quanto as instituições públicas passaram a estimular os profissionais de arquivo, a exemplo dos arquivistas, no que se refere à “recomendação de guardar tudo” (Nora, 1993, p. 15). O que leva a outras questões do tipo: como armazenar um volume tão grande de documentos, seja ele em ambiente físico ou digital? E como estabelecer o tratamento de massas documentais tão volumosas?

A memória institucional é uma temática multidisciplinar, pois dialoga com vários conceitos, entre eles: identidade, sociedade, cultura, poder, patrimônio, tempo, história, memória e nação (Costa, 1995).

Esse aspecto multidisciplinar da memória institucional expõe a sua complexidade e também a sua amplitude, que a faz distinguir da memória organizacional. Essa última, para Thiesen (2013, p. 109), “poderia ser vista como um conjunto de meios, através dos quais o conhecimento do passado é recuperado em atividades do presente, determinando maior ou menor eficácia organizacional”. Enquanto a memória institucional, para a referida autora,

“abrange a memória organizacional, mas não se limita a ela. São as relações de forças que determinam o plano institucional que, por sua vez, define a organização. A questão da instituição é a legitimidade” (Thiesen, 2013, p. 31).

Nesse sentido, a partir da diferenciação entre a memória institucional e a memória organizacional, realizada pela autora, é possível compreender uma hierarquização, em que a memória organizacional está subordinada à memória institucional e que ela está mais voltada ao aspecto imediato e do cotidiano da instituição, enquanto a memória institucional compreende a instituição como um todo, voltando-se a uma memória de longa duração, devido ao aspecto da legitimidade.

A memória institucional passou a receber tratamento de forma sistemática, no Brasil, a partir da década de 1980, pelos centros de memória, com maior recorrência em instituições públicas, especialmente, nas instituições acadêmicas, mas, também, com algumas iniciativas em instituições privadas (Rueda; Freitas; Valls, 2011).

2.5 CENTROS DE MEMÓRIA: UM LUGAR DE MEMÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Os centros de memória, no Brasil, passam a surgir, na década de 1980, tanto em empresas privadas, quanto em instituições públicas e organizações do terceiro setor (Camargo; Goulart, 2015), podendo, assim, serem considerados um fenômeno recente, quando comparados às demais unidades institucionais, que lidam com conjuntos documentais.

Esse contexto pode justificar a afirmação de Camargo e Goulart (2015, p. 13), quando afirmam que “não há consenso sobre o seu formato, alcance e significado”, o que gera imprecisão na definição sobre os centros de memória, além de emergir questões do tipo: a que setor está vinculado dentro das instituições? E qual campo científico, fundamenta-se, teórica e metodologicamente, a sua atuação? (Camargo 2016).

Talvez o conceito de “lugares de memória”, desenvolvido por Pierre Nora, contribua para uma melhor compreensão sobre os centros de memória. De acordo com Nora (1993, p. 22), “a razão fundamental de ser 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 para prender o máximo de sentido num mínimo de sinais”.

Para compreender o papel, as características e as finalidades dos centros de memória, é necessário o entendimento desses elementos, no contexto dos arquivos, bibliotecas, museus e centros de documentação, haja vista o surgimento e desenvolvimento dessas unidades, que estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento histórico das sociedades. Neste sentido, Paes

(2004, p. 16) afirma que:

Durante muito tempo as noções de arquivo, biblioteca e museus se confundiram, não só pela finalidade e forma física dos documentos, mas também porque estas instituições tinham o mesmo objetivo. Na verdade, elas funcionavam como grandes depósitos de documentos, de qualquer espécie, produzidos pelo homem. Entretanto, a evolução histórica da humanidade, aliada a fatores culturais e tecnológicos como, por exemplo, o advento da imprensa, pouco a pouco forçou a delimitação dos campos de atuação de cada uma delas (Paes, 2004, p. 16).

Percebe-se que, mediante o processo de complexificação das sociedades, ao longo do tempo, arquivos, bibliotecas e museus, delimitaram suas áreas de atuação, assumindo características próprias que as distinguem.

Nora (1993, p. 15) discorre que “a ‘memória de papel’ da qual fala Leibniz tornou-se uma instituição autônoma de museus, bibliotecas depósitos, centro de documentação, bancos de dados.”

Para facilitar a compreensão das características que aproximam e distinguem arquivos, bibliotecas, museus e centros de documentação, considerando aspectos como: tipo de suporte, tipo de conjunto, produtor, fins de produção, objetivo, entrada de documentos, processamento técnico e público, adotou-se como referência o Quadro 5 proposto por Bellotto (2006).

Quadro 5 - Comparativo entre arquivo, biblioteca, museu e centro de documentação

Características	Arquivo	Biblioteca	Museu	Centro de documentação
Tipo de suporte:	Manuscritos, impressos, audiovisuais, exemplar único.	Impressos, manuscritos, exemplares múltiplos.	Objetos bi/tridimensionais, exemplar único.	Audiovisuais (reproduções) ou virtual, exemplar único ou múltiplo.
Tipo de conjunto:	Fundos; documentos unidos pela proveniência (origem).	Coleção; documentos unidos pelo conteúdo.	Coleção; documentos unidos pelo conteúdo ou pela função.	Coleção; documentos unidos pelo conteúdo.
Produtor:	A máquina administrativa.	Atividade humana individual ou coletiva.	Atividade humana, natureza.	Atividade humana.
Fins de produção:	Administrativos, jurídicos, funcionais, legais.	Culturais, científicos, técnicos, artísticos, educativos.	Culturais, artísticos, funcionais.	Científicos.
Objetivo:	Provar, testemunhar.	Instruir, informar.	Informar, entreter.	Informar.
Entrada dos documentos:	Passagem natural de fonte geradora única.	Compra, doação, permuta de fontes múltiplas.	Compra, doação, permuta de fontes múltiplas.	Compra, doação, pesquisa.
Processamento técnico:	Registro, arranjo, descrição: guias, inventários, catálogos etc.	Tombamento, classificação, catalogação: fichários.	Tombamento, catalogação: inventários, catálogos.	Tombamento, classificação, catalogação: fichários ou

Características	Arquivo	Biblioteca	Museu	Centro de documentação
				computador.
Público:	Administrador e pesquisador.	Grande público e pesquisador.	Grande público e pesquisador.	Pesquisador.

Fonte: Adaptado de Bellotto (2006, p. 43).

De modo geral, o que une essas unidades institucionais é o foco na organização do acervo, empregando as técnicas mais apropriadas a cada uma delas, porém, não mais no sentido de se constituírem em meros depósitos de documentos. A organização do acervo objetiva torná-lo o mais acessível ao público usuário.

No que se diferenciam, é perceptível que o arquivo apresente as características mais peculiares, em relação às demais instituições. Deve-se ao fato de o produtor e os fins de produção documental possuírem um caráter administrativo e orgânico³⁴, refletindo, por sua vez, nas demais características do arquivo, sobretudo, nas fases corrente³⁵ e intermediário do ciclo de vida documental.

Inicialmente, os documentos de arquivo possuem explicitamente valor primário, vinculado aos objetivos de sua produção. Enquanto o valor secundário dos documentos de arquivo está implicitamente neles, desde a sua produção, crescendo com o tempo (Schellenberg, 1959 *apud* Bellotto, 2006). É esse valor secundário dos documentos que possibilita a constituição do acervo dos arquivos permanentes e que, para Camargo e Goulart (2015, p. 24), são “alçados à categoria de patrimônio histórico, os arquivos partilham com as demais entidades uma função cultural (no sentido amplo desse conceito)”.

Embora Bellotto (2006, p. 42) ressalte que essas unidades institucionais possuem “fronteiras bem definidas. Não devem ser confundidos nem quanto à documentação que guardam, nem quanto ao trabalho técnico que desenvolvem a fim de organizar seus acervos e de transferir e disseminar informação.” Observa-se uma aproximação entre a biblioteca, o museu e o centro de documentação, devido ao seu aspecto informacional, científico e cultural.

Por conta do seu caráter híbrido, não existe um consenso sobre os centros de

³⁴ De acordo com o Dicionário de Terminologia Arquivística, a organicidade consiste na “Relação natural entre documentos de um arquivo em decorrência das atividades da entidade produtora.”

³⁵ Paes (2004, p. 21-22) aponta que essas fases foram definidas por Jean-Jacques Valette (1973) “como as três idades dos arquivos: Arquivos de primeira idade ou corrente, constituídos de documentos em curso ou consultados freqüentemente, conservados nos escritórios [...]. Arquivos de segunda idade ou intermediário, constituído de documentos que deixaram de ser freqüentemente consultados, mas cujos órgãos que o receberam e os produziram podem ainda solicitá-los [...]. Não há necessidade de serem conservados próximos aos escritórios. A permanência dos documentos nesses arquivos é transitória [...]. Arquivo de terceira idade ou permanente, constituído de documentos que perderam valor de natureza administrativa, que se conservam em razão de seu valor histórico ou documental e que constituem os meios de conhecer o passado e sua evolução.”

documentação, exemplo disso. Como verifica-se, no quadro anterior, Bellotto (2006) apresenta o centro de documentação como uma unidade institucional que possui características próprias.

Por sua vez, Camargo e Goulart (2015), em quadro que apresentam as características dessas unidades institucionais, incluem o centro de documentação, na mesma coluna em que são apresentadas as características das bibliotecas, estabelecendo um vínculo de associação e subordinação dos centros de documentação, com as bibliotecas.

Já Tessitore (2003, p. 15) aponta que os centros de documentação “extrapolam o universo documental das Bibliotecas, embora possam conter material bibliográfico (que será sempre e unicamente aquele relacionado à temática na qual o Centro é especializado)”. Essa falta de consenso sobre os centros de documentação vai refletir também no que se refere às discussões sobre as suas relações com os centros de memória.

Célia Camargo (1999) aponta a existência dos centros de documentação, a partir da década 1950, voltados, principalmente, às áreas da ciência e tecnologia, com rara participação das ciências humanas. A elaboração de bibliografias, atividade fundamental, nesses centros, servia como mediação entre o pesquisador e o acervo, fortalecendo a função original de referência. A autora ainda indica que, para além das universidades, entendidas como *locus* do conhecimento e do saber, os centros de documentação foram criados em vários campos do setor produtivo, como nas empresas, indústrias, setor financeiro, entre outros, além de instituições públicas e mesmo em grupos políticos. Ao relatar o contexto brasileiro referente aos centros de documentação pertencentes às universidades, em especial, na área de humanidades, Célia Camargo (1999) discorre que:

Os centros de documentação não conseguiram reconhecimento e apoio apenas e tão somente como órgãos geradores de base informativa. Para que se firmassem e, na maioria dos casos, para que pudessem ser criados, foi necessário que se tornassem também centros de preservação da memória, reunindo fontes originais de pesquisa (Camargo, 1999, p. 55).

Dessa forma, os denominados “centros de documentação e memória” para se viabilizarem nas universidades passaram por custodiar acervos arquivísticos e mesmo museológicos e bibliográficos. Célia Camargo (1999) assinala, ainda, a atuação governamental para este fim, ao indicar que o Ministério da Educação e Cultura, no ano de 1975, por meio do Programa Nacional de Cultura, estimulava a criação desse tipo de centro, atribuindo às universidades a função de organizar e preservar o patrimônio documental brasileiro.

Nesse sentido, para Célia Camargo (1999, p. 59), os, então, centros de documentação possuíam “uma função originalmente de organização e de geração de novas informações, mas que passou a ser também uma atividade de preservação e de organização de fontes originais de

pesquisa.” Fica evidente que, para esta autora, existe compatibilidade entre centros de documentação e centros de memória, uma vez que ela não discute as diferenças entre eles, entende como o acréscimo de novas atribuições aos centros de documentação, confirmada pela denominação de “centro de documentação e memória”.

Por sua vez, na obra *Centros de memória: manual básico para a sua implantação*, publicado pelo Itaú Cultural, são apresentadas algumas diferenças entre centros de documentação e centros de memória:

O Centro de documentação tem o objetivo de coletar a documentação, organizá-la e disseminar informações. O CM [centro de memória], por sua vez, tem ainda a função de pensar na trajetória da instituição a fim de elaborar formas de utilizar o conhecimento adquirido e produzir novos conteúdos, difundindo valores e refletindo a cultura organizacional. O trabalho de documentação e o de memória exigem competências distintas, mas complementares (Itaú Cultural, 2013, p. 9).

Dessa forma, o centro de documentação se caracteriza pelos aspectos técnicos, enquanto o centro de memória volta-se à recuperação da memória institucional. Com o intuito de subsidiar as demandas informacionais futuras da instituição, este último toma por base aspectos como os valores e a cultura organizacional.

Tal entendimento converge com a posição da professora Ana Maria de Almeida Camargo (2016), ao entender os centros de memória como a reunião entre arquivo, biblioteca, museu e centro de documentação, em que ocorre a interlocução dos profissionais específicos, que atuam nessas entidades, de modo a resgatar o caminho percorrido pela instituição e oferecer elementos para que a instituição se planeje, assumindo uma função estratégica de grande destaque.

Ainda, segundo a professora, o centro de memória precisa tornar disponíveis as informações, especialmente, as que possuem relevância para a instituição, não apenas as que estão sobre a sua custódia, mas, também, intermediar, para que as informações mantidas em bases de dados externas, que dialoguem com a área de atuação da instituição, estejam acessíveis (Camargo, 2016). Entretanto, a realidade que ainda paira sobre os acervos que compõem os centros de memória é apontada por Goulart (2002) como:

a reunião de documentos esparsos, sem qualquer organicidade, coleções mais ou menos aleatórias de papéis, antiquilhas e velharias. Embora seja certo que existam tais exemplos, o que ocorre geralmente e a recomposição das séries documentais ligadas a certas funções institucionais, que se encontram desorganizadas e esparsas, pela não obrigatoriedade legal de guarda (Goulart, 2002, p. 25).

Esse contexto impossibilita que os centros de memória cumpram a função estratégica, defendida por Camargo (2016), ou seja, contribuir para a tomada de decisão dos gestores das

instituições e suprir as demandas informacionais dos demais usuários.

A respeito dos acervos que podem compor um centro de memória, Borrego e Modenesi (2013) relacionam várias fontes, são elas:

Arquivo audiovisual; Arquivo de imagens; Arquivo textual permanente; Banco de depoimentos (em áudio e/ou vídeo); Acervo bibliográfico; Acervo museológico; Acervo de referência documental e virtual (fontes referenciais, inclusive em suporte eletrônico); Coleções (documentos que atestam aspectos particulares, relacionados às linhas temáticas principais, provenientes de diferentes origens) (Borrego; Modenesi, 2013, p. 214).

Esse acervo, constituído por fontes tão heterogêneas, reflete a transformação ocorrida, no campo da História, quanto à concepção de documento. Inicialmente, restrito ao gênero textual, essa noção ampliou-se para abarcar outros gêneros e elementos. Neste sentido, Samaran (1961, p. 12 *apud* Le Goff, 2013, p. 490) afirma que: “não há história sem documentos [...]. Há que tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, pela imagem, ou de qualquer outra maneira”. A diversidade dessas fontes demonstra a complexidade de um centro de memória, que precisa lidar com acervos heterogêneos, exigindo um tratamento específico para cada tipo de material, seja ele arquivístico, bibliográfico ou museológico.

Ao mesmo tempo em que se revela como desafio, possibilita o centro de memória, assumir um papel relevante na instituição, por dispor de um acervo heterogêneo, capaz de suprir as demandas informacionais dos variados setores que compõem a instituição, nesse sentido, para Camargo e Goulart (2015, p. 58), os centros de memória devem desenvolver a “sua capacidade de antecipar e presumir as necessidades da organização viabilizando acesso aos elementos que possam embasar respostas e soluções”, dessa forma, para as autoras, esse tipo de atuação se configuraria no “diferencial” de um centro de memória.

No tocante às atribuições desempenhadas pelos profissionais que atuam no cotidiano dos centros de memória, Borrego e Modenesi (2013) elencam as seguintes:

encaminhar a captação e o tratamento técnico sistemático de diferentes tipos de documentos e informações; disponibilizar acervos aos gestores e públicos de relacionamento, mediante adoção prévia de critérios específicos; propor e validar políticas de gestão da memória da organização, por meio do desenvolvimento de um programa permanente de preservação, organização e divulgação de documentos e informações relativos à trajetória da empresa, para o público interno e/ou externo; dar suporte aos gestores no desenvolvimento de projetos relacionados à memória (não necessariamente referentes ao passado remoto); fornecer subsídios para o desenvolvimento de produtos da informação e canais de disseminação (portais, publicações, exposições, bases de dados, entre outros); propor e desenvolver produtos da informação e de divulgação (Borrego; Modenesi, 2013, p. 2014).

Desse modo, é possível compreender que, para um o centro de memória alcançar o

elemento diferencial, na sua atuação, defendido por Camargo e Goulart (2015), existe uma gama de atribuições que requerem o envolvimento de profissionais especializados, como arquivistas, bibliotecários, museólogos e historiadores para a execução das ações, em especial, os de caráter técnico, o que demonstra a complexidade de um centro de memória, por custodiar acervos heterogêneos.

Além do componente humano, tais atribuições apontam para a necessidade de os centros estarem devidamente estruturados, seja no seu aspecto físico, quanto de materiais e equipamentos, para que seja possível prestar serviços com qualidade de modo a atender as potencialidades e superar os desafios postos os centros de memória.

Todavia, como criar um centro de memória? Goulart (2002) apresenta nove passos para a montagem de um centro de memória: *levantamento histórico e diagnóstico da produção documental; reunião dos documentos; classificação e notação; descrição; acondicionamento e conservação; disseminação da informação; produtos de informações; treinamento dos produtores de documentos e institucionalização do centro de memória.*

Esse passos abrangem, desde os estudos, sobre a trajetória da instituição e suas transformações organizacionais, passando pela identificação das unidades produtoras de documentos e pela reunião desses registros, até chegar à classificação e à descrição do acervo, com o intuito de torná-lo identificável e de possibilitar a sua recuperação. Inclui, ainda, a disposição do acervo, em mobiliário adequado, respeitando as características de cada documento para garantir sua conservação. A divulgação do acervo, seja por meio da internet, de eventos, de instrumentos de pesquisa ou outras iniciativas, constitui-se em um passo fundamental. Tem-se a criação de produtos, que estimulem o uso do acervo e que atendam às demandas informacionais dos usuários. A capacitação daqueles que produzem os documentos para que sejam estabelecidos padrões, bem como a racionalização da produção documental na instituição. Por fim, a oficialização do centro e a instituição de suas políticas são etapas cruciais para consolidar a criação do centro de memória.

Por sua vez, a iniciativa de criação de um centro de memória, bem como, qual será a sua função na instituição, por vezes, não é discutida de forma participativa com a comunidade interna da instituição. Tal iniciativa ocorre mais por definição de um pequeno grupo, sem que exista concordância pela sua pertinência. Tendo em vista não se tratar de atividade-fim e nem configurar como elemento central da instituição, já assume uma fragilidade em comparação aos demais setores, quando restrições financeiras são necessárias na instituição. Atrelado a isso, tem-se também o caráter específico da formação dos profissionais, que atuam nos centros de memória, que, por diferirem da maioria dos demais atores nas instituições, pode ocasionar

algum desconforto (Camargo; Goulart, 2015).

Camargo e Goulart (2015, p. 80) ainda estabelecem uma crítica sobre a imagem em que os centros de memória criam com o intuito de alegar a sua relevância, bem como para conseguir recursos na instituição para o desenvolvimento dos seus projetos. Um argumento utilizado é que o centro de memória favorece ao fortalecimento da identidade, na instituição, uma vez que “seria responsável, nesse sentido, por criar fatores de coesão e ajudar a construir e legitimar, ante os diversos públicos com os quais a instituição se relaciona, uma verdadeira cultura organizacional”. A crítica, a respeito sobre esse argumento, as autoras Camargo e Goulart (2015, p. 83) afirmam:

A valorização das lembranças dos empregados, por outro lado, na perspectiva de estabelecer com a instituição um passado comum ou, ao menos, o sentido de pertencer à uma grande família que ela representa, parte de um pressuposto equivocado: o de que os funcionários formam um bloco coeso, indiferenciado e estático, sobreposto às múltiplas vinculações que os ligam à organização, aos seus distintos níveis de especialização ou às variadas aspirações que alimentam ao longo de sua carreira (Camargo; Goulart, 2015, p. 83).

Espera-se que os centros de memória, enquanto unidade que pode contribuir para o resgate da trajetória da instituição, não seja utilizada como um instrumento para falsear as contradições, complexidades e os interesses dos diversos grupos que fazem parte da história das instituições, mas que seja um espaço em que possa propiciar uma reflexão crítica sobre essas contradições, complexidades e atuações dos diversos atores, de modo a compreender cada contexto histórico e propiciar que a instituição repense a sua estrutura, cultura organizacional, valores e objetivos para o futuro.

Com base nos posicionamentos de Nora (1993) e Le Goff (2013), que consideram arquivos, bibliotecas e museus como “lugares de memória”, é compreendido que os centros de memória também podem ser considerados como tais. Essa afirmação se justifica não apenas pela presença do termo “memória” em sua designação, mas, principalmente, por refletirem características provenientes dessas três unidades institucionais.

Dessa forma, os centros de memória poderão se consolidar enquanto “lugar de memória”, promovendo a reflexão sobre o passado e fornecendo conteúdo informacional para que as instituições se projetem no futuro. Sendo possível superar a ideia pejorativa, apontada por Camargo e Goulart (2015, p. 14), de que os centros de memória, muitas vezes, são compreendidos como “entidades supérfluas, onerosas e condenadas à vida efêmera”.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A produção do conhecimento, dentro do campo da ciência, se dá levando em consideração ao método científico aplicado, que, para Severino (2016, p. 108), “trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos”.

Dessa forma, é apresentado, nesta seção, o percurso metodológico que orientou a realização da pesquisa, no qual se detalham aspectos como: abordagem da pesquisa; objetivos da pesquisa; procedimentos e métodos da pesquisa; ambiente da pesquisa; participantes da pesquisa; critérios de inclusão e exclusão; técnicas de coleta de dados; procedimentos éticos da pesquisa e, por fim, método de análise e interpretação dos dados coletados.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A abordagem da pesquisa assumiu o veio qualitativo, cujo entendimento vai para além da diferenciação com a abordagem quantitativa, de acordo com Flick (2009, p. 16), esta abordagem “usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.” Esse enfoque, nas práticas realizadas no dia a dia, bem como no cotidiano das relações em que estão inseridos o objeto investigado, se adequou com o que foi proposto como nosso objetivo geral de pesquisa.

Para Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Tais aspectos corroboram e detalham o posicionamento, apontado por Flick (2009), anteriormente, ao informar sobre o interesse dessa abordagem nos entendimentos dos participantes.

Outras características da abordagem qualitativa de pesquisa foram apontadas por Gerhardt e Silveira (2009, p. 34), tais como:

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender* e *explicar*; precisão das relações entre global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 34).

As características apontadas pelas autoras possibilitaram uma melhor compreensão

sobre o que consiste na abordagem da pesquisa qualitativa e serviram como guia para a realização da pesquisa.

Assim, dentro da abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada à luz do materialismo histórico-dialético, que, segundo Leite (2018, p. 53), este método “compreende que a realidade objetiva é histórica e para explicá-la cabe revelar sua dimensão diacrônica (ocorrida ao longo do tempo), permitindo, assim, observar essa realidade como processo em desenvolvimento.”

Ainda de acordo com a referida autora, o materialismo histórico-dialético “constitui-se como uma abordagem teórica imprescindível no trato metodológico investigativo, pois impulsiona o pesquisador a analisar de modo aprofundado seu objeto de pesquisa e a buscar, de modo coletivo, transformar, mesmo que de forma sutil e processual, a realidade.” (Leite, 2018, p. 61). A adoção deste método proporcionou uma maior compreensão sobre o objeto da pesquisa.

3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Quanto aos objetivos da pesquisa, Gil (2017) as classifica em exploratórias, descritivas e explicativas. Desse modo, a pesquisa realizada foi exploratória e descritiva. De acordo com Gil (2017, p. 27), no que se refere à pesquisa do tipo exploratória “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” O que propiciou um maior conhecimento sobre a temática que foi pesquisada. Já em relação à pesquisa do tipo descritiva, o mencionado autor afirma que:

têm como objetivo a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis. [...] e a maioria das que são realizadas com objetivos profissionais provavelmente se enquadra nesta categoria (Gil, 2017, p. 27).

Outras possibilidades de pesquisas que podem ser consideradas descritivas e destacadas por Gil (2017, p. 28) são “as que se propõem a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade”, o que convergiu com a questão e objetivos da pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS E MÉTODOS DA PESQUISA

Quanto aos procedimentos e métodos da pesquisa, ela pode ser considerada bibliográfica. Na elaboração do referencial teórico sobre as seguintes temáticas: Trabalho e Educação; História da Educação Profissional e Tecnológica; Memória nos seus aspectos

Coletivo, Social e Institucional, além da categoria Centros de Memória, foram utilizados materiais publicados, como livros e artigos científicos. Para a escrita do estado da arte, foram utilizadas dissertações disponíveis em bases de dados como fontes. A respeito da pesquisa bibliográfica, Gil (2017) aponta que:

Praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica. Tanto é que, na maioria das teses e dissertações desenvolvidas atualmente, um capítulo ou seção é dedicado à revisão bibliográfica, que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema (Gil, 2017, p. 30).

Para a escrita da categoria da história da EPT, foi realizada análise documental, no que se refere aos atos legais, a exemplo de: constituições, leis, decretos, resoluções e outros. De acordo com Mendes (2019, p. 116), “as leis foram fatores determinantes no desenvolvimento da EPT e também refletiram, de certo modo, como as forças políticas da sociedade brasileira pensaram a educação profissional, em diversos períodos.”

3.4 AMBIENTE DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no Centro de História, Memória e Documentação - CHMD do IFPE *Campus Recife*, cujas informações utilizadas para sua contextualização foram acessadas na página da internet do *Campus Recife*, em espaço destinado ao CHMD.

O Centro foi criado, em 7 de agosto de 2019, por meio da portaria nº 366/2019-DGCR, que, além de oficializá-lo, nomeava seu primeiro coordenador. Em 26 de julho de 2021, a portaria CREC/IFPE nº 167 foi publicada com retificações sobre a primeira portaria, estabelecendo o caráter permanente do CHMD e renovando a atuação do primeiro coordenador por mais um ano.

Na aba referente às informações sobre o Centro, dentro do site do IFPE *Campus Recife*, foi constatado que ele se configura como um:

[...] espaço criado para preservar e difundir a memória cultural e histórica da Educação Federal, Profissional e Tecnológica de Pernambuco, além de desenvolver pesquisas acadêmicas a partir do acervo histórico do *campus* composto por diferentes tipologias (documental, audiovisual, arquitetônico e iconográfico) (IFPE *Campus Recife*, 2023).

Na mesma aba, foram identificadas informações sobre a sua missão e os seus objetivos, os quais foram organizadas, no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Missão e objetivos do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) do *Campus Recife*

Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) do <i>Campus Recife</i>	
Missão	Objetivos
Recolher, organizar, armazenar, preservar, conservar, catalogar, classificar, divulgar e favorecer o livre acesso à produção intelectual e científica sobre temas relacionados à Educação Federal, Profissional e Tecnológica de Pernambuco e à memória institucional do IFPE.	Preservar, organizar e disponibilizar acervo sobre a história da instituição; Abrigar conjuntos documentais; Compilar e produzir fontes para a pesquisa; Desenvolver ações de valorização da memória e história da instituição; Promover seminários, encontros e debates, também cursos e minicursos voltados ao estudo de preservação e divulgação da memória.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Ainda, na mesma aba, foi verificada uma pequena discussão sobre os aspectos que diferenciam o CHMD de um memorial, na qual é afirmado que o centro:

não se limita a reunir objetos e vestígios do passado, mas conhecer, compreender e problematizar o passado a partir de pesquisas científicas e da construção de um acervo documental, audiovisual e iconográfico. Ampliando os estudos para além da memória institucional, o CHMD coloca no centro da problematização os indivíduos, ou seja, todos aqueles que contribuíram para a construção da educação técnica e profissional de Pernambuco, suas mudanças, seus problemas, seus limites e seus avanços (IFPE *Campus Recife*, 2023).

No que diz respeito ao acervo do Centro de História, Memória e Documentação, conforme averiguado em outra aba sobre o Centro, ele é constituído por:

[...] uma documentação histórica escolar contento, por exemplo, atas administrativas e escolares, livros de matrículas, regimentos, fotografias etc. Tem ainda o caráter colaborativo podendo ser ampliado a partir de doações de servidores e/ou estudantes que fazem ou fizeram parte da instituição e de pesquisas realizadas em outros conjuntos documentais (IFPE *Campus Recife*, 2023).

Quanto à equipe do CHMD, de acordo com as informações coletadas, no site do IFPE *Campus Recife*, voltadas ao Centro, foi identificado que ela é composta por profissionais das áreas de história, biblioteconomia, jornalismo, direito e engenharia, além de estudantes do ensino médio integrado, que atuam como bolsistas ou voluntários no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) e em monitoria.

3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Uma vez que o objetivo geral da pesquisa consistiu em “analisar o papel do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) e as estratégias adotadas nas ações de preservação

e divulgação da história e memória institucional do IFPE *Campus Recife* e da EPT”, foram elencados como participantes da pesquisa os servidores, lotados ou não, mas que atuavam rotineiramente no cotidiano do Centro de História, Memória e Documentação. Mediante as suas vivências no ambiente da pesquisa, os participantes forneceram os dados necessários para a etapa de análise e interpretação.

3.6 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

O critério de inclusão para a escolha do *Campus Recife* do IFPE, em detrimento dos demais *campi*, fundamentou-se pelo fato de o *Campus Recife* ser o mais antigo do IFPE, o qual passou por todas as mudanças de institucionalidade desde o marco histórico considerado como início da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, pelo presidente Nilo Peçanha. Conforme o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Cronologia da institucionalidade do *Campus Recife* do IFPE

Etapa da Educação Profissional		
Ano	Institucionalidade	Fundamento legal
1909	Escola de Aprendizes Artífices.	Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.
1937	Liceu Industrial de Pernambuco.	Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937.
1942	Escola Técnica do Recife.	Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942.
1965	Escola Técnica Federal de Pernambuco – ETFPE.	Lei nº 4.759 de 20 de agosto de 1965.
Etapa da Educação Profissional e Tecnológica		
1999	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – CEFET/PE.	Decreto de 18 de janeiro de 1999. ³⁶
2008	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE <i>Campus Recife</i> .	Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Fonte: Elaboração própria (2024).

O Quadro 7 apresenta a cronologia das mudanças de institucionalidade, ocorridas no *Campus Recife* e o respectivo fundamento legal, desde sua criação como Escola de Aprendizes Artífices, cujo foco era na Educação Profissional, passando por outras formas institucionais até a sua configuração atual, como *Campus* do IFPE, onde se dedica à Educação Profissional e Tecnológica.

Outro aspecto que foi considerado para a inclusão do *Campus Recife* era a existência do Centro de História, Memória e Documentação – CHMD, em que foi possível identificar no seu

³⁶ O Decreto não possui numeração.

acervo documental, registros da história e memória institucional do *Campus Recife* que compreendiam todas as suas institucionalidades.

Quanto ao critério de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa, a escolha por servidores, que atuavam no CHMD, se deu porque o vínculo institucional era mais consolidado, bem como pela perenidade que os servidores podiam ter tanto na instituição, quanto na atuação dentro do CHMD em comparação com outros grupos, a exemplo de terceirizados, estagiários, voluntários e discentes.

3.7 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Para que se pudesse executar o procedimento de triangulação na etapa de análise e interpretação dos dados, foram adotadas as seguintes técnicas de coleta de dados:

A *observação simples*, que segundo Gil (2008, p. 120), “entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo, ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem”. Para o registro do ambiente da pesquisa, foram utilizados o diário de bordo para anotações e um aparelho fotográfico para o registro de imagens.

A *entrevista do tipo semiestruturada*, que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 74), “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”. A entrevista, a partir de um roteiro (Apêndice A), e, considerando os critérios de inclusão e exclusão adotados para a pesquisa, foi realizada com três participantes.

O *questionário*, segundo Severino (2016, p. 134), consiste num “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados [...] podem ser questões fechadas ou questões abertas”. Dessa forma, foi aplicado um questionário misto (Apêndice B), adaptado do *Questionário Diagnóstico da Situação dos Arquivos*, elaborado pelo Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ), junto aos mesmos participantes que foram entrevistados.

3.8 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Tendo em vista que a pesquisa envolveu a participação de seres humanos, no que diz respeito aos aspectos éticos, ela foi fundamentada na Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de

2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Os riscos envolvidos, na pesquisa, consistiram em um possível desconforto por parte dos participantes no momento da entrevista com pesquisador, em que poderia ocorrer algum tipo de constrangimento a partir de alguma pergunta realizada. O participante também poderia sentir algum tipo de cansaço, durante a entrevista/participação no questionário ou mesmo estresse durante a participação na pesquisa.

Como medida minimizadora de quaisquer riscos, o pesquisador proporcionou um ambiente acolhedor e assegurou privacidade para o participante, tendo podido realizar pausas, durante a participação e possibilitando, até mesmo, a remarcação do agendamento para outro momento, caso necessário. Foi garantido ao participante o direito de pausar, interromper ou até mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade ou prejuízo.

Foram disponibilizadas duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), nas quais foram assinadas pelo pesquisador e pela pessoa que aceitou participar da pesquisa. Dessa forma, foi garantida aos participantes da pesquisa a oportunidade de participação voluntária, a preservação da privacidade e a confidencialidade de suas informações. Os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Neste sentido, a identidade (nomes e sobrenomes) dos participantes não foi divulgada, porém os voluntários assinaram o termo de consentimento para que os resultados obtidos pudessem ser apresentados em eventos e publicações científicas.

Por sua vez, entendeu-se que a pesquisa apresentou benefícios por discutir temáticas relevantes, como: história da EPT; memória coletiva, social e institucional, a partir da perspectiva de um centro de memória, de modo a contribuir para a divulgação do próprio centro.

A pesquisa possibilitou também a elaboração de um folder digital, sobre o Centro de História, Memória e Documentação, como proposta de produto educacional.

Quanto ao armazenamento dos dados, que foram coletados nesta pesquisa, (gravações de áudio, fotos, filmagens, diário de bordo, dentre outros), provenientes das entrevistas, questionários e observação simples, ficarão armazenados em computador pessoal (dados virtuais) e em pastas físicas de arquivo (dados físicos), sob a responsabilidade do pesquisador, pelo período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa.

3.9 MÉTODO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A respeito da análise e interpretação dos dados, nas pesquisas qualitativas, Gomes (2009, p. 80) afirma que “devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se

diferencia dentro de um mesmo meio social”. O referido autor aponta que esta etapa da pesquisa qualitativa ocorre quando o pesquisador busca finalizar a sua investigação, baseando-se em todos os elementos coletados, encadeando esses elementos com os objetivos da pesquisa e com os seus componentes teóricos (Gomes, 2009).

Com o intuito de ir, além da mera descrição dos dados, de modo a estabelecer um exame das relações entre o todo e as partes e entre as próprias partes, foi utilizada, como método de análise e interpretação dos dados, a análise de conteúdo elaborada por Laurence Bardin, que é definida pela autora, como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Dentro dos caminhos possíveis para a realização da análise de conteúdo, o tipo utilizado nesta pesquisa foi a análise categorial temática, que, de acordo com Bardin (2016, p. 201),

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (Bardin, 2016, p. 201).

A análise de conteúdo, proposta por Bardin, se divide em três fases: *pré-análise*, *exploração do material* e o *tratamento dos resultados*.

Na fase da pré-análise, foi realizada a organização dos dados coletados, por meio da reunião dos registros produzidos, durante a observação simples, dos questionários aplicados e das transcrições das entrevistas. Posteriormente, foi procedida a leitura flutuante, com o intuito de obter as primeiras impressões do material. Desse modo, o *corpus* para análise se constituiu do conteúdo transscrito das entrevistas, dos questionários aplicados e dos registros da observação simples, tomando por referência as regras da *exaustividade* (inclusão de todos os documentos necessários para análise), *homogeneidade* (escolha dos documentos mediante critérios precisos que permitam a comparação entre si) e *pertinência* (o material selecionado, condizia com os objetivos de análise).

Na segunda fase, referente à exploração do material, ocorreram as operações de codificação, realizadas por meio dos recursos de *recorte* (destaque de palavras e frases significativas para a análise), de modo que fossem selecionadas as unidades de registro e de contexto. Também, ocorreu a *enumeração* (referente às regras de contagem), na qual foi

utilizada a medida frequencial simples para a quantificação das unidades de registro e, por fim, a *classificação e agregação* (constituição das categorias), momento em que as unidades de registros foram agrupadas sob o critério semântico, formando as categorias.

Já, na terceira e última fase, ocorreu o tratamento dos resultados, realizado por meio da *inferência* (deduções lógicas) e da *interpretação* (significação dessas deduções), na medida em que foram realizadas as triangulações das informações coletadas junto ao referencial teórico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na presente seção, apresenta-se a análise realizada a partir das entrevistas e questionários aplicados aos três participantes, bem como da observação simples realizada no Centro de História, Memória e Documentação.

A partir da utilização da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), os dados coletados deram origem às seguintes categorias: *Antecedentes que Resultaram na Criação do CHMD; Para Além da Guarda Documental*; e, por fim, *Os Documentos como Testemunho: A Caracterização do Acervo do CHMD*.

4.1 ANTECEDENTES QUE RESULTARAM NA CRIAÇÃO DO CHMD

Esta categoria busca estudar a fim de compreender os acontecimentos, que antecederam e motivaram o processo de criação do Centro de História, Memória e Documentação.

O primeiro destes acontecimentos diz respeito às comemorações pelo centenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conforme apontado abaixo pela participante P2:

A gente pode remontar ali pra o período das celebrações do centenário, é sempre importante destacar isso. Lá, naquele momento, o Ministério da Educação, ele fez uma ação, acho que coordenada junto aos recém criados Institutos Federais pra promover essa história dos 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (P2).

As comemorações ocorridas, em 2009, para celebrar a história e a memória da Educação Profissional e Tecnológica consideram a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, no ano de 1909, como marco inicial da rede federal. Em referência às comemorações do centenário, Conciani (2012) afirma que:

Ao mesmo tempo em que se celebrava a trajetória percorrida, construía-se o futuro sobre novo paradigma para uma Educação Profissional que, originando-se das Escolas de Aprendizes Artífices (1909), testemunhou em sua história as principais transformações e eventos políticos e econômicos da vida republicana brasileira (Conciani, 2012, p. 11).

Esse novo paradigma para a Educação Profissional, apontado pelo autor, refere-se às diversas ações promovidas, no campo da EPT, pelo, então, governo Lula, como a expansão da rede federal, a consolidação jurídica da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, bem como a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, entre outras ações.

Sobre as instituições que compõem a rede federal, de acordo com Pacheco (2015), elas são entendidas como uma política de transformação social, uma vez que:

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade (Pacheco, 2015, p. 16).

Neste sentido, percebe-se que as ações citadas estabeleceram um novo contexto para a EPT, no qual buscou romper com as velhas políticas públicas voltadas à Educação Profissional, caracterizadas pelos aspectos: assistencialista, tecnicista, bem como da empregabilidade.

As instituições que compõem a rede federal, juntamente com o Ministério da Educação, no contexto das celebrações do centenário, promoveram uma gama de atividades, dentre elas estão: Lançamento de selo comemorativo em sessão solene no Congresso Nacional (2009); Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (2009); Exposição Fotográfica Itinerante (2009 e 2010); Jogos Estudantis da Rede Federal (2010); Festival de Arte e Cultura da Rede Federal (2010); Outorga da Medalha Nilo Peçanha (2010); Declaração do Presidente Nilo Peçanha como Patrono da Educação Profissional no Brasil (2011), além de Publicação de livros (Brasil, 2009a, 2023c, 2023d; Conciani, 2012).

O historiador Pierre Nora (1993, p.13), ao conceituar lugares de memória, afirma que eles “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais.” Neste sentido, as ações decorrentes das celebrações do centenário dialogam com o conceito de lugares de memória, ao contribuírem para o fortalecimento da memória coletiva da EPT, pelos grupos que vivenciaram as antigas institucionalidades, bem como aos grupos, que vivenciam a nova institucionalidade, materializada pelos Institutos Federais, constituindo uma unidade, no diverso, além de favorecer a promoção e consolidação dessa nova institucionalidade perante a sociedade.

As participantes P1 e P2 destacam o enfoque dado para o resgate do patrimônio documental escolar pelos recém criados Institutos Federais, em especial, no IFPE, ainda, na ocasião dessas comemorações pelo centenário.

[...] vários institutos estavam, nesse processo, de buscar documentos históricos, elaborar materiais que tratassem dessa história das suas instituições [...] e aqui, no IFPE, também, houve uma mobilização em torno dessa memória institucional (P2).

Então, houve, no IFPE, uma correria atrás das memórias do processo histórico dessa instituição e descobriu-se que não havia essas memórias guardadas. [...] A partir daí, começou-se a pensar no espaço dentro do IFPE *Campus Recife* para preservar essas memórias de forma física (P1).

A visão das participantes coaduna com o que argumenta Goulart (2002), ao revelar que são nessas datas comemorativas que as instituições se sentem estimuladas e saem do estado de apatia e indiferença ao desenvolverem ações que buscam conhecer a sua trajetória.

Ciavatta (2005, p. 11) considera a escola como um lugar de memória, tendo em vista que ela favorece “para a construção de um [sic] identidade singular e, ao mesmo tempo, coletiva, como pertencimento a um tempo, a um grupo com as marcas desse tempo.” Dessa forma, a autora contribui para a ampliação e enriquecimento do conceito, proposto por Nora, e, consequentemente, para a valorização do patrimônio documental acumulado e custodiado pelas instituições escolares, tendo em vista que esse patrimônio documental é o registro material deixado por esses grupos em determinado tempo histórico.

A participante P1 detalha como ocorreu o processo de levantamento e resgate da documentação histórica do *Campus Recife* e por quais atores essa iniciativa foi executada:

Isso começou a ser levantado pelo grupo de bibliotecárias liderada por [nome da bibliotecária] [...]. E ela começou a levantar os materiais disponíveis na instituição, indo atrás de departamentos, pedindo documentos e conseguiu localizar um acervo, que estava amontoado, num espaço inadequado, que era o acervo histórico da instituição de 1909, até vir aqui para o *Campus Recife*, no Curado, no início da década de 1980. Então, esse material, esse acervo, estava jogado em sacos de lixo, amontoados, num vão inadequado, como se fosse atrás de uma escada, e a bibliotecária [nome da bibliotecária], ela resgatou esses documentos, que hoje são mais de 50% do nosso acervo histórico e conseguiu, junto com a direção da época, [...] um espaço físico para guardar essa documentação (P1).

É representativo que essa iniciativa tenha partido pelo grupo de bibliotecárias, tendo em vista que a Biblioteconomia é um campo do saber, que atua, também, na preservação e acesso de acervos e que, na ausência de profissionais de arquivo, como arquivistas e técnicos em arquivo nas instituições, os profissionais bibliotecários assumem essa responsabilidade, realidade que era vivenciada pelo *Campus Recife* na época. Goulart (2002) afirma que esse tipo de iniciativa é normalmente liderado por pessoas, que atuam há muito tempo na instituição.

A busca por documentos, nos departamentos, demonstra a centralidade da documentação arquivística para recompor a trajetória percorrida pela instituição, segundo Bellotto (2006), “a montagem da memória de um órgão administrativo, não custa reiterar que sua espinha dorsal é o arquivo”.

Entretanto, o fato de a bibliotecária ter localizado o acervo histórico da instituição em situação de abandono, demonstra a realidade de grande parte das instituições, sejam elas

públicas ou privadas para com os documentos que já não são consultados para as atividades administrativas, mas que conservam o seu caráter probatório e também histórico. Sobre a perda das produções escolares, Julia (2011, p. 15) afirma que “a obrigação em que periodicamente se acham os estabelecimentos escolares de ganhar espaço, levaram-nos a jogar, no lixo, 99% das produções escolares”.

Devido à falta de espaço físico e de políticas, voltadas à gestão de acervos documentais, esses documentos são armazenados em lugares impróprios, reforçando o estigma em que os arquivos permanentes são conhecidos pela expressão popular de “arquivo morto”, que busca atribuir o sentido de inutilidade ao acervo. A respeito desse aspecto, Menezes, Silva e Teixeira Júnior (2005) refletem sobre a responsabilidade e a realidade das instituições escolares, na preservação da documentação produzida por elas, de acordo com os autores,

Se a administração escolar produz grande parte do acervo documental da instituição, cabe a ela também zelar por ele. No entanto, se a produção é fácil de ser observada, trata-se de correspondências, atas, papéis e mais papéis. A prática de guarda e manutenção de acervos é difícil de ser encontrada e está longe de ser vista como importante (Menezes; Silva; Teixeira Júnior, 2005, p. 68).

Os referidos autores, ao relatarem sobre o estado do arquivo escolar da instituição pesquisada por eles, afirmam que “ao se defrontar com o seu arquivo documental, ou arquivo histórico. Depositado em espaço insalubre e tido pela instituição como arquivo morto” (Menezes; Silva; Teixeira Júnior, 2005, p. 67), exemplifica e reforça o descaso existente com os arquivos permanentes escolares. Por sua vez, Zaia (2005) conceitua a expressão “arquivo morto” para instituições escolares, como:

Todos os documentos acumulados de forma aleatória em diferentes espaços da instituição. Esses documentos freqüentemente podem ser encontrados na biblioteca (quando a instituição possui uma), em quartos de depósito de materiais de limpeza, em “vãos” de escadas, dentro de caixas em “cantos” da sala de materiais utilizados em aulas de educação física, fanfarra e até mesmo em banheiros desativados (Zaia, 2005, p. 159).

A conceituação da autora sobre a expressão “arquivo morto” dialoga exatamente com o relato da participante 1, ao informar que a bibliotecária localizou a documentação atrás de uma escada. O que demonstra que essa prática é algo comum nas instituições escolares.

Com a conquista de um espaço físico para armazenar a documentação reunida, de acordo com os participantes, foi criado um Memorial, entretanto, identificamos divergência, no ano de criação desse Memorial, conforme as falas dos participantes a seguir:

Já existia um espaço memorial aqui na instituição desde 2009 (P1).

Eu sei que, em 2012, tava havendo um processo aqui no *Campus Recife* de criar um espaço pra guarda da documentação que foi reencontrada, né? [...] Então, são trazidos esses documentos pra cá e, em 2013, a gente tem a constituição desse espaço onde a gente tá, como um espaço memorial. Foi criado um Memorial para o *Campus Recife*, né? (P2).

Soube a existência de um espaço de memória, que era chamado de Memorial, aqui dentro (P3).

A falta de precisão sobre a data em que foi criado o Memorial, marco significativo que antecedeu a criação do Centro de História, Memória e Documentação, demonstra, no mínimo, a falta de apropriação de conteúdo existente sobre o período ou mesmo a ausência de estudos sobre os acontecimentos dessa época.

Ainda, em referência ao Memorial, os participantes destacaram em suas falas os seguintes aspectos:

[...] é uma ideia bem museológica de guardar documentos para ficar em exposição. No entanto, vários problemas começaram a aparecer. Não havia recursos financeiros, não havia recursos humanos, então, o espaço físico com os documentos guardados se tornou mais um depósito. Começou a se encher de poeira, os documentos estavam do mesmo jeito que estavam atrás da escada, só que no espaço maior, a deterioração da documentação, uma documentação que saiu de um acidente, que foram as cheias de 75, não tinha sido tratada e estava continuando o processo de destruição (P1).

O espaço só vivia fechado porque não tinha condições de receber ninguém, nem estudantes, nem outros tipos de pessoas, porque não havia condições nem de salubridade mesmo (P1).

[...] esse espaço memorial que, até então existia, mas era fechado. Existia um espaço, mas não havia uma ação, de fato, voltada pra aquilo que tem nesse espaço. E é um espaço que, já naquele momento, ele guardava, no sentido de guardar mesmo, era espaço de guarda, não de ação sobre esses bens culturais, sobre o patrimônio documental que a gente tem aqui (P2).

[...] ele guardava alguns desses artefatos, que a gente tem aqui, estavam aqui sob a guarda deles, guardados, mas, assim, não era algo exposto, não era um espaço de pesquisa realmente, era muito mais um espaço de guarda de memória (P3).

Era uma coisa que, também, a gente não conhecia, nenhum de nós conhecia esse memorial, porque era algo realmente que não era divulgado, ninguém sabia, né? (P3).

Mediante as falas dos participantes, foi possível perceber que o Memorial tinha, inicialmente, uma proposta de caráter museológico, voltada à exposição do acervo, porém devido aos problemas citados, como a falta de recursos financeiros e humanos, o Memorial, na prática, se tornou em um mero depósito para a guarda da documentação, até então, exposta atrás da escada, mantendo-se fechado, sem divulgação, sem tratamento, sem acesso e sem uso, mas, com o processo de deterioração dos documentos em curso. Goulart (2002), ao discorrer sobre os desafios que as instituições têm para a manutenção dos seus acervos, afirma:

[...] devemos levar em conta a complexidade que representa para elas empreender um trabalho desse tipo, pois é quando se colocam questões difíceis e distantes de seu cotidiano: têm que mobilizar um grupo de funcionários que guiem os primeiros passos do trabalho; é preciso criar um espaço para que os documentos sejam reunidos e tratados; além das despesas com a equipe de profissionais, são necessários gastos com equipamento, materiais e processos de conservação do acervo (Goulart, 2002, p. 15).

Fica entendido, a partir das considerações de Goulart (2002), que as ações voltadas para o tratamento, conservação e uso dos acervos pelas instituições requerem ações estruturadas para o curto, médio e longo prazo, que, por sua vez, para serem implementadas demandam por recursos financeiros, humanos, materiais e de estrutura física. E que, de acordo com as falas dos participantes, não ocorreu com a criação do Memorial, salvo a escolha de um espaço físico, como ação pontual, no contexto das comemorações do centenário da rede federal. Faltou planejamento e ações concretas, que garantissem o funcionamento permanente e efetivo do Memorial.

Mas se não existia divulgação do Memorial, conforme relatado pelo participante 3, como que ele foi descoberto e, posteriormente, transformado no CHMD? Os participantes relatam como ocorreu esse processo,

[nome do coordenador], ele estava visitando, aqui, a biblioteca e, aí, ele soube a existência de um espaço de memória, que era chamado de Memorial aqui dentro. [...] [nome do coordenador] conversando com eles se propôs de que a gente da coordenação de história poderia ajudar de alguma forma aqui com o Memorial (P3).

O professor [nome do coordenador] começou a se aproximar, descobriu o espaço, começou a conversar com a [nome da bibliotecária] e, aí, ele levou para a coordenação de história essa questão. Então, nós, aos poucos, fomos nos aproximando de 2013 em diante, bem lentamente, porque era um espaço também político, um espaço que era de ação da biblioteca. Então, aos poucos fomos nos aproximando até que, em 2019, nós finalizamos esse processo com a criação do CHMD, que não é um espaço museal puramente (P1).

[...] depois da SNCT 2018, [...] a direção do *campus* chamou também pra vir dar uma olhada, logo, em seguida, nesse espaço memorial, que tem aqui pra pensar o que poderia ser feito. [...] E 2019, quando foi criada uma nova comissão, mantendo integrantes da antiga comissão e nós da coordenação de História, pra tentar dar uma identificada no que tinha aqui e conhecer esses documentos e organizar, dar uma organização nesse espaço, [...]. Foi durante o primeiro semestre de 2019 e já, no segundo semestre, em agosto de 2019, foi criada a portaria, foi feita a portaria criando o Centro de História, Memória e Documentação do IFPE *Campus Recife* (P2).

Conforme os relatos dos participantes, é possível compreender que a descoberta do Memorial, pelo, então, Coordenador de História, se deu, em certa maneira, pelo acaso, numa visita à biblioteca. A partir desse fato, a Coordenação de História e seus membros passam a ter contato com Memorial, até que, anos mais tarde, a própria direção do *Campus Recife* se envolveu, resultando numa comissão para organizar a documentação e o espaço do, à época, Memorial, acarretando, por sua vez, na criação do CHMD, em agosto de 2019.

Nota-se, nesse processo, que ocorreu uma mudança na liderança das ações, passando do grupo específico de bibliotecárias, com a criação do Memorial, para o grupo específico vinculado à Coordenação de História, em que um de seus membros assume a coordenação do CHMD, conforme a Portaria nº 366/2019-DGCR, de 7 de agosto de 2019.

Sobre a criação de centros de memória nas instituições, Camargo e Goulart (2015, p. 84) afirmam que “o mais comum é que seja fruto da decisão de um grupo restrito, sem que haja consenso sobre sua necessidade. Afinal, não se trata de uma atividade-fim, [...], o que o coloca em desvantagem em relação a outros setores quando se tomam medidas de contenção de gastos.” No caso da criação de um centro de memória numa instituição escolar, envolver toda a comunidade, desde o início do processo, possibilita que a existência e permanência do centro tenha êxito, já que ele é resultado de uma ação coletiva, por sua vez, enquanto fruto de um grupo específico, os desafios para a consolidação e reconhecimento pela comunidade são maiores, sendo necessário uma atuação intensa, a fim de se mostrar relevante e necessário para a instituição escolar.

Esta última opção parece ser a linha adotada pelo CHMD, entretanto, com intuito de evitar o mesmo destino por qual passou outras iniciativas, a exemplo do Memorial no *Campus Recife*, o CHMD propõe uma atuação ativa, buscando se conectar com a comunidade escolar, como é possível verificar na fala a seguir dos participantes,

Então, quando a gente faz isso 2019, a gente tá, dez anos depois do centenário, a gente tá trazendo uma ampliação, dando um novo significado a esse espaço memorial que, até então, existia, mas era fechado (P2).

Então, embora o CHMD, ele surja, em 2019, com essa configuração, Centro de História, Memória e Documentação do IFPE *Campus Recife*, ele tem uma história anterior, e, assim, antes disso, antes desse Memorial, que existia, já houveram, já existiram, aqui, outros espaços de memória que acabaram não tendo continuidade (P3).

Então, o centro vai surgir, em 2019, com uma perspectiva mais ampla, numa tentativa de tornar ele necessário à instituição. Quando a gente começou a pesquisar a história da instituição, a gente descobriu que espaços de memórias, aqui, no IFPE, já existiram antes. Nós não entendemos porque eles desapareceram, mas nós especulamos que uma das questões que levou ao desaparecimento desses espaços, e junto ao desaparecimento dos espaços, o desaparecimento de parte da documentação, é a não... Como é que vou dizer?... A não relação do espaço com as pessoas, né? Então, eles não eram úteis, eram espaços de abstração. Você olhava, algumas pessoas olhavam a documentação e esqueciam dela depois. Então, esses espaços existiram e desapareceram. Nós descobrimos isso, quando começamos a pesquisar. E, até nós estamos hoje, o grupo que faz parte do CHMD hoje, a gente está tentando não cair nesse mesmo erro ou nessa mesma repetição de história, tentando fazer o centro, ele se tornar útil socialmente (P1).

É possível identificar, nas falas dos participantes, uma síntese do que se buscou nesta categoria, que foi compreender os acontecimentos que antecederam e motivaram o processo de

criação do Centro de História, Memória e Documentação. Processo que foi iniciado com as comemorações do centenário, em 2009, e que resultou, dez anos depois, na criação do CHMD, em 2019. Esta década, foco da análise, pode ser caracterizada pela mudança de perspectiva, em que atores emergiram e, posteriormente, deram espaço para outros.

O Memorial, descrito como um depósito de documentos, voltado apenas para a guarda, foi substituído pelo Centro de História, Memória e Documentação, que propôs um novo sentido ao espaço, bem como ao acervo custodiado.

O CHMD, ao buscar construir a sua relevância social e institucional, mediante a relação com o público, tem como intuito evitar o mesmo caminho percorrido pelas outras iniciativas voltadas à memória institucional, que existiram no *Campus Recife*, cujo destino final foi a descontinuidade.

Então, quais ações foram desenvolvidas pelo CHMD a fim de envolver a comunidade escolar e, assim, se tornar necessário à instituição e se fazer útil, socialmente, como apontou a participante P1? Essas ações serão identificadas e analisadas na próxima categoria.

4.2 PARA ALÉM DA GUARDA DOCUMENTAL

Foi possível perceber, nas falas dos participantes, na categoria anterior, que a criação do Centro de História, Memória e Documentação, em 2019, buscou ampliar e dar um novo sentido para o espaço e a documentação pertencente ao, então, Memorial. Por quais ações desenvolvidas essa ampliação e novo sentido aconteceu? É o que essa categoria se propõe a identificar e discutir. A participante P1 oferece algumas pistas, ao discorrer sobre o nome do próprio CHMD,

O CHMD vai surgir como o nome, que nós conseguimos desenvolver, que é o Centro de História, Memória e Documentação, como espaço plural. É um Centro de História, porque é formado, sobretudo, por historiadores. [...] E passamos a ver esse espaço como um espaço de aula para trazer os estudantes, incluir o corpo discente na documentação, no espaço, dar vida a esse espaço, não só um espaço de depósito ou de exposição, então, é um Centro de História nesse sentido. [...] É um Centro de História, Centro de Memória, porque nós preservamos a história e a memória da instituição através da documentação. Centro de História, Memória e Documentação, porque nós estamos tentando construir também como espaço de pesquisa (P1).

Como ficou demonstrado, na fala da participante P1, o próprio nome do centro aponta a intencionalidade para o qual se propõe atuar: Como uma extensão da sala de aula, de modo a envolver os estudantes, de forma direta, atribuindo um aspecto educativo e pedagógico para o centro. Um espaço de preservação da história e memória institucional, mediante o acervo

custodiado, o que possibilita o desenvolvimento de atividades culturais para a mediação com os usuários e um espaço de pesquisa, voltado à produção de conhecimento.

Essa intencionalidade, possivelmente, está atrelada à necessidade de construir a relevância social e institucional do centro. Ser útil à comunidade acadêmica e, assim, evitar o mesmo fim das demais iniciativas, já citadas na categoria anterior, e que não obtiveram êxito.

No que se refere ao papel educativo e pedagógico do centro, os participantes descrevem como essa atuação se desenvolve,

Então, uma ação educativa, que a gente realiza com os primeiros períodos, [...] da disciplina História, nos primeiros períodos, a gente tem a disciplina, uma parte da disciplina é introdução aos estudos históricos, onde os alunos devem conhecer fontes históricas, documentos históricos, o trabalho do historiador. Então, o que que a gente faz com os professores do primeiro período de História? A gente convida os professores a trazerem os estudantes até o CHMD pra eles conhecerem um pouco da história da instituição e ao mesmo tempo compreenderem como o historiador lida com a documentação, como trabalha com a conservação da documentação, como é que a gente faz pra condicionar isso aqui, então a gente faz esse trabalho com os alunos do primeiro período. [...] A gente tem atuado também no sentido pedagógico, [...] ou seja, o próprio CHMD atualmente para os professores de História tem se tornado uma espécie de laboratório pra apresentar pros alunos como que os historiadores trabalham com essa documentação (P3).

Hoje, esse espaço é usado como sala de aula, ele se aproxima muito a um laboratório de História, onde nós usamos a documentação como parte do processo pedagógico de sala de aula. Todos os estudantes dos primeiros períodos têm como parte da disciplina no período visitar o CHMD, faz parte da carga horária [...] (P1).

[...] no meu caso, eu tenho utilizado como espaço de visita, pensando no conteúdo específico, fontes históricas. Então, quando eu pego turma de primeiro período, preparamos uma atividade, converso com eles sobre essa atividade a ser realizada, né? Depois de ter feito uma discussão em sala sobre o que são fontes históricas, tipos documentais, análises de fontes e aí trago pra cá, pra gente escolher duas fontes e a gente faz uma conversa em cima dessas duas fontes, né? E depois disso eles precisam realizar uma atividade focando nessas duas fontes que são trabalhadas aqui (P2).

Eu faço fotografia do documento aqui pra utilizar em aulas de história e não necessariamente somente quando eu tô no primeiro período com fontes históricas. Tô falando de tal coisa, no Brasil República, referencia (P2).

A partir das falas dos participantes, foi possível compreender a existência de uma parceria entre o Centro com os professores da disciplina de História, para trazerem as turmas, em especial, às turmas dos primeiros períodos para conhecêrem o centro. Pela fala da participante P1, essa prática demonstra fazer parte do cotidiano da disciplina de História, tanto que está prevista na carga horária da disciplina.

O contato entre os estudantes com os documentos pode ser realizado de duas maneiras, são elas: mediante o contato direto dos estudantes com as fontes primárias e pela seleção de documentos para as aulas de história, em sintonia com os conteúdos programáticos. Esse contato, entretanto, não deve ocorrer de forma aleatória ou como elemento de curiosidade, como

ocorre, tradicionalmente, em visitas em arquivos e museus com o público infantil. A finalidade educativa possui uma amplitude e profundidade maior (Bellotto, 2006).

A concretização dessa parceria é razoável supor que deve ter sido facilitada pelo fato, já discutido na categoria anterior, que a criação do CHMD foi liderada pelos servidores vinculados à Coordenação de História.

Os participantes apresentam o Centro como uma extensão da sala de aula, para que os professores de História possam trabalhar conteúdos relacionados à História como disciplina científica, as fontes documentais, o papel do historiador, além do funcionamento de um centro de memória. Dessa forma, “parte importante de um centro de memória escolar pode ser o arquivo escolar. Destacamos aqui a sua importância, deixando claras as possibilidades de sua exploração para o ensino-aprendizagem na disciplina de história” (Silva, 2013, p. 11).

Essa função pedagógica do Centro é reforçada, na medida em que ele é entendido como uma espécie de laboratório de História, como relataram os participantes P1 e P3, esse entendimento dialoga com Correa (2024), ao afirmar que,

Além de servir para a preservação da memória, o Centro de Memória também pode ser definido como um espaço em que, a partir da análise de fontes históricas encontradas e produzidas em conjunto, os professores possam orientar pesquisas conduzidas por seus alunos, e que funcione como uma espécie de “laboratório de História”, no qual os alunos podem vivenciar as primeiras experiências investigativas no campo do conhecimento da História (Correa, 2024, p. 19).

O discurso de Correa (2024), que entende o centro de memória também como um laboratório de História e que possibilita o contato dos estudantes com as fontes documentais para assim poderem compreendê-las, no contexto da História, como disciplina científica, está de acordo com o relato da participante P2, que detalhou o uso do centro e do seu acervo como recurso didático para ministrar o conteúdo sobre fontes documentais. A sala de aula foi utilizada para abordar o conteúdo de forma teórica e, posteriormente, levar a turma ao centro, a fim de que tivesse contato com as fontes de forma prática para o desenvolvimento de uma atividade.

O fato de o CHMD ser um centro de memória de uma instituição escolar, em que o acervo custodiado é diretamente relacionado ao cotidiano da escola, contribui para uma maior compreensão por parte dos estudantes, uma vez que eles estão inseridos nesse cotidiano. Dessa maneira, os discentes aprendem sobre o conteúdo das fontes documentais, a partir de uma realidade próxima, percebendo a variedade de fontes existentes, os diversos períodos históricos do acervo, de como proceder com a análise dessas fontes, etc.

O uso pedagógico do centro, enquanto laboratório de História, como relatado pelos participantes, propicia uma educação reflexiva e crítica por parte dos estudantes, no qual é

defendida por Freire (1992), por superar uma educação tradicional, denominada pelo autor como educação bancária, cujo educando seria apenas um ator passivo, em que o docente deposita os conteúdos da disciplina. Esse uso também encontra respaldo, na Lei de criação dos Institutos Federais, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que, na seção II, referente às finalidades e características dos Institutos Federais, consta, “V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica” (Brasil, 2008d).

Esse estímulo ao “espírito crítico” e à “investigação empírica”, registrado na Lei citada, ao ser aplicado no contexto do centro, como um espaço educativo e pedagógico, favorece o estabelecimento de vínculo entre os estudantes, desde os primeiros períodos com o centro e, por sua vez, com a história da instituição escolar, contribuindo para o fortalecimento da escola como um lugar de memória, assim defendido por Ciavatta (2005, p. 14),

Pode ser um elemento pedagógico importante de coesão e de aglutinação de esforços o desenvolvimento consensual de um projeto de resgate da escola como lugar de memória, das lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos. Documentos dispersos, preservados na história particular de muitos, fotografias, livros, papéis e objetos guardados com zelo e nostalgia podem alimentar a perspectiva de uma escola e de uma formação integrada e mais completa para os mais jovens, em reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres (Ciavatta, 2005, p. 14).

As considerações de Ciavatta (2005) revelam a escola como um lugar de memória, mediante o seu acervo documental e a memória dos atores sociais, que marcaram a história da instituição escolar, pode contribuir para uma formação integrada. Dialoga com o posicionamento dos participantes, ao considerar o CHMD como um elemento que favorece essa formação integrada, tendo em vista que,

Quando a gente tá tratando de história, quando a gente tá tratando de memória, a gente também tá pensando numa formação que é integral pra um estudante que passa por aqui. Essa formação integral, por exemplo, que eles podem ir recebendo e que vão, a gente vai ter desde aqueles que participam dos projetos de PIBICs, que vão ganhando autonomia, por exemplo, mas que vão se apropriando de técnicas aqui dentro que, doutra forma, não se apropriariam eles iam seguir por suas áreas, ou pra uma área diferente até do curso, mas eles quando estão atuando aqui, eles estão é, construindo uma autonomia em torno do saber, né? Do pensamento também orientada, mas é uma autonomia. Tão conhecendo, pra eles é um conhecimento muito novo porque não imaginariam, por exemplo, nunca, alguns de tá lidando ou de tá entrando em contato com a área de arquivologia, de museologia, da pesquisa histórica. Isso vai ajudando numa formação integral também, né? E a própria existência do centro pra trazer a questão do patrimônio (P2).

[...] a gente vem criando estratégias, dentro das condições, que a gente tem, e, aí, boa parte dessa estratégia é utilizando, assim, projetos de PIBIC, de extensão, dentro da própria instituição, onde a gente possa utilizar esses projetos pra ir desenvolvendo atividades aqui no CHMD (P3).

[...] a instituição funciona muito por meio de iniciação científica e projetos de extensão. Então, a gente tem usado esse recurso para trazer os estudantes para fazerem pesquisa no CHMD. E, ao fazer pesquisa, esses estudantes desenvolvem competências científicas que a sala de aula não é suficiente. Então, a gente não tem só educação patrimonial. O CHMD também entra com outro tipo de educação, que é a educação científica, de iniciação científica e de extensão (P1).

O discurso dos participantes revela que o CHMD, ao se propor enquanto um espaço de pesquisa, utiliza-se de projetos de pesquisa, do tipo PIBIC e, também, de projetos de extensão, como ferramenta que possibilita ao estudante tanto a iniciação científica e o contato com conhecimentos específicos, que são inerentes a um ambiente voltado à organização, preservação, divulgação e acesso de acervos documentais. Pacheco (2015, p. 34) destaca o papel da pesquisa, nos Institutos Federais, ao afirmar que “a pesquisa deve ser o princípio pedagógico central de qualquer processo de aprendizagem. Isso é válido para todos os níveis de ensino”, o que, por sua vez, que contribui para ampliar a visão de mundo do estudante, bem como a produção de conhecimento.

Este contexto propicia uma formação integral ao estudante por sua formação contemplar às dimensões do trabalho, ciência e cultura, de modo a se opor a uma mera formação destinada ao mercado de trabalho. Ao incorporar aspectos ético-políticos, conhecimentos históricos e científicos, formam-se profissionais para uma atuação autônoma e crítica no seu campo de atuação (Ramos, 2008).

Mediante os relatos dos participantes, foi possível identificar alguns dos projetos de pesquisa executados no CHMD:

[...] a gente tem um projeto cadastrado na PROPESQ, que é sobre a história do Instituto Federal (P2).

Um dos projetos da gente é escrever essa história do primeiro período da instituição, enquanto ela era Escola de Aprendizes Artífices, que vai de 1909 a 1937 (P1).

[...] tá desenvolvendo uma pesquisa sobre os diretores, os antigos diretores aqui, então, a gente tá tentando descobrir quem eram eles, é os primeiros, né? (P3).

Então, essa pesquisa dos objetos, ela também é importante, nesse momento, nesse PIBIC, agora ela não vai entrar, vai entrar é inventário e catalogação (P2).

É, através dos PIBICs, também, por exemplo [...], alunos que fizeram pesquisa, fizeram pesquisa, em jornais, produziram um catálogo de notícias que eram publicadas sobre a Escola de Aprendizes e Artífices e também virou uma documentação aqui pro CHMD (P3).

É um projeto com relação a entrevistas com antigos servidores, diretores, estudantes (P3).

[...] esse projeto de divulgação científica, então, é uma das etapas do projeto essa, ampliar esse processo de divulgação do CHMD para contribuir com as doações (P3).

Verifica-se, nas falas dos participantes, que os projetos abarcam diversas temáticas, como a história da instituição, os antigos gestores, tratamento do acervo por meio de inventário e catalogação, criação de instrumento de pesquisa, entrevistas com membros da comunidade acadêmica, bem como a divulgação do centro.

A participação dos estudantes, nesses projetos, favorece a formação integrada deles, na medida em que passam a ter contato com novos conhecimentos, além de contribuir para a apropriação de competências enquanto pesquisadores. Percebe-se, também, que o CHMD se beneficia diretamente dos projetos de pesquisa desenvolvidos, a exemplo da criação do catálogo, da divulgação promovida para a ampliação do acervo e, ainda, pelo resgate histórico da trajetória da instituição.

O Centro, enquanto um espaço de pesquisa, não se restringe ao estímulo à iniciação científica dos estudantes, por meio dos projetos de pesquisa. Encontra-se aberto, também, para receber pesquisadores que desejam utilizar o acervo do CHMD como fonte em suas pesquisas, em especial, aos estudantes de pós-graduação, como destaca a participante P1,

Já houve outros pesquisadores, historiadores, arquitetos, pedagogos, que vieram aqui fazer pesquisa na documentação, trabalhando a história, trabalhando o conhecimento sobre os Institutos Federais também. Às vezes, é uma história até comparativa entre o Instituto Federal do Ceará e o Instituto Federal de Pernambuco, e usaram a documentação daqui para fazer essas pesquisas de mestrado, até agora, todas elas de mestrado (P1).

A interação dos pesquisadores, sejam eles de iniciação científica ou de pós-graduação, com o CHMD contribui para consolidar o Centro como um ambiente voltado à produção do conhecimento sobre os diversos campos do saber e, de modo mais expressivo, sobre a Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista que o seu acervo diz respeito a esse campo da Educação. O papel dos Centros, no apoio à pesquisa, segundo Tessitore (2003, p. 15), não se resume em colocar “[...] à disposição do pesquisador referências para a localização das fontes de seu interesse, mas também tornando-se um pólo de atração da produção documental de pessoas e entidades que atuam ou atuaram no seu campo de especialização.”

O CHMD, visando se consolidar perante a comunidade acadêmica, busca estabelecer parcerias com outros atores sociais do *Campus Recife*, proporcionando capacitações do tipo consultorias e oficinas, como demonstram os relatos dos participantes,

[...] a gente atuou, por exemplo, como consultoria na elaboração do memorial de mecânica [...], o pessoal de segurança do trabalho tá tentando criar um memorial lá também. E o CHMD tá ajudando, tá assessorando, nesse processo, educação física também tava pensando, então, a gente tá, de alguma forma, tá mobilizando a instituição a se envolver, né? (P3).

Por causa do CHMD, em nossas pesquisas, nós descobrimos que o curso de segurança do trabalho é o mais antigo do Brasil, nosso curso de segurança do trabalho, com outra nomenclatura, mas é o mesmo curso. E isso acabou sensibilizando, porque o curso não tinha essa memória, eles não sabiam disso. Então, acabou que houve uma sensibilização e eles, hoje, estão trabalhando conosco, criando mecanismos para criar o seu próprio memorial (P1).

[...] uma oficina com os alunos do Grêmio, uma oficina de conservação de documentação, que foi uma ação do CHMD, para que o Grêmio também, com os documentos, que eles tenham lá, que eles começam a ter, plantar uma sementinha lá pra eles entenderem que os documentos que eles produzem lá precisam ser guardados, porque isso vai contar a história do próprio Grêmio e tal, e contribuir até para a gente tá junto com esses acervos (P3).

Essas consultorias e oficinas podem ser compreendidas como atividades educativas, por ter a finalidade de instruir um público determinado com conhecimentos específicos e técnicos que envolvem acervos documentais.

No campo da Arquivologia, as atividades tanto educativas quanto culturais estão sob o guarda-chuva do que é denominado de difusão. Entre os autores, que discutem a temática, existe divergência sobre o peso dela nos arquivos. Tem os que atribuem como elemento de prioridade, bem como quem considera como uma área secundária. Dos que atribuem protagonismo para a difusão nos arquivos, destacam-se Barbosa e Silva (2012), cujas autoras entendem que,

[...] a difusão deve ser colocada entre as prioridades, uma vez que é através dela que a sociedade conhece o patrimônio documental. Não tratamos aqui apenas da questão de prover o acesso aos documentos para aqueles que os buscam. (...) É por meio da difusão que se dá visibilidade às fontes, antecipando ao público a riqueza documental de um arquivo. Sua importância está em chamar a atenção para o que está guardado; em um arquivo público, em dar publicidade ao que já é público, mas que muitos não conhecem; em construir, através do conhecimento desse patrimônio, a noção do seu valor. Com atribuições de tamanha importância, acreditamos que a difusão é apenas uma dentre as ações que devem ser colocadas em primeiro plano nas políticas institucionais dos arquivos, como parte de uma relação de interdependência entre recolhimento, custódia, preservação e gestão documental (Barbosa; Silva, 2012, p. 46).

Por sua vez, Bellotto (2006), ao não considerar como uma função precípua dos arquivos, entende a atividade de difusão como secundária. Embora reconheça que “é a que melhor pode desenhar os seus contornos sociais, dando-lhe projeção na comunidade, trazendo-lhe a necessária dimensão popular e cultural que reforça e mantém o seu objetivo primeiro” (Bellotto, 2006, p. 227). Chaves (2020) aponta que o posicionamento de Bellotto possui alguma contradição, por perceber que atividades fundamentais, que envolvem o acesso documental, estão vinculadas à difusão, porém, o referido autor comprehende, em parte, que Bellotto (2006), ao considerar a difusão como aspecto secundário, uma vez que, plenamente executadas o tripé: gestão, preservação e acesso, “os arquivos estarão aptos para desempenhar suas atividades finalísticas dentro das organizações com eficiência e atender bem aos cidadãos, mesmo sem

possuir um setor específico para a difusão” (Chaves, 2020, p. 79).

Verifica-se, que apesar de haver posicionamentos divergentes sobre o *status* da difusão, existe convergência em entender que ela proporciona uma maior projeção do arquivo perante à sociedade, bem como torna mais evidente o acervo custodiado, se constituindo no elo entre o acervo documental e a comunidade.

No âmbito do Centro de História, Memória e Documentação do IFPE *Campus Recife*, esse contato entre o acervo e a comunidade, por meio das atividades culturais, foi percebido, conforme os relatos dos participantes apresentados a seguir:

[...] a gente montou uma exposição aqui em que articulamos a trajetória institucional com a trajetória de um antigo servidor, que foi entrevistado, e, aí, fizemos uma mediação, não somente uma, mas fizemos um processo de mediação aqui no espaço CHMD, embora ele seja pequeno, a gente traz turmas (P2).

A gente tem muitas exposições. A gente abre o centro para várias atividades. Por exemplo, a Semana de Ciência e Tecnologia. A gente abre, monta uma exposição todo ano. [...] Mas a gente também mantém exposições permanentes e temporárias para trazer nossos alunos aqui e ver essas exposições. [...] A gente leva os materiais do CHMD, os que são possíveis de levar para os eventos que acontecem no pátio ou fora do CHMD (P1).

A gente desenvolve, na verdade, desenvolve bastante ações educativas e culturais, então, por exemplo, todos os eventos grandes do *Campus* a gente vem participando (P3).

[...] nesse momento de participação de eventos nacionais e nos eventos institucionais, a gente traz algo que gera uma mediação aqui dentro do espaço, então, por exemplo, a gente começou a participar da Semana Nacional de Arquivos, a gente começou a participar da Primavera dos Museus e, na SNCT, e no aniversário do *Campus*, todo ano, a gente promove alguma atividade (P2).

E temos não somente internamente publicado os relatórios de pesquisa, de extensão, mas a gente tem publicação a partir de eventos, né? Em livro, também, já tem live com colegas do NuMem, por exemplo (P2).

A gente abre horários, no período de eventos, pra que a gente tenha monitores aqui pra fazer uma visita guiada no centro (P3).

[...] visitas que são agendadas por professores [...]. E servidores, né? Que também em alguns momentos eles vêm pra cá pra conhecer um pouco do trabalho que é realizado aqui (P2).

[...] existem as visitas espontâneas de estudante ou de servidores que tá por aqui, quer vir conhecer (P2).

Diante dos relatos dos participantes sobre as atividades culturais desenvolvidas pelo CHMD, observam-se ações tanto que partem do Centro para fora dele, quanto ações voltadas para atrair a comunidade ao seu interior. Esse contexto converge com o posicionamento de Bellotto (2006, p. 228) sobre o serviço de difusão cultural, ao afirmar que ele se desenvolve em “duas vias contrárias de ação: a que lança elementos de dentro do arquivo para fora, procurando

atingir um campo de abrangência, cada vez mais amplo, e a que permite o retorno dessa mesma política, acenando com atrativos no recinto do arquivo.”

Podemos apontar como ações do CHMD, que exemplificam a primeira via citada pela autora, a interação com outras instituições de memória, a participação de eventos institucionais do *Campus Recife* e dos eventos nacionais, promovidos por entidades como o Arquivo Nacional e o Instituto Brasileiro de Museus, bem como das publicações, são ações que transcendem as dependências do Centro e buscam alcançar um público maior. A segunda via, por sua vez, pode ser exemplificada pelas exposições e as visitas mediadas realizadas no interior do Centro.

A exposição, citada pela participante P2, em que articulou a trajetória institucional do *Campus Recife* com a trajetória de vida de um antigo servidor, demonstra a intenção em aproximar a comunidade escolar com o acervo do Centro, estimulando os usuários a se reconhecerem na documentação custodiada. A respeito das exposições, “geralmente, é um meio bastante efetivo de envolver o público, interno ou externo, com a história institucional, do setor e do país, tornando-se tangível, já que uma exposição histórica constrói uma narrativa.” (Itaú Cultural, 2013, p. 64).

As visitas do público, sejam elas agendadas ou espontâneas, caracterizam-se por ser uma ação fundamental para que o Centro apresente a sua estrutura, o seu acervo, as atividades e os projetos desenvolvidos, consiste no grande momento que o Centro tem para se promover. “Seja de funcionário, seja do público externo, as visitas representam uma oportunidade de apresentar o trabalho desse setor, assim como dar maior visibilidade às suas ações” (Itaú Cultural, 2013, p. 66).

Sobre a média mensal de atendimento presencial, no Centro, os participantes assinalaram no questionário opções bastante conflitantes. O participante P3, por exemplo, marcou a alternativa de que não existe controle sobre o quantitativo dos atendimentos. Enquanto que a participante P2 escolheu a opção de até 25 atendimentos, a participante P1, por sua vez, assinalou uma alternativa que aponta para mais de 100 atendimentos.

O controle de atendimento é uma medida importante para avaliar o impacto e a relevância de um centro de memória. A ausência de controle, citada pelo participante P3, é um obstáculo para a medição da demanda e para o planejamento do Centro. Já o quantitativo discrepante, apontado pelas participantes P1 e P2 demonstra que, mesmo existindo os registros de atendimento, eles não estão sendo comunicados de forma eficiente. Sobre o controle de atendimento, Tessitore (2003, p. 35) afirma que “tanto a entrada dos pesquisadores no Centro quanto as solicitações de material devem ser registradas, por razões de segurança, para que a entidade conheça o perfil de seu usuário e tenha um testemunho de suas atividades.”

Considerando que essa categoria se propôs a identificar e discutir por quais ações desenvolvidas o CHMD ampliou e deu um novo sentido para o espaço e a documentação pertencente ao, então, Memorial, constatou-se que essa ampliação e novo sentido, se deu por intermédio de ações educativas, culturais e também pedagógicas. Ao ser analisada a atuação do CHMD, nessas esperas, foi possível identificar contribuições para o fortalecimento e divulgação da história e memória institucional do IFPE *Campus Recife*, bem como da história e memória da EPT.

No Centro como laboratório de História, é possível trabalhar conteúdo do tipo fontes documentais e o exercício profissional do historiador, atuando para além do aspecto educativo, assumindo um caráter pedagógico ao integrar o Centro com o que é ministrado na disciplina de História.

Como espaço de pesquisa, o Centro estimula a iniciação científica, por meio de projetos de pesquisa e extensão, contribuindo para uma formação integrada dos estudantes, em sintonia com o projeto pedagógico dos Institutos Federais, além de colocar o seu acervo à disposição dos pesquisados externos para pesquisas acadêmicas.

É possível perceber, ainda, a possibilidade de atuação em capacitações para grupos sociais do *Campus Recife*, a exemplo de oficina ministrada aos membros do Grêmio Estudantil, e consultoria para o estabelecimento de memoriais em alguns cursos.

Na promoção de atividades educativas e culturais, a exemplo das participações em eventos nacionais e institucionais no *Campus Recife*, criando um calendário em que o CHMD desenvolve atividades com o seu acervo, por meio de exposições, visitas mediadas, garantindo visibilidade e interação perante à comunidade escolar. Além de se comunicar para além do *Campus Recife* mediante publicações em eventos, livros e interações com outros pares institucionais.

Apesar das atividades realizadas, que já proporcionam uma distinção entre o CHMD e o Memorial, os participantes apontam a necessidade de ampliar as ações para reforçar o campo de atuação do Centro, conforme os relatos a seguir:

[...] a gente entende como espaço de memória, é que ele deveria estar aberto o tempo todo. Inclusive, para atender uma lacuna que a gente sente muito que é o turno noturno. O CHMD fecha às 5 horas, [...] os alunos da noite ficam sem o espaço. Então, a gente não atende uma parcela dos estudantes do *Campus de Recife*, que são estudantes do *Campus de Recife* (P1).

[...] existe a semana do patrimônio de Recife, existe a semana do patrimônio estadual e a de Recife vai entrando. A gente nunca conseguiu inscrever ação nessa semana do patrimônio (P2).

[...] eu acho que a gente precisaria, tá precisando fazer atividades que envolvam

várias disciplinas, os vários cursos, né? [...] A gente não tem feito ações articuladas com outras disciplinas. [...] Os próprios documentos que são trazidos, são de outras áreas, aqui a gente não tem conseguido fazer isso, é articular com professores de outras áreas, pra gente tá se chegando aos cursos, né? (P2).

Eu acho que essas são a que gente tem mais se esforçado, a gente tem, o esforço da gente tem mais garantido sucesso. [...] Mas eu acho que a gente pode ampliar isso para todo o período e para todas as modalidades, a gente atua muito mais com o integrado, mas aí tem o superior, tem o subsequente, então a gente tá faltando ainda se inserir dessa forma nas atividades pedagógicas (P3).

A partir dos relatos dos participantes, é possível perceber que existem lacunas e espaço para ampliar a atuação do CHMD junto ao *Campus Recife*, como a necessidade de funcionar, no período da noite, para atender os estudantes desse turno; atuar para além das turmas do ensino médio integrado, a fim de contemplar as demais modalidades de ensino; necessidade de avançar na articulação do Centro com os docentes de outras disciplinas e cursos para que a integração do CHMD não seja restrita aos conteúdos da disciplina de História, mas que contemple os diversos campos do conhecimento; além de reforçar a participação em eventos.

Dessa forma, podemos verificar que o Centro de História, Memória e Documentação, por meio das ações culturais, educativas e pedagógicas já desenvolvidas, criou as condições para se consolidar, na instituição, e se fazer relevante para o seu público, desde os estudantes e pesquisadores do *Campus Recife*, de outros *Campi* e Reitoria do IFPE, bem como estudantes vinculados a outras instituições de educação, pesquisadores externos e também cidadãos comuns, o que demonstra a vocação do Centro em servir a diferentes grupos sociais.

Com a superação das ausências ressaltadas, o CHMD conseguirá alcançar um público, ainda maior, aumentando a sua visibilidade e relevância e estando presente, no cotidiano do *Campus Recife*, de forma plena, de modo a poder evitar o destino, destacado por Camargo e Goulart (2015, p. 14), de que os centros de memória muitas vezes são compreendidos como “entidades supérfluas, onerosas e condenadas à vida efêmera”.

A base para o desenvolvimento das atividades educativas, culturais e, também, as pedagógicas, realizadas pelo CHMD, advém do seu acervo. Nesse sentido, caracterizá-lo é uma forma de conhecer os aspectos que cercam o patrimônio documental, custodiado pelo Centro, e, também, compreender as suas relações com a história e memória da Educação Profissional e Tecnológica e a história e memória institucional do *Campus Recife*. Essa caracterização é tema da próxima categoria.

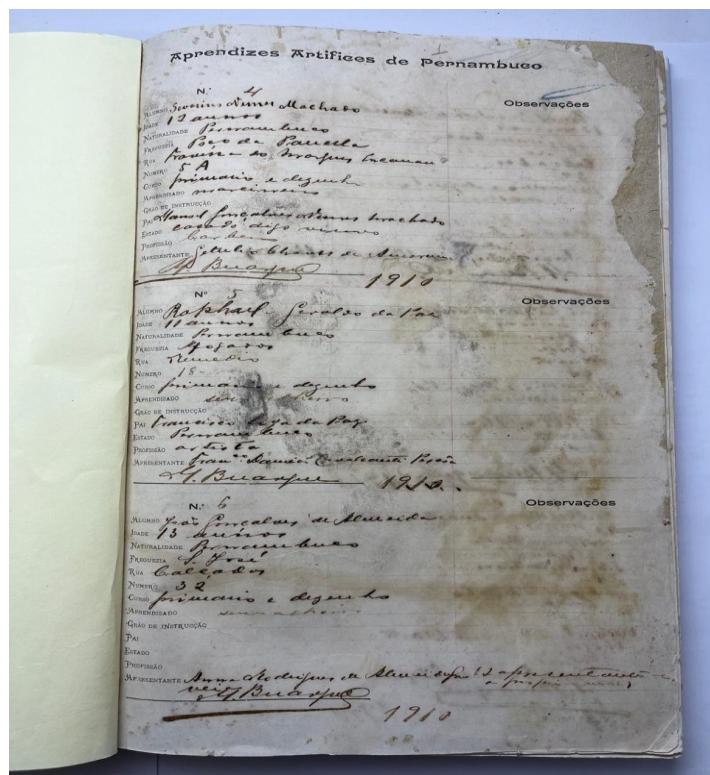
4.3 OS DOCUMENTOS COMO TESTEMUNHO: A CARACTERIZAÇÃO DO ACERVO DO CHMD

Conhecer as potencialidades e limitações de um acervo documental é importante para que seja possível compreender o alcance que a entidade custodiadora pode ter, bem como as fragilidades e pontos críticos que necessitam ser corrigidos. Isso pode proporcionar ao acervo condições para a sua preservação e conservação, além de oferecer uma melhor experiência ao público. Assim, esta categoria busca caracterizar o acervo do CHMD, a fim de ressaltar seus aspectos e relacioná-lo com a história e memória da EPT.

Uma informação inicial sobre acervos documentais são as suas datas-limite, pois elas possibilitam ter a noção da abrangência cronológica do conjunto documental custodiado. Ao responder no questionário sobre as datas-limites do acervo do CHMD, os participantes apontaram para os seguintes períodos: 1909-2024, 1909-2022 e 1910-anos 2000. Verificam-se, aqui, divergências sobre as datas-limites do acervo, tanto para as datas iniciais, quanto de finalização.

Durante a observação simples, foi relatado que o documento mais antigo do acervo é o livro de matrícula dos primeiros estudantes, iniciado, em 1910, conforme a imagem a seguir:

Imagen 1 – Primeiro livro de matrículas dos estudantes da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco (1910-1912)



Fonte: Elaboração própria (2025).

Fonseca (1961) registra que a data em que a Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco entrou em funcionamento foi, em 16 de fevereiro de 1910. Teriam os dois participantes, que informaram, no questionário, o ano de 1909, confundindo-se com a data da criação da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909?

Quanto à data mais recente do acervo, a informação sobre o ano de 2024 foi confirmada, ao se identificar, durante a observação no Centro, um troféu medalha de bronze, desse mesmo ano, como é possível conferir na Imagem 2:

Imagen 2 – Troféu medalha de bronze: ano 2024



Fonte: Elaboração própria (2025).

A divergência nas datas, especialmente, as atuais, pode ser o reflexo da falta de um inventário do acervo. Como foi exposto, na categoria anterior, em que a participante P2 relata que o inventário será realizado por meio de um projeto de pesquisa. Considera-se a possível existência na falha de comunicação sobre as últimas aquisições para o acervo.

Apesar da contradição entre as datas-limites informadas pelos participantes, pode-se afirmar que o acervo do CHMD contempla todas das institucionalidades passadas pelo *Campus Recife*, conforme os relatos dos próprios participantes, bem como no contato com o acervo durante a observação. Cada institucionalidade compõe um fundo documental próprio, como foi

descrito pela participante P2:

Fundo EAAPE; Fundo Liceu Industrial de Pernambuco; Fundo ETR; Fundo ETFPE; Fundo CEFET; Fundo IFPE (P2).

A gente tem, maioria da documentação é da Escola de Aprendizes Artífices, aí, depois tem documentos que são da época de Liceu [...]. Aí, a gente vai ter documentos da época de Escola Técnica do Recife, que é outra parte de documentos que também tem uma quantidade boa, Escola Técnica Federal, CEFET e muito pouco assim de IFPE, mas de IFPE a gente tá construindo as memórias, a gente tá construindo documentos que a gente ainda não catalogou um outro problema, né? (P2).

Ao informar que o acervo está identificado por fundos documentais, é razoável supor que ele passou por algum tratamento, o que possibilitou verificar a entidade produtora dos documentos. Respeitando dessa maneira o princípio da proveniência, que, de acordo com Paes (2004, p. 123), é um “princípio básico da arquivologia, segundo o qual devem ser mantidos reunidos, num *fundo*, todos os documentos provenientes de uma mesma fonte geradora de arquivo.”

A participante P1 relaciona alguns eventos ocorridos, durante a trajetória da instituição e que refletem, hoje, no volume documental de alguns fundos que compõem o acervo do CHMD.

A gente tem vários processos que levaram a perda da memória. A gente sabe que, historicamente, a escola começa, em 1909, num espaço físico. Em 1923, ela é expulsa desse espaço e vai para outro. Nesse processo de ir, documentações se perderam (P1).

[...] a gente tem mais de 50%, acho mais de 60% do acervo, ele veio de um acaso da instituição. Na década de 60 e 70, mas sobretudo na década de 70, houve uma grande cheia, a chamada cheia de 75. Essa cheia deixou a documentação anterior a ela, uma quantidade significativa dessa documentação foi destruída porque o acervo, no prédio do Derby, onde funcionava a escola, ficava no térreo, então as águas ocuparam quase um metro e vinte, alcançaram quase um metro e vinte da escola, e isso colocou o acervo em papel, acervo de qualquer forma, sob as águas e foi muito documento destruído. Então, dessa documentação, o que sobrou, tem sido desde então jogado em vários espaços. Em 2009, desses vários espaços, o que sobrou dessa documentação originária, foi resgatado por [nome da bibliotecária]. Então a gente tem essa documentação por acúmulo guardada aqui (P1).

Os relatos da participante P1 apontam para perda de parte do acervo da instituição, devido às mudanças da sede escolar, mas, também, em decorrência de eventos climáticos. A participante, ainda, destaca a dispersão e a falta de proteção ao acervo sobrevivente, sendo apenas reunido, em 2009, quando foi constituído o Memorial, tema já abordado na primeira categoria.

Uma consequência dessas perdas é a dificuldade, ressaltada pelos participantes, no que diz respeito à inexistência de informações, que são necessárias para a contextualização de itens do acervo. Eles apresentam alguns exemplos:

Essa fotografia, essas duas aerofotografias, né? Daqui do IFPE, não somente estudantes, mas servidores também quando chegam que veem. De quando é essa fotografia? A gente não sabe, a gente tem indícios [...]. Quando pergunta sobre essas fotografias, que, na verdade, são foto-pinturas, eu descobri, recentemente, pelo menos essas duas aqui são foto-pinturas. É..., quando que isso foi feito? Nós não sabemos, não há informação sobre isso, talvez, houvesse desses mais antigos, mas tenham sido perdidos por enchentes, por mudanças, por um manuseio inadequado, por uma guarda que não era uma guarda. Tipo, muita coisa foi encontrada no corredor, né? Então, isso não é guarda. A gente não sabe (P2).

[...] por exemplo, a gente não sabe a história desses crucifixos assim, quem produziu, quem fez, porque eles realmente tavam pra ser descartados e não sabiam onde colocar, então, a gente recebeu aqui [...] (P3).

A ausência dessas informações, que contextualizam esses itens, se constitui num obstáculo, no processo de mediação, podendo ocasionar algum grau de frustração no público, todavia, o Centro pode utilizar essa situação desfavorável para sensibilizar os usuários sobre a importância da preservação dos registros, descrevendo as causas que resultaram nas perdas documentais e relacionando-as à falta de ações de preservação do patrimônio documental pelas instituições.

Apesar das perdas, cada fundo documental, ainda, consegue refletir, de algum modo, as mudanças e permanências das políticas educacionais voltadas à Educação Profissional, como mencionam os participantes P1 e P3,

Em 37, a gente tem uma mudança na instituição, não há mudança física, mas é uma mudança de sentido. Ela passa de ser uma Escola de Aprendizes Artífices para o Liceu Industrial. Então, ela mudou o sentido pedagógico dela, continuou sendo ensino técnico, mas mudou o modelo pedagógico (P1).

[...] são tantas instituições e que, ao mesmo tempo, são instituições diferentes, mas que tem uma continuidade. Que a gente pensa em Escola de Aprendizes Artífices, como Liceu Industrial, quando a gente pensa em Escola Técnica de Pernambuco. Então, assim, são denominações diferentes e essas denominações são acompanhadas por políticas governamentais diferentes, com visões diferentes pra Educação Profissional (P3).

Os exemplos narrados pelos participantes sobre as mudanças de institucionalidades, como resultado das diversas reformas educacionais para a Educação Profissional, dialogam com o posicionamento de Caires e Oliveira (2016, p. 24), ao afirmarem que o Período Republicano é marcado pela “criação do Ensino Profissional no Brasil e a sistematização da Educação Profissional, mesmo que se desenvolvendo, ora através de avanços ou continuidades, ora por meio de descontinuidades ou rupturas.” Tais mudanças de institucionalidades também influenciam a cultura escolar, tendo em vista que ela “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas, que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (Julia, 2001 p. 10).

Sobre o estado geral de conservação do acervo, os participantes responderam ao questionário de forma divergente. Uma participante marcou as opções bom, regular e ruim, sinalizando que o acervo possui documentos em estados de conservação diferentes. Por sua vez, outra participante considerou que o estado é regular e outro participante assinalou que o estado geral é bom. A disparidade, nas respostas, sugere uma falta de avaliação técnica que defina o real estado de conservação do acervo.

No que se refere às ações de conservação preventiva, adotadas pelo Centro, os participantes foram unânimes, ao marcar a opção de controle de acesso ao acervo, o que demonstra convergência com a questão específica sobre acesso aos documentos, em que eles também registraram de forma unânime, que existe restrição parcial ao acervo.

Já o controle de pragas foi considerado, por dois participantes, e uma delas acrescentou a vistoria do acervo como uma ação de conservação preventiva. As opções de controle de temperatura, umidade relativa do ar, radiação da luz direta e sinistros não foram assinaladas, o que indica que a maioria das ações não é realizada pelo Centro e, consequentemente, coloca em risco a conservação do acervo de modo a diminuir a durabilidade dos documentos.

Quanto às medidas de combate a incêndio, os participantes não marcaram nenhuma das opções disponíveis: extintores, alarmes, *sprinkler* e brigada de incêndio. A falta de medidas específicas no CHMD é um risco iminente, que pode comprometer todo o acervo, bem como colocar em perigo quem atua no Centro. Tessitore (2003) descreve as condições necessárias da sala de armazenamento dos documentos para garantir a segurança e preservação do acervo,

A sala de depósito deve ser separada de qualquer outra atividade, para garantir a preservação da saúde do documento e das pessoas que lidam com ele, bem como a segurança do acervo. Esses locais precisam ser limpos, ventilados ou com umidade e temperatura controladas, permitir pouca ou nenhuma penetração de luz solar, possuir iluminação artificial com filtro ou com o menor índice possível de raios ultravioletas, contar com piso de cimento ou revestimento tipo paviflex, paredes de massa corrida e laje como cobertura e dispor de sistemas de proteção contra incêndios (Tessitore, 2003, p. 46).

A realidade do CHMD diverge muito das condições apontadas por Tessitore (2003), tendo em vista que o Centro não dispõe de outro ambiente para o armazenamento do acervo, compartilhando do mesmo espaço em que são desenvolvidas as demais atividades. O acervo textual, por exemplo, encontra-se disposto em prateleiras de metal e próximo à janela como é possível conferir, na Imagem 3, a seguir:

Imagen 3 - Documentação do fundo Escola Técnica Federal de Pernambuco – ETFPE



Fonte: Elaboração própria (2025).

A ausência ou mesmo a adoção de ações isoladas de conservação preventiva e de medidas contra incêndio podem acarretar na perda do acervo. A respeito dessas perdas documentais, sejam elas em instituições privadas ou públicas, Goulart (2002, p. 14) afirma que os acervos passam “por eliminações indiscriminadas, por desastres vários (inundações, incêndios, ação dos roedores, insetos e microorganismos) ou pela clamorosa ausência de condições de conservação e climatização adequadas nos depósitos.”

Este contexto, exposto pela autora, demonstra a necessidade de políticas e um conjunto de ações práticas, que tenham como finalidade a preservação do patrimônio documental pelas instituições. A participante P2 reconhece a necessidade da elaboração dessas políticas para a proteção do acervo do CHMD, ao relatar,

A gente, por exemplo, não tem um plano de gestão de risco, a gente não tem ainda a política de conservação preventiva aqui. Tudo isso é documento que a gente precisa ir construindo, né? A gente precisa construir essa documentação para garantir ao próprio CHMD, uma..., não é a credibilidade, mas garantir a ele, a esse espaço os instrumentos necessários pra viabilizar essa conservação da documentação que a gente faz aqui (P2).

No Manual básico, para implantação de centros de memória, publicado pelo Itaú Cultural (2013), aponta-se para a importância das ações de conservação dos documentos custodiados pelos centros,

O estabelecimento de procedimentos de conservação é essencial para garantir a preservação dos documentos históricos nos CMs [Centros de Memória]. Ele envolve ações de manutenção das boas condições ambientais e a utilização de mobiliário e embalagens adequados a cada gênero documental, ao correto manuseio dos documentos e à existência de um sistema de segurança, corretamente implantado na

reserva técnica (Itaú Cultural, 2013, p. 41).

As orientações, indicadas por Tessitore (2003) e pelo Itaú Cultural (2013), sobre as ações de conservação e as medidas de prevenção a incêndios, além de outras publicações similares, podem se constituir em referências para a elaboração dessas políticas pelo CHMD.

Sobre os gêneros documentais, que compõem o acervo do Centro de História, Memória e Documentação, os participantes destacaram os seguintes: documentos textuais, iconográficos, sonoros, audiovisuais, eletrônicos, bibliográficos, microfilmes e objetos tridimensionais.

Já no que se refere às espécies e tipologias documentais mais representativas, no acervo, os participantes relacionaram: regimentos, portarias, revistas, recortes de jornal, fotografias, documentos pessoais, diários de classe, livros de matrícula, livros de assiduidade, livros de protocolo, livros de ponto e livros de nomeação. A observação proporcionou identificar outros itens que compõem o acervo, a exemplo de fardamentos, fotopinturas, fotografias aéreas, objetos tecnológicos, bustos e troféus. Com um acervo diverso, pode-se perguntar. Como ele foi constituído? E, se existe uma política de aquisição, que norteie a ampliação do acervo?

Então, a gente tem uma pluralidade de documentação, que foi mantida da própria instituição e uma parte menor que foi doada para nós (P1).

Então, assim, é uma documentação que já existia, mas, assim, documentação produzida pela própria escola e que já estava aqui no memorial, quando o CHMD assumiu e, aí, posteriormente outros documentos foram chegando, agregados aqui frutos de doação, a partir do momento que o pessoal vai conhecendo (P3).

Então, assim, quando essa documentação chega, a gente não tem uma política realmente, a gente não tem algo escrito pra saber quando vai chegar, vai passar por inventariado, a gente não tem ainda essa lógica (P3).

A gente não tem uma política de aquisição ainda [...]. Essa aquisição aqui a gente tem feito muito por doação e recolhimento também, porque onde a gente encontra algo que sabemos, a gente identifica [...] (P2).

Os comentários dos participantes evidenciam que o acervo do CHMD é constituído de modo significativo pela documentação, produzida pela instituição e que foi herdada do, então, Memorial. Quanto à aquisição, os participantes relatam que ela ocorre por meio de doações e também por recolhimento, todavia, sem a existência de uma política de aquisição que norteie estas ações.

A ausência de uma política de aquisição inibe que o acervo do CHMD se expanda, de forma orgânica e sistemática, podendo criar lacunas documentais. É possível supor que essas lacunas já existam, conforme o relato da participante P2, citado, anteriormente. Em sua fala, sobre o volume documental dos fundos, ela afirmou que existem poucos documentos do

IFPE, embora, essa seja a atual configuração da instituição e que já conta com dezesseis anos de existência.

De acordo com as considerações de Camargo e Goulart (2015), a ausência dessa política é um problema enfrentado por vários centros de memória, constituindo-se em elemento de reclamação, por parte de seus gestores, por não existirem procedimentos formalizados que estabeleçam uma rotina para o recolhimento de documentos. Por sua vez, sendo “estabelecida a Política de Acervo, o recolhimento de documentos pelo CM [Centro de Memória] deverá obedecer aos critérios definidos e aos períodos de recolhimento regular. Essas ações garantirão a constante alimentação e atualização do acervo com novos documentos” (Itaú Cultural, 2013, p. 27).

A diversidade de gêneros documentais bem como de suas espécies e tipologias é característica dos acervos dos centros de memória, que buscam preservar a história de uma instituição em múltiplas formas. Borrego e Modenesi (2013) discorrem sobre as fontes documentais que, geralmente, compõem o acervo de um centro de memória, são elas:

Arquivo audiovisual; Arquivo de imagens; Arquivo textual permanente; Banco de depoimentos (em áudio e/ou vídeo); Acervo bibliográfico; Acervo museológico; Acervo de referência documental e virtual (fontes referenciais, inclusive em suporte eletrônico); Coleções (documentos que atestam aspectos particulares, relacionados às linhas temáticas principais, provenientes de diferentes origens) (Borrego; Modenesi, 2013, p. 214).

Para lidar com essa gama de acervos, cada um com demandas específicas nas ações de tratamento, organização, preservação, conservação e acesso ao público, faz-se necessário dispor de uma equipe técnica multidisciplinar, como aponta a publicação do Itaú Cultural (2013) sobre implantação de centros de memória,

Há dois perfis técnicos essenciais nessa composição: o de pesquisa – historiador ou outro profissional da área de ciências humanas – e o de documentação – seja ele arquivista graduado, seja ele bibliotecário ou profissional de outra área, mas com especialização ou treinamento específico. [...] É importante que um CM [Centro de Memória] conte com equipes que tenham formação multidisciplinar, complementares entre si. Além da equipe técnica de pesquisa e tratamento de acervo, é importante contar com profissionais de outras áreas que possam colaborar para o desenvolvimento das suas atividades (Itaú Cultural, 2013, p. 19).

Entretanto, ao responderem o questionário e, durante as entrevistas, os participantes foram unânimes em destacar a falta de servidores lotados no Centro. A equipe foi constituída, no formato de comissão, e essa configuração, por sua vez, apresenta limitações, conforme os relatos abaixo:

[...] o CHMD não tem nenhum funcionário técnico administrativo lotado, não tem

ninguém lotado aqui, a gente tá fazendo, faz parte do CHMD como membro [...] (P1).

[...] a gente não tem, né? Um pessoal trabalhando aqui, não tem um pessoal lotado e muito menos um pessoal técnico para cá, né? Então, a gente não tem um arquivista, a gente não tem técnicos em conservação e restauro, então, a gente não tem nenhum, então realmente faltam servidores aqui, a gente não tem, não tem nenhum tipo de servidor lotado, especificamente, aqui, o que a gente faz é utilizar dentro dos nossos planos de trabalho, contribuir com o CHMD [...], outras pessoas, que são membros do CHMD, não tão conseguindo dentro dos seus planos de trabalho disponibilizar horário pra contribuir pro CHMD (P3).

Como é possível verificar, no relato do participante P3, além de não existirem servidores lotados no Centro, a comissão não dispõe de profissionais com formação específica, que são importantes para um centro de memória, como o profissional arquivista e técnicos, na área de conservação e restauração, para lidar com as demandas do acervo. O participante, ainda, relata que alguns membros não estão conseguindo conciliar as demandas do seu setor de lotação com as demandas do Centro, o que se configura numa limitação desse formato, já que os membros acabam por priorizar outras demandas.

Sobre o quantitativo dos membros do CHMD, as informações respondidas, no questionário, são divergentes. Uma participante registrou que a equipe é formada por dez membros, enquanto outra participante informou que é de oito pessoas. Ademais, houve um participante que não informou o quantitativo. Esses números, além de conflitarem entre si, não dialogam com a informação disponível, na aba do CHMD, no portal do IFPE *Campus Recife*. Nela, consta que a equipe é constituída por doze membros, com as seguintes formações: História, Biblioteconomia, Jornalismo, Direito e Engenharia. Ressalta-se que a última atualização da página foi realizada em 15 de agosto de 2023, o que demonstra que a informação está desatualizada.

Para além dos membros, que atuam no CHMD, os participantes informaram no questionário, a contribuição de estudantes vinculados a projetos de pesquisa, sejam eles bolsistas ou voluntários. O quantitativo informado pelos participantes oscilou entre dois e sete estudantes para os bolsistas e entre seis e oito para os voluntários.

Enquanto isso, na aba do Centro, no portal, consta um quantitativo total de seis estudantes. Isso reproduz a divergência ocorrida sobre o quantitativo dos membros e reforça o entendimento de que a página está desatualizada, além de indicar uma fragilidade bastante evidente na comunicação das informações entre os participantes.

A atuação desses estudantes por meio de projetos de pesquisa e extensão, reforça o potencial do Centro como um espaço de iniciação científica, tema já abordado na categoria anterior.

Neste sentido, a ausência de um quadro de servidores lotados e de determinados profissionais é um desafio significativo para a sustentabilidade do Centro. A dependência de servidores não lotados e de estudantes bolsistas e voluntários, como apontado pelos três participantes, pode gerar instabilidade e descontinuidade nas ações. Esse contexto, que envolve a equipe do CHMD, se constitui num empecilho para o desenvolvimento pleno das ações demandadas pelo Centro.

Um exemplo relatado pelos participantes diz respeito à organização do acervo, de acordo com eles,

[...] uma primeira organização inicial realmente, quando o pessoal chegou, foi fazer a higienização dessa documentação, catalogar essa documentação e criar uma lógica de organização nessas prateleiras (P3).

E fizemos uma organização considerando, por exemplo, o tipo de documento, o que era livro de matrícula foi colocado junto, o que era livro de protocolo também junto, e aí foi criada uma tabela mesmo sistematizando essas informações, só que isso a gente sabe que não é a organização devida, mas é aquela que nós conseguimos dar naquele momento (P2).

[...] a documentação não está organizada, ela está nas estantes. Então ela precisa passar por um processo de organização documental arquivística que a gente não fez ainda (P1).

Pelas falas dos participantes, é possível compreender que, embora tenham realizado algum tratamento junto à documentação herdada do Memorial, como higienização, catalogação, identificação de tipologias documentais e armazenamento em estantes, eles ressaltam que foi o tratamento possível e que é necessária uma organização de base arquivística. Paes (2004, p. 122-123), ao abordar as principais atividades realizadas junto aos documentos nos arquivos permanentes, destaca que “o arranjo é uma das funções mais importantes em um arquivo e, por isso, deve ser feito por pessoa qualificada e especializada. As atividades no arranjo são de dois tipos: intelectuais e físicas.” É, a partir da organização do acervo, por meio das ações de arranjo, que outras atividades poderão ser desenvolvidas de forma estruturada, como a atividade de descrição documental para a criação dos instrumentos de pesquisa, conforme é apontado pela publicação do Itaú Cultural (2013),

A descrição arquivística é a fase final do processo de organização do acervo. Ao consolidar as informações coletadas na fase de identificação e sistematizar a organização dada pela classificação, é na descrição que os dados do documento se tornam comprehensíveis ao pesquisador. No Brasil, a descrição de documentos de arquivo deve seguir os padrões definidos pela Norma Brasileira de Descrição Arquivística – Nobrade, que indica os itens principais que devem ser descritos, como os dados de identificação, autoria, classificação, proveniência (origem do documento), informações sobre o conteúdo, condição de acesso, características físicas e requisitos técnicos necessários para leitura do documento (Itaú Cultural, 2013, p. 36).

Sobre a descrição documental, realizada pelo CHMD, e os instrumentos de pesquisa existentes, os participantes apresentaram novamente posições conflitantes, nas perguntas referentes aos temas. Dois deles marcaram a opção, no questionário, de que o acervo está parcialmente descrito, de acordo com procedimentos próprios, e escolheram a opção de listagens na questão destinada aos instrumentos de pesquisa. Por sua vez, uma das participantes selecionou a alternativa que indicava que o acervo não está descrito, além de assinalar a opção que não existem instrumentos de pesquisa.

Mediante as respostas dos participantes, ficou evidente a inutilização da Nobrade para orientar o processo de descrição, o que pode acarretar inconsistências e se afastar da uniformização proposta pela norma brasileira.

Quanto às divergências, podemos supor que seja o reflexo de percepções diferentes sobre o que constitui a descrição do acervo e a adoção de listagens como um instrumento de pesquisa formal. Bellotto (2006) considera as listagens, como exemplo de instrumento, que é utilizado internamente pelos profissionais e que dão apoio às atividades de arranjo e descrição. Por sua vez, os instrumentos de pesquisa são voltados para proporcionar o acesso ao conteúdo informacional existente, no acervo para o público, seguindo uma hierarquia, podendo ser do tipo “genéricos e globalizantes, como os guias, há os parciais, que são detalhados e específicos, tratando de parcelas do acervo, como os inventários, catálogos, catálogos seletivos e índices, e há também a publicação de documentos na íntegra, a chamada ‘edição de fontes.’” (Bellotto, 2006, p. 180).

No que se refere à utilização de algum sistema informatizado para o registro, controle e descrição do acervo, todos os participantes assinalaram a alternativa “não”. Entretanto, uma das participantes acrescentou a informação que o controle é realizado por meio de planilha.

A utilização de planilhas eletrônicas, na ausência de um sistema, é considerada uma boa estratégia, desde que ela contemple campos para o registro dos elementos principais dos documentos. Por serem estruturadas, em tabelas, as planilhas podem facilitar a migração dos dados ao futuro, sistema a ser adotado, na medida em que exista compatibilidade entre os campos (Itaú Cultural, 2013). Dentre as opções de ferramentas, que podem ser adotadas pelos centros de memória “[...] os sistemas de bancos de dados em ambiente *web* têm se mostrado como a melhor opção, por apresentar maior segurança na preservação dos dados e possibilitar acesso amplo ao acervo na fase posterior de divulgação” (Itaú Cultural, 2013, p. 37).

Sobre os serviços disponíveis ao público, os participantes apontaram, de forma unânime, que são realizados atendimentos presenciais, com acesso a documentos originais e, também, às cópias de documentos em suportes diversos, bem como a reprodução de documentos pelo

usuário, com câmera digital sem *flash*. O ponto de discordância, no entanto, foi a reprodução de documentos fornecida pelo Centro: uma participante registrou que esse serviço é disponibilizado, enquanto os demais não registraram essa opção, sinalizando que ele não é realizado. Em relação ao serviço de reprodução de documentos, Tessitore (2003, p. 34) alerta que “o xerox ou cópia eletrostática é uma forma de reprodução, que deve ser evitada ao máximo e, se possível, absolutamente proibida, pois acelera o processo natural de deterioração dos documentos.” Evitando esse serviço de reprografia, o Centro assume uma atitude de conservação preventiva do seu acervo.

Tessitore (2003), ao discorrer sobre a necessidade de os centros divulgarem e publicizarem o seu acervo e as atividades desenvolvidas, indica a internet como um dos ambientes em que essa disseminação pode ocorrer. Sobre as plataformas na internet que o CHMD utiliza os três participantes indicaram o uso do Instagram®, Facebook® e site. No que se refere aos tipos de conteúdos compartilhados, nessas plataformas, os participantes relataram o seguinte:

Divulgação dos atos e dos documentos do CHMD (P1).

Abordamos tanto conteúdos sobre a história institucional, como sobre as atividades desenvolvidas no CHMD com a equipe atuante (P2).

Divulgação da história do IFPE; divulgação do CHMD; divulgação científica das pesquisas realizadas pelo CHMD (P3).

Os posicionamentos dos participantes convergem com o que indica Tessitore (2003), ao descreverem o uso das plataformas para a divulgação dos documentos, que compõem o acervo do CHMD e também sobre as ações realizadas. Ao acessar essas plataformas, tivemos a oportunidade de confirmar os relatos, especialmente, sobre as redes sociais, nas quais estão com publicações atualizadas (a última postagem foi sobre o Dia dos Estudantes). As redes sociais “são ferramentas, cada vez mais, acessadas, já que permitem contato direto com o público e geram divulgação espontânea. [...] Este também pode ser o lugar para divulgar a história da instituição de forma leve e lúdica” (Itaú Cultural, 2013, p. 71).

Entretanto, apesar de disponibilizar informações que contribuem para um maior conhecimento sobre o Centro, no site, consta que a última atualização da página foi realizada em 15 de agosto de 2023. As informações sobre os projetos de pesquisas e extensão estão desatualizadas, com dados, até o ano de 2021. Além disso, a galeria dos diretores também está desatualizada e, como já mencionado anteriormente, o quantitativo da equipe e dos estudantes vinculados aos projetos de pesquisa e extensão pode estar desatualizado também.

Ao abordar as medidas de combate a incêndios, é possível identificar as orientações de Tessitore (2003) para que a sala de depósito dos documentos deve ser em outro ambiente. No entanto, a realidade do CHMD é a existência de um único espaço físico para o desenvolvimento de todas as suas atividades. Conforme demonstra a Imagem 4 a seguir:

Imagen 4 – Interior do Centro de História, Memória e Documentação - CHMD



Fonte: Elaboração própria (2025).

No que diz respeito a essa falta de espaço físico, os participantes relataram a seguinte situação:

Então, hoje, acho que o maior problema do CHMD é ter um espaço físico adequado aos seus propósitos, que é ser o centro de história, memória e documentação. A gente não tem esse espaço adequado (P1).

Acho que a grande demanda nossa, hoje, é espaço, e isso já foi percebido por estudantes (P2).

Eu acho que a gente precisa de um lugar físico maior do que esse aqui pra continuar fazendo o que a gente tá fazendo e pra ampliar essa atuação nossa. E em função, inclusive, dos documentos, porque os documentos aqui eles não estão acondicionados adequadamente (P2).

A primeira coisa principal é um espaço maior, onde a gente tenha um espaço administrativo, um espaço de reserva técnica, um espaço de fato de exposição, né? Um laboratório, então, realmente, hoje, esse espaço não atende em quase nada, né? [...] A gente vem sobrevivendo nesse espaço que a gente tem aqui pra tentar fazer tudo que a gente faz. Tem hora que aqui tem aluno pesquisando, professor orientando, reunião administrativa acontecendo ao mesmo tempo, e visitação acontecendo, então esse espaço minúsculo é bem complexo (P3).

A gente entende, que é uma dificuldade, pela estrutura que a gente tem, oh! Pela ausência de estrutura que a gente tem hoje. E que a gente quer resolver, só que não depende da gente (P1).

Mediante as falas dos participantes, bem como da observação realizada no local, fica evidente que a necessidade de um espaço físico maior é a principal demanda do CHMD e que o ambiente atual não é adequado. O Centro precisa de um espaço físico que seja constituído por vários ambientes específicos para atender as atividades administrativas; de exposição; de reserva técnica; de laboratório para as ações de tratamento, conservação e restauração; de consulta e pesquisa; e, também, para as atividades culturais, educativas e pedagógicas. É necessário que estes espaços disponham de recursos de acessibilidade, pois “é importante que exista a preocupação de tornar os espaços acessíveis a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida” (Itaú Cultural, 2013, p. 33). No que concerne à infraestrutura dos centros, Tessitore (2003, p. 45) considera que “as instalações de um Centro estão diretamente relacionadas às funções que este desenvolve e aos recursos de que dispõe. São essas funções que determinam igualmente o mobiliário e os equipamentos a serem adquiridos.”

A partir de um ambiente adequado, o CHMD poderá realizar suas atividades, especialmente, as ações técnicas, no trato documental, e as que dialogam com o público, de modo a oferecer boas condições tanto aos usuários quanto ao acervo, possibilitando, até mesmo, ampliar as ações desenvolvidas e, dessa maneira, se fortalecer, ainda mais, enquanto um lugar privilegiado e de referência para a história e memória da Educação Profissional e Tecnológica, bem como da trajetória do *Campus Recife*, como salientam os participantes, a seguir:

[...] enquanto espaço memória, eu penso que o CHMD, ele tem um papel que é fundamental nesse processo de reconstrução da história escolar, né? (P2).

[...] a gente pensar quais são as mudanças, as permanências que essa instituição passou e pensar que no CHMD a gente tem, num mesmo espaço, essa documentação que foi preservada, ao longo dos anos, de todas essas fases, de todos esses períodos, então, a gente consegue contribuir pra entender que, embora haja diferenças entre essas instituições por visões políticas, por projetos políticos diferentes naquele momento, visões de educação diferentes naquele momento, mas que elas fazem parte de uma história contínua da instituição (P3).

[...] e que eu mais gosto que o CHMD promove junto com as pessoas, é a humanização de uma escola técnica (P1).

Em síntese, ao discorrer, nesta categoria, sobre os diversos elementos que caracterizam o acervo do CHMD, foi possível identificar potencialidades e fragilidades.

Entre as potencialidades, destacam-se a constituição de um acervo diverso, que, além de favorecer o desenvolvimento de ações educativas, culturais e pedagógicas, possibilita compreender a trajetória do *Campus Recife*, a partir de várias fontes e a utilização das redes sociais, como ferramenta de divulgação do acervo. Isso permite ao Centro ultrapassar suas barreiras físicas, alcançando um público para além da comunidade escolar do *Campus Recife* e

estabelecendo uma comunicação direta com ele.

Por outro lado, o acervo é impactado por uma série de fragilidades, que limitam a atuação do CHMD. Entre elas, estão as ações pontuais de conservação preventiva, a ausência de medidas contra incêndio, o que representa um perigo iminente ao acervo e a ausência de servidores lotados e de profissionais específicos. Esta última, inclusive, dificulta o devido tratamento do acervo, como a descrição documental, baseada na Nobrade, e a elaboração de políticas para a sua gestão e proteção. A gestão do acervo também é prejudicada pela ausência de um sistema adequado para o gerenciamento documental. Por fim, a falta de espaço físico para atender as suas demandas é a principal fragilidade, pois o ambiente atual é pequeno, o que interfere diretamente em todas as demais atividades do Centro, já que elas são realizadas no mesmo local.

5 PRODUTO EDUCACIONAL (PE)

A seção discute o processo que resultou na efetivação do produto educacional desta pesquisa, incluindo os seguintes aspectos: justificativa, elaboração e avaliação.

O produto educacional se trata de um requisito dos mestrados profissionais em ensino, para tal, apresenta-se o entendimento sobre PE da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Documento de Área 46 – Ensino, de 2019, no qual informa ser:

um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019, p. 15).

Ainda de acordo com o referido documento, o produto educacional pode ser entendido também como:

o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (Brasil, 2019, p. 16).

O conteúdo apontado sobre produto educacional, no Documento de Área 46, da CAPES, fundamenta o processo pelo qual foi percorrido para a realização do produto educacional desta pesquisa, conforme descrito a seguir.

5.1 JUSTIFICATIVA PARA ESCOLHA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Ainda na fase do projeto de pesquisa, a proposta inicial para produto educacional consistia na elaboração de um catálogo digital, com fotografias selecionadas do acervo do CHMD. De modo a contar a história da EPT, em Pernambuco, a partir das várias institucionalidades vivenciadas pelo *Campus Recife*, por meio da fotografia.

Entretanto, na etapa de coleta de dados, mediante as entrevistas, foi percebido a necessidade de fortalecer a divulgação do Centro de História, Memória e Documentação. A título de exemplo, destacamos a fala do participante P3,

[...] institucionalmente, pensando, assim, na instituição, a gente ainda não tá... É... Não conseguiu, ainda, uma ampla divulgação ao ponto das próprias pessoas que trabalham, no IFPE, ainda, conhecerem esse espaço, então, a gente tá muito aquém nisso, então, muita gente quando chega aqui fala assim: eu não conhecia esse espaço, não sabia, trabalho aqui, há tantos anos, não sabia que existia esse espaço (P3).

Essa situação de alterar o produto educacional dialoga com Rôças e Bomfim (2018, p. 5), ao afirmarem que “O PE deve surgir *a posteriori*, nesse processo, sendo (minimamente) testado na realidade para o qual foi previsto e pensado”.

Partindo de uma “necessidade concreta” como apontado, anteriormente, pelo Documento de Área 46, da CAPES, optou-se por alterar o produto educacional, então, proposto. Dessa maneira, foi elaborado um folder digital, com informações sobre o CHMD, com o intuito de promovê-lo e assim contribuir para a divulgação e preservação da história e memória do IFPE *Campus Recife*, e, consequentemente, da EPT.

5.2 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Para uma melhor compreensão de como elaboramos o folder digital para o Centro de História, Memória e Documentação, faz-se necessário discorrer sobre as principais características de um folder, que, tradicionalmente, é impresso e estruturado por dobras.

Segundo Houaiss e Villar (2001, p. 1364), no Dicionário Houaiss da língua portuguesa, folder é um “impresso de pequeno porte, constituído de uma só folha de papel com uma ou mais dobras, e que apresenta conteúdo informativo ou publicitário”. Além da sua configuração física, outros aspectos caracterizam o folder, como a sua “linguagem direta e leitura rápida, preferencialmente, ilustrada, o folder seduz por trazer informações objetivas e apresentação gráfica criativa” (Couto, 2014, p. 20).

Karwoski (2005) considera a função social e forma de apresentação para caracterizar um folder, por entender que a produção de cada folder é contextualizada, mediante um intuito discursivo e finalidade específica. Ainda, segundo o autor, o folder pode ser caracterizado como: folder de divulgação turística, folder bancário, folder institucional, folder comercial, folder de serviços e orientações de saúde, além de outras funções que são criadas diariamente.

Por sua vez, Rocha, Teles e Tiburzio (2024, p. 284) destacam outros elementos que caracterizam um folder, para os autores, “permite mais flexibilidade e versatilidade na produção e apresentação de um tema, bem como também possibilita o uso de linguagens e imagens que melhor se adequam ao público-alvo”. Por todos os elementos citados, anteriormente, que caracterizam um folder, concordamos com Karwoski (2005, p. 699), ao afirmar que “diante

dessa diversidade de formas, estilos e finalidades, o *folder* representa um *recurso midiático* muito importante na sociedade”.

Diante dessa flexibilidade e versatilidade como recurso midiático, conforme apontado pelos autores, criou-se um folder digital, haja vista a possibilidade de obter maior liberdade para o seu desenvolvimento e adequação, tendo em vista se tratar, também, de um produto educacional, que requer uma robustez maior. Além de possibilitar as seguintes vantagens: permitir um compartilhamento ilimitado, o que facilita o aumento do seu alcance; promover economia com impressão, reduzindo gastos e contribuindo para o meio ambiente; proporcionar maior interatividade com o leitor, integrando vários ambientes por meio de *links* e, principalmente, possibilitar acessibilidade, de modo a alcançar um público maior.

Dessa forma, o folder digital foi estruturado da seguinte maneira:

- *Capa*: desenvolvida para destacar o logo do CHMD e seus elementos, como forma de reforçar a identidade visual do centro;
- *Descrição técnica*: apresenta informações sobre autoria, orientação, área do conhecimento, categoria, local e ano do registro do produto educacional, avaliação, disponibilidade, projeto gráfico, uso do logotipo, divulgação, instituição envolvida, idioma, cidade e país;
- *Apresentação*: traz informações, referentes à pesquisa em que o folder está vinculado, bem como a finalidade e o público para o qual ele se destina;
- *Acessibilidade*: elenca os recursos de acessibilidade adotados no folder digital, como forma de possibilitar o acesso ao conteúdo por parte das pessoas com deficiência. Conforme preconiza a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão à Pessoa com Deficiência, que visa garantir o direito à educação, cultura, comunicação, turismo, lazer, entre outros, à pessoa com deficiência. Neste sentido, o folder possui os seguintes recursos de acessibilidade: *link* para acesso à tradução do folder para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), voltado às pessoas surdas; *link* para acesso ao conteúdo do folder em áudio com audiodescrição, voltado às pessoas cegas e com baixa visão; além da adoção do corpo textual do folder com o alinhamento à esquerda, conforme recomendação da Norma Brasileira ABNT NBR 17225, de 2025, destinada à acessibilidade em conteúdo e aplicações *web*, por considerar o alinhamento um elemento necessário para se compreender o conteúdo. Seguimos, também, as recomendações sobre esse aspecto, do Guia prático de aplicação da inclusão, no dia a dia educacional, organizado por Conceição e Santos (2024), do Núcleo de

Acessibilidade e Apoio à Inclusão do CEFET-MG *Campus Divinópolis*, a fim de atender às pessoas com dislexia e/ou deficiência intelectual, uma vez que, segundo as organizadoras do Guia, “o espaçamento, entre as fontes podem prejudicar a leitura do aluno com dislexia e/ou deficiência intelectual. O alinhamento à esquerda garante que as palavras estejam espaçadas adequadamente.”;

- *Bem-vindo ao CHMD!*: este tópico busca recepcionar o leitor, com informações gerais sobre o Centro de História, Memória e Documentação, como: data de criação, finalidade e origem do acervo;
- *Missão*: discorre sobre a missão do CHMD;
- *Objetivos*: neste tópico, foram elencados os objetivos do centro;
- *Acervo*: o tópico relaciona os gêneros documentais, que compõem o acervo do Centro de História, Memória e Documentação, citando exemplos, alguns deles, por meio de registros fotográficos, em alta definição para que o leitor possa ter uma maior percepção sobre a gama de documentos custodiados pelo centro;
- *Período de abrangência do acervo*: este tópico se utiliza de uma linha do tempo, como recurso visual e didático para discorrer sobre as mudanças de institucionalidades passadas pelo *Campus Recife*, ao longo da sua trajetória, e sua relação com o contexto histórico, no qual o Brasil estava inserido;
- *Atividades desenvolvidas*: relaciona as principais atividades desenvolvidas pelo CHMD, no qual envolve o público;
- *Informações para contato*: apresenta os canais de comunicação do centro, como: e-mail, link para página do *instagram*, link para página do *facebook* e link para página do centro no site do IFPE *Campus Recife*;
- *Referências*: relaciona as fontes citadas no folder digital.

Mediante esta estrutura, o folder digital foi desenvolvido buscando conciliar algumas das características de um folder, como: possuir informações objetivas e a utilização de recursos gráficos. Dessa maneira, os tópicos foram escritos, buscando essa objetividade, bem como foram utilizadas figuras, a exemplo das imagens e da linha do tempo, como forma de atrair a atenção do leitor e facilitar a compreensão do conteúdo.

No entanto, levou-se em consideração o fato de se tratar de um folder digital, que é um produto educacional, sendo selecionados e fotografados alguns itens do acervo do CHMD, considerados os mais representativos de cada gênero documental e que pudessem refletir a diversidade do acervo custodiado pelo centro. Adicionalmente, foram acrescentadas reflexões

acerca do conteúdo dos principais tópicos, de modo a proporcionar uma maior robustez ao folder digital.

Dessa maneira, o folder para além de divulgar e promover o CHMD, poderá ser utilizado como um recurso didático tanto para as turmas de ensino médio, em especial, na disciplina de História, por dialogar com os conteúdos específicos dessa disciplina, a exemplo das fontes documentais e locais de atuação do historiador. Também, em turmas de pós-graduação do ProfEPT, por indicar o ambiente e o acervo para que os mestrandos possam escolher temáticas para o desenvolvimento de suas pesquisas.

Para a criação e o desenvolvimento do projeto gráfico do folder digital, foi contratada uma editora, para proporcionar qualidade profissional ao produto educacional.

Já para a adoção dos recursos de acessibilidade, a fim de traduzir o folder digital para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a audiodescrição do conteúdo, foi contratada empresa especializada em soluções de acessibilidade e reconhecida no mercado, de modo a atender as pessoas com deficiência com a mesma qualidade profissional da versão textual do folder digital.

5.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A avaliação consiste em uma etapa de significativa relevância no processo de efetivação do produto educacional, por proporcionar o contato do material desenvolvido com pessoas, que possuem conhecimento especializado e, também, com pessoas consideradas público para o qual o produto educacional foi planejado. Kaplún (2003) destaca que, para além das considerações dos especialistas, é necessário tomar conhecimento sobre os contextos pedagógicos e, especialmente, os sujeitos em que o material educativo é destinado.

Ainda sobre a avaliação de produtos educacionais, Kaplún (2003) considera três eixos para a análise do que o autor denomina de materiais educativos, são eles: o eixo conceitual, o eixo pedagógico e o eixo comunicacional.

O *eixo conceitual* é relacionado à criação do material educacional, que é requerido um conhecimento acentuado sobre a temática, que será tratada, os conceitos que permeiam o assunto, de modo que seja possível selecionar as ideias e os temas mais significativos e que serão discutidas, no material, com a finalidade de proporcionar uma experiência de aprendizagem.

O *eixo pedagógico* diz respeito ao modo como o material educativo foi estruturado, o caminho pedagógico criado e a ser percorrido pelo público a que se destina. Para tanto, é necessário conhecer o contexto em que este público está inserido, suas considerações sobre a

temática abordada, a fim de que o material educativo possibilite atender as suas demandas.

Por fim, o *eixo comunicacional* está relacionado ao modo como o material educativo se relaciona e comunica concretamente com o seu público. Nesse sentido, elementos como a linguagem, os recursos gráficos e o grau de criatividade adotado são observados nesse eixo.

Os eixos propostos por Kaplún (2003) nortearam a elaboração do questionário de avaliação do produto educacional (Apêndice C), composto por sete questões, seis delas, respondidas por meio da Escala do tipo *Likert*, que, segundo Appolinário (2011, p. 68), consiste em um “tipo de escala de atitude na qual o respondente indica seu grau de concordância ou discordância em relação a determinado objeto”, o autor exemplifica que o grau de concordância ou discordância pode ocorrer com as seguintes expressões: concordo totalmente; concordo parcialmente; nem concordo, nem discordo; discordo parcialmente; discordo totalmente (Appolinário, 2011). Por último, uma questão aberta voltada para sugestões ao PE.

A escolha dos avaliadores teve como princípio abranger um grupo diverso para a análise do produto educacional, que, por se tratar de um folder digital, busca comunicar o Centro para o público. Para tanto, foram escolhidos os três participantes da pesquisa, que atuam, no Centro, para captar a percepção interna, bem como três pessoas que representam o público do CHMD, a saber: estudantes, servidores e pessoas com deficiência – PCD, sejam eles vinculados ao *Campus Recife*, à Reitoria ou a outro *Campus* do IFPE, para captar a percepção externa.

Para uma melhor análise dos recursos de acessibilidade do produto educacional, a avaliação contou com a participação de um avaliador cego e uma avaliadora surda.

O convite aos participantes, em sua quase totalidade, ocorreu via *WhatsApp*®. Após o aceite, foi enviado um e-mail individual para garantir o sigilo dos avaliadores, contendo algumas orientações, o *link* do questionário pelo *Google Forms*® e, em anexo, o Termo de Consentimento da Avaliação do Produto Educacional (Anexo E), para leitura e assinatura, e também o Produto Educacional (Anexo F) para avaliação.

Tanto o convite quanto a avaliação com a avaliadora surda ocorreram, de modo presencial, contando com o apoio de dois intérpretes de Libras para a interpretação dos documentos e, também, para sanar possíveis dúvidas, bem como a disponibilização de notebook e internet para acesso ao folder e sua tradução em Libras.

Com a avaliação, foi possível verificar o nível de concordância dos participantes, em relação aos aspectos analisados do produto educacional, conforme demonstra o Quadro 8:

Quadro 8 – Nível de concordância dos avaliadores com o produto educacional

Questão	Pergunta da avaliação	Avaliação dos 6 avaliadores
1	O produto educacional contribui para a divulgação do Centro de História, Memória e Documentação?	Concordo totalmente.
2	A proposta conceitual (as temáticas, as ideias, os assuntos) do produto educacional é relevante, de modo que possibilite o seu uso pelo Centro de História, Memória e Documentação e em outros ambientes educativos da Educação Profissional e Tecnológica?	Concordo totalmente.
3	O conteúdo do produto educacional está estruturado de forma lógica que possibilita a compreensão sobre o Centro de História, Memória e Documentação?	Concordo totalmente.
4	Os recursos de acessibilidade do produto educacional (alinhamento à esquerda, tradução para Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e conteúdo em audiodescrição) possibilitam a divulgação do Centro de História, Memória e Documentação às pessoas com deficiência?	Concordo totalmente.
5	A linguagem adotada pelo produto educacional possibilita a aprendizagem dos conteúdos abordados?	Concordo totalmente.
6	O design gráfico adotado (cores, figuras, tamanho das fontes) contribui para tornar o produto educacional atrativo e também para a compreensão do conteúdo?	Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração própria (2025).

O Quadro 8 acima revela um alto nível de satisfação do produto educacional por parte dos avaliadores. Observou-se uma concordância unânime entre os 6 participantes, que assinalaram a opção “Concordo totalmente” como resposta de todas as 6 perguntas do questionário, que utilizou a escala do tipo *Likert*.

Esse resultado reflete uma percepção bastante positiva sobre diversos aspectos avaliados do folder digital. Os avaliadores concordaram plenamente que o produto contribui para a divulgação do Centro de História, Memória e Documentação (Questão 1) e que sua proposta conceitual é relevante, possibilitando seu uso em diferentes ambientes educativos (Questão 2). Além disso, confirmaram que o conteúdo está estruturado de forma lógica, facilitando a compreensão sobre o CHMD (Questão 3).

É relevante destacar também que os recursos de acessibilidade (Questão 4), a adequação da linguagem adotada (Questão 5) e o *design* gráfico (Questão 6) foram muito bem recepcionados pelos avaliadores. A concordância total, nesses itens, sugere que o produto educacional não só cumpre seu objetivo comunicativo e didático, mas, também, o faz valorizando a acessibilidade e dispondo de um visual atraente ao público.

Dessa forma, os resultados obtidos demonstram que o produto educacional proposto alcançou os seus objetivos de desenvolvimento e funcionalidade. A percepção unânime dos avaliadores valida a qualidade, a relevância e a eficácia do folder digital como ferramenta de comunicação e educação, indicando seu potencial para ser utilizado tanto no CHMD, quanto

em outros ambientes educativos da Educação Profissional e Tecnológica.

Por fim, no que se refere às sugestões ao produto educacional, tema contemplado na última pergunta do questionário de avaliação, compilamos no Quadro 9, abaixo, as 12 sugestões realizadas por 5 avaliadores, do total de 6, uma vez que 1 deles não registrou nenhuma sugestão.

Quadro 9 – Sugestões ao produto educacional

Item	Conteúdo da sugestão	Análise da sugestão
1	<i>“Embora o folder disponibilize um link com o recurso de audiodescrição, seria recomendável que esse recurso fosse associado visualmente às imagens presentes no material gráfico, de modo a facilitar a assimilação por parte do público cego ou com baixa visão. A audiodescrição, quando apresentada junto às imagens (por meio de QR Codes, por exemplo), permite uma experiência mais integrada e acessível.”</i>	Sugestão contemplada.
2	<i>“O conjunto de fotografias presente no folder não parece representar adequadamente a amplitude do acervo do CHMD. As imagens selecionadas dão visibilidade a alguns documentos e objetos, mas não oferecem uma percepção clara do volume documental que o centro abriga. Seria interessante que o material destacasse, de forma mais ampla, essa diversidade, permitindo ao leitor uma visão mais precisa da dimensão do acervo.”</i>	Sugestão não contemplada. O tópico sobre o acervo do CHMD é o maior do produto educacional. Inicia com a descrição dos gêneros documentais, que o compõem, com a citação de exemplos. Em seguida, o tópico apresenta 19 imagens de documentos e objetos do acervo (documento textuais do tipo manuscrito, datilografado, impresso e bibliográfico; fotopintura; busto; fotografias; fardamentos; objeto tecnológico; documentos filmográficos; e premiações). Ao final, o tópico realiza uma reflexão que destaca exatamente a diversidade documental do acervo do CHMD. Essa diversidade dialoga com a ampliação da noção de fontes documentais no campo da História, além de destacar que o acervo compreende todas as institucionalidades pelas quais o <i>Campus Recife</i> passou, o que contribui para a compreensão da trajetória da instituição.
3	<i>“Na descrição da figura 2, livro de inscrição dos alunos de 1910 poderia ter lido os nomes dos estudantes verificados. Pois se trataria de informação disponível pra quem está enxergando, coisa que não consigo por ser uma pessoa com cegueira. No mais, gostei da audiodescrição disponibilizada.”</i>	Sugestão contemplada.
4	<i>“Pag. 11 Figura 2 - Livro de matrícula de estudantes da Escola de Aprendizes Artífices a partir de 1910. 1910-1912 (caso queira data exata).”</i>	Sugestão contemplada.
5	<i>“Sugiro que, na página 11, onde se lê "Livro de Matrículas", seja acrescido e enfatizado 'Primeiro Livro de Matrículas... '.”</i>	Sugestão contemplada.
6	<i>“Peço que, na página 13, seja corrigida a informação sobre Coronel Agostinho Bezerra como Diretor da Escola Técnica do Recife, uma vez que a gestão do coronel foi de 1916 a 1920, quando a instituição era chamada de Escola de Aprendizes Artífices. Apesar de haver</i>	Sugestão contemplada.

Item	Conteúdo da sugestão	Análise da sugestão
	<i>informativo, na imagem, o texto se encontra em equívoco.”</i>	
7	<i>“Pag. 15 Figura 6 - Boletim anual dos exames de leitura do Liceu Industrial de Pernambuco, ano de 1940. Boletim Anual dos Alunos do Liceu (obs: no processo de catalogação observei que não é apenas de leitura, mas de todas as disciplinas propedêuticas).”</i>	Sugestão contemplada.
8	<i>“Pag. 29 – o objeto é troféu. No caso, troféu medalha de bronze. “A premiação consiste em medalhas de ouro, prata, bronze e “cristal” para o(a)s estudantes e professore(a)s participantes da fase final e troféus para as escolas.” (Regulamento ONHB).”</i>	Sugestão contemplada.
9	<i>“O produto está ótimo, maravilhoso. Todavia, acho pertinente pesquisar sobre a Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994, usada em alguns relatórios do CHMD, que fala sobre as mudanças de nomenclatura da Instituição.”</i>	Sugestão não contemplada. A linha do tempo adota a legislação que, de fato, efetuou a mudança de institucionalidade. A Lei sugerida apenas autorizava, via Decreto, a mudança das Escolas Técnicas Federais para Cefets. Nesse sentido, citamos o Decreto publicado em 18 de janeiro de 1999, que, efetivamente, transformou a, então, Escola Técnica Federal de Pernambuco em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco.
10	<i>“Pag. 36 - Visitas guiadas. Temos usado o termo “visitas mediadas” para as ações realizadas junto ao público interno ou externo à instituição.”</i>	Sugestão contemplada.
11	<i>“Pag. 36-37 – das atividades no espaço CHMD. Penso que caberia indicar a articulação com ensino. No CHMD temos realizado atividades de educação patrimonial, mas no ensino de História trazemos ações de educação histórica a partir do próprio acervo; senti falta nas atividades das ações de conservação dos documentos e de preservação do patrimônio.”</i>	Sugestão contemplada.
12	<i>“Um dos aspectos mais relevantes do trabalho desenvolvido pelo CHMD – e que não aparece no folder – é o papel do centro na restauração e conservação do acervo. Trata-se de uma atividade essencial à preservação da memória institucional e que deveria ser destacada, sobretudo por diferenciar o CHMD como um espaço ativo de cuidado com o patrimônio documental, indo além da custódia e da disponibilização.”</i>	Sugestão contemplada parcialmente. O CHMD não desenvolve atividades de restauração.

Fonte: Elaboração própria (2025).

As sugestões propostas pelos avaliadores, transcritas no Quadro 9, demonstram o compromisso em contribuir com a melhoria e o refinamento do folder digital. Tanto que a grande maioria delas foi acolhida e compõe a versão final do produto educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente seção detalhou os resultados do estudo, respondendo à questão de pesquisa e verificando o cumprimento dos objetivos geral e específicos. Também, foram apresentadas as principais dificuldades e limitações da pesquisa. A seção encerra-se com as contribuições do trabalho e sugestões para estudos futuros.

As instituições de memória são compreendidas, muitas vezes, apenas pelo aspecto da acumulação, considerando que a sua única função é servir como mero depósito documental, algumas delas, como os arquivos, se tornam conhecidos pejorativamente como “*arquivo morto*” para aludir a uma possível falta de utilidade dos registros ali armazenados. Já os museus são entendidos, por vezes, como lugares de coisas velhas e sem movimento, quem nunca ouviu a expressão: “*tá um museu isso aqui!*”, para se referir que o ambiente está parado e não tem movimentação, como não possuísse vida.

É comum que esses espaços sejam lembrados pelas instituições e seus gestores, em momentos comemorativos, quando já existentes, para a realização de alguma atuação voltada ao tema da data festiva ou relacionado à comemoração, a exemplo do aniversário da instituição ser a justificativa para a criação desses ambientes. A questão é que a criação, em grande parte, não vem acompanhada da manutenção da iniciativa, pondo em risco a sobrevivência do espaço.

Os centros de memória, enquanto fenômeno recente, se comparado com os seus congêneres: arquivo, biblioteca, museu e centro de documentação também estão inseridos nesse contexto. Assim, considerando a existência do Centro de História, Memória e Documentação do IFPE *Campus Recife*, a pesquisa se propôs a discutir a temática da história e memória da EPT, bem como do *Campus Recife*, a partir da atuação do Centro. O que possibilitou o estabelecimento da seguinte questão de pesquisa: Como o Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) pode contribuir a partir da sua atuação, na preservação e divulgação da história e memória institucional do IFPE *Campus Recife*, bem como da EPT?

Para responder à questão de pesquisa, este estudo buscou cumprir o seguinte objetivo geral: analisar o papel do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) e as estratégias adotadas nas ações de preservação e divulgação da história e memória institucional do IFPE *Campus Recife*, bem como da história e memória da EPT. Para tanto, detalhamos, a seguir, como cada um dos quatro objetivos específicos foi atendido.

O primeiro objetivo específico buscou estudar o processo de criação do CHMD, com intuito de compreender o contexto histórico da EPT, que propiciou a sua implantação. A análise dos dados coletados, na pesquisa, revelou que esse processo de criação, remonta ao ano de 2009,

no contexto das comemorações do centenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das instituições provenientes das antigas Escolas de Aprendizes Artífices, criadas, em 1909. Esse contexto comemorativo propiciou a criação de um Memorial, por intermédio de uma servidora bibliotecária, num espaço físico para armazenar a documentação, considerada histórica e que se encontrava em situação de abandono na instituição.

Dez anos depois, em 2019, o Memorial foi substituído pelo Centro de História, Memória e Documentação, sob a liderança dos servidores vinculados à Coordenação de História. Essa década pode ser caracterizada pela mudança na perspectiva de utilização do espaço físico e do acervo, bem como, na influência sobre eles, que passou do grupo da Biblioteca para o grupo da Coordenação de História.

Desse modo, o Memorial, descrito como um depósito fechado, voltado ao armazenamento da documentação dispersa, foi substituído por uma proposta que deu um novo sentido ao espaço e ao acervo, buscando construir a sua relevância social e institucional por meio da relação com o público.

O segundo objetivo específico visou analisar o acervo do CHMD, a fim de caracterizá-lo e relacioná-lo com a história e memória institucional do IFPE *Campus Recife* e com a história e memória da EPT. A análise, baseada em dados coletados por meio de entrevistas, questionários e observação simples, demonstrou um cenário de potencialidades e fragilidades. Como ponto forte, destaca-se a diversidade do acervo, que não apenas favorece ações de cunho educativo, cultural e pedagógico, mas, também, permite compreender a trajetória institucional do *Campus Recife*, como reflexo da trajetória histórica da própria EPT, a partir de várias fontes. A utilização das redes sociais para a divulgação do acervo amplia, ainda mais, esse potencial, expandindo o alcance do Centro para além das barreiras físicas e estabelecendo uma comunicação direta com o público.

No entanto, o acervo é impactado por uma série de fragilidades estruturais e operacionais do Centro. A ausência de servidores lotados e de profissionais específicos prejudica o devido tratamento do acervo e a elaboração de políticas de gestão e proteção. A adoção de ações pontuais de conservação preventiva e a ausência de medidas de proteção contra incêndio expõem o acervo a riscos iminentes. Por fim, a principal fragilidade é a falta de um espaço físico adequado, já que o ambiente atual, por ser pequeno e constituído por uma única sala, interfere diretamente em todas as atividades e limita o potencial de atuação do Centro.

O terceiro objetivo específico buscou identificar as ações educativas e culturais, promovidas pelo CHMD, a fim de verificar as suas contribuições para o fortalecimento e

divulgação da história e memória institucional do IFPE *Campus Recife*, bem como da história e memória da EPT. A análise dos dados coletados evidenciou que o CHMD desenvolve atividades educativas e culturais, mas, também, pedagógicas. A partir dessa atuação, foi possível identificar contribuições para o fortalecimento e divulgação da história e memória institucional do IFPE *Campus Recife*, bem como da história e memória da EPT.

O Centro, como laboratório de História, assume um caráter pedagógico, ao se integrar com os conteúdos ministrados nesta disciplina. Enquanto espaço de pesquisa, o CHMD estimula a iniciação científica, por meio de projetos de pesquisa e extensão, contribuindo para uma formação integrada dos estudantes, em sintonia ao projeto pedagógico dos Institutos Federais. Além disso, coloca seu acervo à disposição dos pesquisadores externos para pesquisas acadêmicas.

Na promoção de atividades culturais e educativas, como a participação em eventos nacionais e institucionais no *Campus Recife*, o Centro desenvolve atividades com seu acervo por meio de exposições e visitas mediadas, garantindo visibilidade e interação perante a comunidade escolar. O CHMD também se comunica para além do *Campus Recife* mediante publicações em eventos e livros e por interações com outros pares institucionais.

O quarto objetivo específico buscou elaborar um folder digital, como proposta de produto educacional, com informações sobre o CHMD, com o intuito de promovê-lo e, assim, contribuir para divulgação e preservação da história e memória institucional do IFPE *Campus Recife*, bem como da história e memória da EPT.

O folder digital criado discorre sobre os seguintes aspectos do CHMD: missão, objetivos, acervo custodiado, atividades desenvolvidas e informações para contato. Ele apresenta, ainda, uma linha do tempo que aborda as mudanças de institucionalidade pelas quais o *Campus Recife* passou, contextualizando-as com o período histórico do Brasil e da Educação Profissional e Tecnológica. O produto educacional também dispõe de recursos visuais, como imagens do acervo do CHMD, e de recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, com o objetivo de divulgar o Centro para um público ainda maior.

Com o cumprimento dos quatro objetivos específicos, entende-se que o objetivo geral foi alcançado e a questão de pesquisa foi respondida. Apesar das fragilidades apontadas no CHMD, especialmente, no que se refere às medidas contra incêndio, à ausência de servidores lotados e à falta de espaço, que afetam seu acervo, o Centro conseguiu desenvolver ações de conservação, que mitigaram o processo de deterioração dos documentos que advém desde a época do Memorial. Além disso, conseguiu desenvolver ações culturais, educativas e pedagógicas que, juntas, contribuíram com a preservação e divulgação da história e memória

institucional do IFPE *Campus Recife*, bem como da EPT, constituindo-se num lugar de memória.

Em relação às dificuldades e limitações da pesquisa, a carência de publicações teóricas sobre centros de memória levou o pesquisador a buscar informações, em obras sobre arquivos e centros de documentação, tanto para a elaboração do referencial teórico quanto para a escrita dos resultados. A falta de publicações detalhadas sobre a história do *Campus Recife* também se mostrou uma limitação, dificultando a relação mais significativa entre o acervo do CHMD e fatos específicos da história do *campus*.

A distância geográfica entre o município de residência do pesquisador e o Recife, onde o CHMD está localizado, foi outra limitação. Essa distância inviabilizou uma presença maior, no Centro, para a realização da observação simples e, assim, a coleta de impressões mais aprofundadas sobre o acervo e a estrutura como um todo.

As contribuições desta pesquisa podem ser identificadas no referencial teórico, no qual a história da educação profissional foi abordada de forma bastante detalhada. A discussão remontou à formação para os ofícios, no tempo da Colônia, até as ações voltadas à EPT no terceiro governo do presidente Lula. Para isso, a escrita se baseou tanto em autores dedicados à temática quanto nas legislações publicadas sobre esse campo da educação. Ainda, no referencial teórico, as temáticas da memória e centros de memória foram discutidas, reunindo os autores mais expressivos para ampliar as discussões nessas áreas.

Outra contribuição foi o produto educacional elaborado: folder digital. Ele busca divulgar o Centro de História, Memória e Documentação, do IFPE *Campus Recife*. Espera-se que o folder digital seja adotado pelo Centro, para ser utilizado como uma ferramenta de promoção e sensibilização para a preservação do acervo. Espera-se, também, que o folder possa ser usado em outros ambientes educativos, como em aulas de história no ensino médio sobre fontes documentais e, em aulas do ProfEPT, servindo como fonte de referência para que os mestrandos conheçam o acervo do CHMD e, eventualmente, o utilize em suas pesquisas.

Por fim, a partir da observância das relevantes discussões, que envolvem os centros de memória, sugerem-se, para futuras pesquisas: a investigação da percepção do público sobre o CHMD, pois um estudo com esse objetivo pode apresentar resultados que influenciem a atuação do Centro. Outra possibilidade é o levantamento da existência de centros de memória nos demais *campi* do IFPE, com o intuito de propor um modelo de implantação e a criação de uma rede de centros de memória na instituição. Tais sugestões buscam contribuir para que novas pesquisas abordem os centros de memória, a história e a memória da EPT.

REFERÊNCIAS

ALANIZ, Erika Porceli; MANTOVANI, Talita Rafaële D'Agostini; LUVIZOTTO, Caroline Kraus. Política de formação profissional no Brasil: uma análise do Programa Mulheres Mil. **Organizações e Democracia**, Marília, v. 17, n. 1, p. 85-100, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/6114>. Acesso em: 3 abr. 2024.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado** (ensaios de teoria da história). Curitiba: Editora Appris, 2019. 292 p.

AMBONI, Vanderlei. Trabalho e educação na reprodução social do homem. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 245-253, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/25615>. Acesso em 11 jul. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015, 285p.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295 p.

ARANTES, Luana Pires de. **O Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) na formação da memória e identidade do Colégio Pedro II**. Orientadora: Elisabete Gonçalves de Souza. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8162404. Acesso em: 4 nov. 2023.

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. Disponível em: https://www.gov.br/conarq/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/dicionario_de_terminologia_arquivistica.pdf. Acesso em 14 fev. 2024.

ARRUDA, Elenise Pinto de; COLARES, Maria Lília Imbiriba de Sousa. Gestão democrática: trajetória e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 66, p. 222-246, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643712/11228>. Acesso em: 15 mar. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 17225: acessibilidade em conteúdo e aplicações web: requisitos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2025. Disponível em: <https://www.abntcolecao.com.br/mpf/norma.aspx?ID=567818#>. Acesso em: 16 maio 2025.

BARBOSA, Andresa Cristina Oliver; HAIKE, Roselane Kleber da Silva. Difusão em arquivos: definição, políticas e implementação de projetos no Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 45-66, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/337/337>. Acesso em: 31 jul.

2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. reimpr. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 158 p.

BARROS, José D'Assunção. Memória e história: uma discussão conceitual. **Tempos Históricos**, [S. L.], v. 15, n. 1, p. 317-343, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/5710>. Acesso em 18 abr. 2024.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 320 p.

BENTIN, Priscila Caetano; MANCEBO, Deise. Novos caminhos e formação para o trabalho nos Institutos Federais. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. L.], v. 5, nº 8, p. 159-174, jan./jun. 2020 Disponível em: <https://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/361>. Acesso em: 4 abr. 2024.

BOHRER, Marcos; FONSECA, Ludmila Losada da; KAERCHER, Nestor André. Os Institutos Federais na faixa de fronteira: criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. L.], v. 1, n. 23, p. 1-21, maio 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12962/3688>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BORREGO, Maria Cristina Santos; MODENESI, Simone. Centros de memória institucionais: métodos, procedimentos, ferramentas e tecnologia. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 14, n. 20, p. 212-219, abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/5296/5245>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BORSARI, Margarida Maria Kioko Terada. **Centro de memória institucional**: a gestão do conhecimento, a aprendizagem e a educação profissional corporativa. Orientador: Roberto Kanaane. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8396232. Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, [1824]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro [1891]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1934)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro [1934]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro [1937b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1946)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro [1946b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1967)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília [1967a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº. 1.606, de 29 de dezembro de 1906. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. 1906. Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dpl/DPL1606-1906.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%201.606%2C%20DE%2029,da%20Agricultura%20Industria%20e%20Comercio. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. 1909a. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº. 7.763, de 23 de dezembro de 1909. Altera os decretos ns 7.566 e 7.649, de 23 de setembro e 11 de novembro últimos, referentes à criação de escolas de aprendizes artífices, nas capitais dos estados, e à nomeação de professores para os respectivos cursos noturnos – primário e de desenho. 1909b. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7763-23-dezembro-1909-525420-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. 1927. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. 1967b. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997a. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Decreto de 18 de janeiro de 1999. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – CEFET/PE, e dá outras providências. 1999. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/anterior%20a%202000/1999/dnn7935.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004a. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. 2004b. Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.159%20DE%2028%20DE%20JULHO%20DE%202004.&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A3o%C3%AAs. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. 2005b. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. 2006. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. 2007c. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.095%2C%20DE%2024,Rede%20Federal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Tecnol%C3%B3gica. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. 2007f. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6301.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.301%2C%20DE%2012%20DEZEMBRO%20DE%202007.&text=Institui%20o%20Sistema%20Escola%20T%C3%A9cnica,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. 2007g. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.302%2C%20DE%2012,vista%20o%20disposto%20nos%20arts. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. 2011d. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7589.htm#:~:text=DECRETA%C3%A9,C%C3%BAlica%20e%20gratuita%20no%20Pa%C3%ADs. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024. Regulamenta a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público, e cria o Programa Pé-de-Meia. 2024b. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D11901.htm. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – PNEPT, regulamenta o art. 4º da Lei nº 14.465, de 2 de agosto de 2023, e institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica – SINAEPT. 2025. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12603.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). 1942a. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. 1942b. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. 1946a. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. 1969. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. 1834. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. 1871. Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil. 1885. Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. 1888. Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,o%20Imperador%2C%20o%20Senhor%20D. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. 1937a. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. 1950. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. 1953. Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1821.htm. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. 1959. Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. 1965. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

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. 1971. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. 1978. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. 1982. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Educação Tecnológica e dá outras providências. 1994. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996b. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. 1998. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9649-27-maio-1998-372115-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. 2005c. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11184-7-outubro-2005-538819-publicacaooriginal-35531-pl.html>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. 2005d. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11195-18-novembro-2005-539206-publicacaooriginal-37266-pl.html>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008b. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. 2008c. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008d. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. 2011c. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional, e a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre isenção do cômputo de determinados rendimentos no cálculo da renda familiar *per capita* para efeitos da concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC). 2023a. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14645-2-agosto-2023-794499-publicacaooriginal-168642-pl.html>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. 2024a. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14818-16-janeiro-2024-795255-publicacaooriginal-170861-pl.html#:~:text=Institui%20incentivo%20financeiro%20educacional%20na,22%20de%20outubro%20de%202020>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. 2024d. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. 2024f. Brasília. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. 2016b. Brasília. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234&filename=MPV%20746/2016. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.603, de 1996. Dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e dá outras providências. 1996a. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://imagem.camara.gov.br/Imagen/d/pdf/DCD03ABR1996.pdf#page=10>. Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.076, de 2020. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. 2020b. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1900012&filename=PL%203076/2020. Acesso em: 4 abr. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 5.230, de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. 2023b. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2399269&filename=Tramitacao-PL%205230/2023. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. 2024e. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=PL%202614/2024. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Biblioteca da Presidência da República. Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, na cerimônia de anúncio da expansão da Rede Federal de Educação Superior e Profissional e Tecnológica. 2011a. Brasília, 16 ago. 2011. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/discursos/discursos-da-presidenta/disco...-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-anuncio-da-expansao-da-rede-federal-de-educacao-superior-e-profissional-e-tecnologica-brasilia-df>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Biblioteca da Presidência da República. Galeria dos ex-Presidentes. [s.d.]. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI). **Relatório.** 2013b. Brasília. 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083. Acesso e, 1 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências. 1997b. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.621, de 4 de dezembro de 2003.** Dispõe sobre a criação, atribuições e funcionamento do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. 2003. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/P3621.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. 2007b. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede comemora centenário com selo e sessão solene no Senado.** 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/14350-rede-comemora-centenario-com-selo-e-sessao-solene-no-senado#:~:text=Para%20marcar%20a%20data%2C%20haver%C3%A1%20uma%20sess%C3%A3o,Rede%2C%20que%20estar%C3%A1%20dispon%C3%ADvel%20em%20todas%20a.> Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. 2009b. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1942-portaria1082-2311099-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011.** 2011b. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8589-portaria1015-220711-pmm-pdf&category_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 3 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 671, de 31 de julho de 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec), para acesso a vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente. 2013a. Brasília. Disponível em: <https://static07.mec.gov.br/sisutec/portal/data/portaria.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2024.

BRASIL.

Ministério da Educação. **Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020.** Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020a. Brasília. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-376-2020-04-03.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico.** 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal/historico>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC retoma premiação da Medalha Nilo Peçanha**. 2023d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/mec-retoma-premiacao-da-medalha-nilo-peçanha>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal Programa Novos Caminhos**. [s. d.]. Disponível em: <https://novoscaminhos.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualifica mais**. [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/qualificamais>. Acesso em: 8 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999a. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999b. Brasília. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/copy_of_legisla_tecnico_resol0499.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. 2004c. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. 2005a. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008**. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. 2008a. Brasília. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb003_08.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2021a. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. 2021b. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4, de 7 de novembro de 2024**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), observadas as alterações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. 2024g. Brasília. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265001-pceb004-24&category_slug=novembro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). 2024h. Brasília. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file>. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 46 – Ensino**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interinstitucional. **Relatório GTI da Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – versão preliminar 2025**. Brasília, 2024i. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnept/relatorio-GTI.pdf>. Acesso em 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, abr. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pp.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2005e. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2007a. Disponível em: https://transformacaodocefetscemifsc.files.wordpress.com/2014/08/anais_e_deliberacoes_da_i_confetec.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007**. 2007d. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007**. 2007e. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. Arquivo Nacional. Conselho Nacional de Arquivos. **Diagnóstico da situação dos arquivos**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/conarq/pt-br/assuntos/diagnostico-da-situacao-dos-arquivos/diagnostico-da-situacao-dos-arquivos>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. 2016a Brasília. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Anúncio dos 100 Institutos Federais de Educação – Estados & Municípios**. 2024c. Brasília, 12 de março de 2024.

BRITO, Wanderley Azevedo de *et al.* **Autoavaliação ProfEPT**: relatório técnico 2017-2020. Vitória: Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT): Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do PROFEPT (NAPE), 2021. 99 f. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2021/AutoAvalia%C3%A7%C3%A7%C3%A3o/Documentos/Relat%C3%B3rio_T%C3%A9cnico17-20.pdf. Acesso em: 3 abr. 2024.

CAETANO, Gilzilene de Jesus. **A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)**. Orientador: Pablo Menezes e Oliveira. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal de Minas Gerais, Ouro Branco, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13287372. Acesso em: 3 nov. 2023.

CAETANO, Maria Raquel. A política de educação profissional e tecnológica no governo Bolsonaro (2019-2022). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. L.], v. 2, n. 23, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEP/article/view/14424>. Acesso em: 05 abr. 2024.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016. 204 p.

CAMARGO, Ana Maria. Centros de memória. [Entrevista cedida a] Rodrigo Simon. **História**, vídeo (29m04s). 1 mar. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XAheZ4_JfEQ&t=1540s. Acesso em: 17 fev. 2024.

CAMARGO, Ana Maria; GOULART, Silvana. **Centros de memória**: uma proposta de definição. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. 112 p. (Coleção Sesc culturais).

CAMARGO, Célia Reis. Os centros de documentação das universidades: tendências e perspectivas. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). **Arquivos, patrimônio e memória**: trajetórias e perspectivas. 3 reim. São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 1999. p. 49-63. (Seminários & Debates).

CÂNDIDO, Francineuma Guedes. **Entre a história e a memória**: acervo online sobre o processo histórico do Instituto Federal do Ceará. Orientador: Sandro César Silveira Jucá. Coorientador: Solonildo Almeida da Silva. 2019. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8801751. Acesso em: 3 nov. 2023.

CÂNDIDO, Giulia Carvalho; SILVA, Renata Maldonado da. Novos caminhos aos Institutos Federais: estratégias do capital na obtenção do consenso na EPT. In: Encontro Internacional de Política Social, 9., Encontro Nacional de Política Social, 16., 2023, Vitória. **Anais** [...]. Vitória, 2023. p. 1-15. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/41237>. Acesso em: 4 abr. 2024.

CARA, Daniel. O descumprimento das metas do PNE é uma marca da política educacional brasileira. [Entrevista cedida a] Giulia Escuri. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, Rio de Janeiro, 09 jul. 2024. Disponível em:
<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-descumprimento-das-metas-do-pne-e-uma-marca-da-politica-educacional-brasileira>. Acesso em: 17 set. 2024.

CATANEO, Caroline. **De onde vêm as histórias?** um compêndio para identificação, registro e organização de dados memoriais do IFRS. Orientadora: Maria Cristina Caminha de Castilho França. 2020. 243 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9264030. Acesso em: 3 nov. 2023.

CHAVES, Marcelo Antônio. O papel da difusão para o fortalecimento da identidade de arquivo. **Revista do Arquivo**, São Paulo, ano V, n. 10, p. 77-92, jun. 2020. Disponível em:
https://revista.arquivoestado.sp.gov.br/ojs/revista_do_arquivo/article/view/86/47. Acesso em: 31 jul. 2025.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/trabalhонecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 30 maio 2025.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014a. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 9 abr. 2024.

CIAVATTA, Maria. A historicidade das reformas da educação profissional. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, v. 19, n. 39, p. 50-64, jan/jun. 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10246/7032>. Acesso em: 7 mar. 2024.

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./abr. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em 03 jan. 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 abr. 2024.

CONCEIÇÃO, Micaella Dionizia da; SANTOS, Samantha Nunes dos (org.). **Guia prático de aplicação da inclusão no dia a dia educacional**. Divinópolis: Núcleo de Acessibilidade e Apoio à Inclusão, 2024. Disponível em: <https://www.decomdv.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/356/2024/03/Guia-pr%C3%A1tico-de-aplica%C3%A7%C3%A3o-da-INCLUS%C3%83O.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

CONCIANI, Wilson. Apresentação. In: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Editora IFB. p. 11-15.

CONIF. **Nota Pública**: reordenamento das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 17 de abril de 2018. Disponível em: <https://ifpa.edu.br/ultimas-noticias/785-nota-publica-reordenamento-das-unidades-da-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica>. Acesso em 3 abr. 2024.

CONIF. **Proposta de reordenamento da rede federal**. 8 de setembro de 2021. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/geral/proposta-de-reordenamento-da-rede-federal>. Acesso em: 8 abr. 2024.

CONIF. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: formando profissionais qualificados e transformando vidas. Brasília: Conif, 2022. 12 p.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (org.). Campinas: Autores Associados, 2005. p. 43-109. (Coleção educação contemporânea).

CORREA, Rodrigo Antunes. **Guia prático para a construção de um Centro de Memória Escolar**. Rio de Janeiro: UFRJ, FE, Proedes, 2024. 37 p. (Coleção sua Escola tem História; v. 4). Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/25416/3/4GuiaPratt.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

COSTA, Icléia Thiesen Magalhães. Memória institucional: um conceito em definição. **Informare – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 45-51, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/53700>. Acesso em: 24 mar. 2024.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2024.

COUTO, Genivaldo Bonifácio. O gênero folder e suas contribuições no processo de ensino/aprendizagem de LEM-inglês. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas**. Cadernos PDE, v. 2, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=46486&ext=pdf&k=>. Acesso em 2 jul. 2025.

CRUZ SOBRINHO, Sidinei; ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio: tensões e proposições no âmbito do ensino médio integrado dos Institutos Federais. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; CRUZ SOBRINHO, Sidinei. (org.). **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral**: concepções, políticas e contradições. Curitiba: Editora CRV, 2021. p.189-210.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a. 190 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b. 243 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005c. 270 p.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. et al. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5692/71**. Brasília: INEP, 1982. 76 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

DAGNESE, Deise Inára Cremonini. **E essa tal de EPT?** estudo sobre a história e memória da educação profissional e tecnológica do IFRS Campus Farroupilha. Orientadora: Maria Augusta Martiarena de Oliveira. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11406237. Acesso em: 3 nov. 2023.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrykwf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2024.

DUARTE, Marina Silva. **História e memória**: o enfrentamento entre Paul Ricoeur e Michel Foucault. Orientador: José Carlos Reis. 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9C9F2B/1/marina_disseta_ao_final._entregar.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

ENGELS, Friederich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603>. Acesso em 10 jul. 2023.

ERN, Talita Deane. **Memória e produção da identidade institucional**: contribuições do Memorial do IFC Rio do Sul. Orientador: Cloves Alexandre de Castro. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal Catarinense, Blumenau, 2020. Disponível em: <https://profept.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/54/2023/09/DISSERTACAO-TALITA-DEANE-ERN-PDF-A.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. atual. e ampli. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. 680 p.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2023.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009. 164 p. (Coleção pesquisa qualitativa).

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. 1. v. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961. 256 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. 23. reim. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/categoriasdownloads/files/20190628210617.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

FREITAS, Saulo Ramos de. **Estudo sobre a identidade e memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará Campus Ubajara**. Orientador: Francisco José Alves de Aquino. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.biblioteca.ifce.edu.br/mobile/detalhe.asp?idioma=ptbr&acesso=web&codigo=88570&tipo=1&detalhe=0&busca=0>. Acesso em: 4 nov. 2023.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51 ed. rev. São Paulo: Global, 2006. 727 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007/ fev. 2008. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1754>. Acesso em: 15 mar. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. 175 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/a_formacao_do_cidadao_produtivo_a_cultura_de_mercado_no_ensino_medio.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; NEVES, Bruno Miranda; BATISTA, Eliude Gonçalves; SANTOS, Jordan Rodrigues dos. O "estado da arte" das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A3o_e_Tecnologia_-Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dico_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. (Série educação a distância). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 5 fev. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 184 p.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 79-108.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (org.). **O que é memória social?**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005. p. 11-26.

GONDAR, Jô. Memória individual, memória coletiva, memória social. **Revista Morpheus - Estudos Interdisciplinares em Memória Social**, [S. L.], v. 7, n. 13, 2008. Disponível em: <https://seer.unirio.br/morpheus/article/view/4815/4305>. Acesso em: 26 mar. 2024.

GOULART, Silvana. **Patrimônio documental e história institucional**. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo, 2002. (Scripta 3). Disponível em: <https://bibliotextos.files.wordpress.com/2012/03/patrimc3b4nio-documental-e-histc3b3ria-institucional.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982. 244 p. (Coleção perspectivas do homem; v. 48. Série filosofia). Disponível em: <https://cesarmangolin.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf>. Acesso em 14 abr. 2024.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. 5. reim. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. 267 p. (Coleção História e Historiografia).

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2925 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Campus Recife. Portaria nº 366/2019-DGCR, de 7 de agosto de 2019**. Criação de centro e designação de coordenador. Recife: *Campus Recife*, 2019. Disponível: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/recife/documentos/portaria-366-2019-dgcr-criacao-de-centro-e-designacao-de-coor.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Campus Recife. Portaria nº 167/2021-CREC/IFPE, de 26 de julho de 2021**. Retifica a Portaria nº 366/2019-DGCR, de 7 de agosto de 2019. Recife: *Campus Recife*, 2021. Disponível: https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/recife/documentos/retificacao-portaria_chmd_2021.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Campus Recife. Centro de história, memória e documentação**, 2023. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/recife/pesquisa/chmd/centro-de-historia-memoria-e-documentacao/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

ITAÚ CULTURAL. **Centros de memória**: manual básico para implantação. São Paulo: Itaú Cultural, 2013. 80 p. Disponível em: https://issuu.com/itaucultural/docs/centros_de_memo_ria. Acesso em: 15 fev. 2024.

JESUS, Marilanes Gomes de. **Resgate e preservação das memórias institucionais**: contribuições para a formação integral na educação profissional e tecnológica. Orientadora: Gabriela Ventura da Silva do Nascimento. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal do Rio de Janeiro, Mesquita, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10374685. Acesso em: 4 nov. 2023.

JOUTARD, Philippe. Reconciliar história e memória? Tradução de Afonso Henriques Neto. Revisão de Benjamin Albagli Neto. **Revista Escritos**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 223-235, 2007. Disponível em: http://escritos.rb.gov.br/numero01/FCRB_Escritos_1_9_Philippe_Joutard.pdf. Acesso em 26 set. 2024.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279>. Acesso em: 10 out. 2025.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em: 10 jul. 2025.

KARWOSKI, Acir Mário. Estratégias de leitura de folders. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 698-701, 2005. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/estrategias-de-leitura-321.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>. Acesso em: 2 jul. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-383, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v06n20/v06n20a03.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 248 p.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSK, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, [S. L.], v. 6, p. 22-32, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 15 abr. 2024.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. revista. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. 504 p.

LE GOFF, Jacques. **A História deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: Editora Unesp, 2015. 149 p.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Materialismo histórico-dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em mestrados profissionais. **Revista Anhanguera** [S. L.], ano 18, v. 1, P. 52-73, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://unigoias.com.br/wp-content/uploads/revista-anhanguera-pesquisa-quali-2018.pdf>. Acesso em 25 jul. 2025.

LOBO, Géssica dos Anjos. **A história da educação profissional e tecnológica no território do Amapá:** a Escola Técnica de Comércio - ETCA (1949 – 1961). Orientador: Cláudio Alberto Gellis de Mattos Dias. 2022. 66 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal do Amapá, Santana, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13270212. Acesso em: 3 nov. 2023.

LOPES, Luís Augusto. Future-se: elucidando mais uma tentativa de privatização das universidades públicas brasileiras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-23, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v38/1982-6621-edur-38-e25070.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2024.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. 198 p. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 5). Disponível em: <https://dokumen.pub/qdownload/marx-e-a-pedagogia-moderna.html>. Acesso em: 9 abr. 2024.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil:** atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 444 p.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico.** 7. ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012. 228 p.

MELO, Ticiane Gonçalves Sousa de; MOURA, Dante Henrique. PNE (2001-2010), PNE (2014-2024): orientações para a Educação Profissional no Brasil. **Holos**, [S. L.], v. 3, p. 3-15, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5766/pdf>. Acesso em: 1 abr. 2024.

MENDES, Gustavo Oliveira. **História e memórias dos pioneiros da educação profissional em Goiás:** narrativas da constituição do Instituto Federal Goiano. Orientadora: Juliana Cristina da Costa Fernandes. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/672/1/disserta%c3%a7%c3%a3o_%20Gustavo%20Mendes.pdf. Acesso em: 4 nov. 2023.

MENEZES, Maria Cristina; SILVA, Eva Cristina Leite da; TEIXEIRA JÚNIOR, Oscar. O arquivo escolar: lugar da memória, lugar da história. **Horizontes**, [S. L.], v. 23, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2005. Disponível em: [https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_03/uploadAddress/horizontes-8\[6257\].pdf](https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_03/uploadAddress/horizontes-8[6257].pdf). Acesso em: 9 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 108 p.

MINTO, Lalo Watanabe. Administração escolar no contexto da nova República (1984...). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 140-165, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4918/art10_22e.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

MOLINA, Letícia Gorri; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Memória organizacional, memória corporativa e memória institucional: discussões conceituais e terminológicas. **Revista EDICIC**, [S. L.], v. 1, n. 1, p. 262-276, 2011. Disponível em: <https://ojs.edicic.org/revistaedicic/article/view/13/17>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, [S. L.], v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 18 mar. 2024.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014a. 112 p. (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/326/Trabalho%20e%20Formacao%20Docente%20-%20livro%20IFPR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 mar. 2024.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e profissional no PNE (2014-2024): avanços e contradições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 353-368, 2014b. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/446/577>. Acesso em: 1 abr. 2024.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNtcd9CvkMMXfq8NyQy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2024.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. [S. L.], v. 10, p. 7-28, jul./dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 18 abr. 2024.

NORONHA, Olinda Maria. Abordagem histórica da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana (org.). **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. Campinas: Librum Editora, 2014. p. 60-81.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação política. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dNYBcjfPKZL4js8xWbhpjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2024.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. 67 p. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 mar. 2024.

PAES, Marilena Leite. **Arquivo**: teoria e prática. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 228 p.

PASQUALI, Roberta; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 4, n. 07, p. 106-120, jun. 2018. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/302>. Acesso em: 12 nov. 2023.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 26 mar. 2024.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 26 mar. 2024.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Tradução de: José Severo de Camargo Pereira. 196 p.

PRADO, Samanta do. **Memória científica e institucional**: contribuições conceituais para a Unidade Multidisciplinar de Memória e Arquivo Histórico (UMMA) da UFSCar. Orientadora: Luciana de Souza Gracioso. Coorientadora: Luzia Sigoli Fernandes Costa. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8825509. Acesso em: 4 nov. 2023.

RAMOS, Marize. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008, 26 p. Disponível em: https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1688/439501/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014a. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em: 20

jan. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014b. 121 p. (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.

RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015. 292 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36781-a-contribuicao-pronatec-expansao-educacao-profi-brasileira-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 abr. 2024.

RAMOS, Marise. Do “nó do 2º. grau” ao ultraconservadorismo da atual política de ensino médio no Brasil: atualidade e urgência do pensamento de Demerval Saviani. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, nº 39, p. 306-319, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/49427>. Acesso em: 15 mar. 2024.

RESENDE, Caio. **Colecionando memórias**: preservação da história e da memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro por meio de um centro de documentação virtual. Orientador: Geraldo Gonçalves de Lima. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10998615. Acesso em: 3 nov. 2023.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007. 536 p.

RÔÇAS, Giselle; BOMFIM, Alexandre Maia do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/gNGrBJyLFQnV8qmwqR7bPHN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ROCHA, Marielle Sandrine Rodrigues; TELES, Daniella Reis Fernandes; TIBURZIO, Vera Lucia Bonfim. Elaboração de folders digitais para a divulgação científica sobre o uso de Bacillus no controle biológico. **Revista Triângulo**, [S. L.], v. 17, n. 1, p. 280-301, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://seer.ufsm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/7307/7369>. Acesso em: 2 jul. 2025.

ROCHA, Sueli Matos Moreira da; BITTENCOURT, Cleonice; ROCHA, Ernani Carvalho da. O ensino remoto emergencial na educação profissional e tecnológica: reflexões de um coordenador pedagógico. **Revista Interacções**, [S. L.], v. 17, n. 57, p. 151-167, 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/24887>. Acesso em: 6 abr. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973).** 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 279 p.

RUEDA, Valéria Matias da Silva; FREITAS, Aline de; VALLS, Valéria Martins. Memória institucional: uma revisão de literatura. **CRB8 Digital.** São Paulo, v. 4, n. 1, p. 78-89, abr. 2011. Disponível em: <https://brapci.inf.br/#/v/9723>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SANTOS, Gerônimo Vicente dos. **Campi centenários do IFAL como lugares de memória e de identidade:** documentário como instrumento de preservação institucional. Orientador: Nelson Viera da Silva Meirelles. 2023. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dYFQmGMtzbttOE9AT1jSq7rpG6gcC46J/view?pli=1>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SANTOS. Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** 5. ed. 4. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. 608 p. (Coleção História; v. 6).

SANTOS, Marcos Roberto dos *et al.* Surdo-mudo ou deficiente auditivo? Analisando a mudança lexicológica à luz da lexicologia sócio-histórica. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 26, n.1, p. 140-160, jan.-abr. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/linguagem/article/view/6756/5797>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SANTOS, Maria Verônica Barbosa dos. **Gamificação e memória institucional:** uma proposta formativa para o ensino médio integrado. Orientador: Igor Adriano de Oliveira Reis. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoOConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7762496. Acesso em: 4 nov. 2023.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva e teoria social.** São Paulo: Annablume, 2012. 233 p.

SAVIANI, Dermerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984.

SAVIANI, Dermerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1958/1027>. Acesso em: 9 abr. 2024.

SAVIANI, Dermerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Ago. 2005.

SAVIANI, Dermerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 dez. 2023.

SAVIANI, Dermerval. O legado educacional do Regime Militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SAVIANI, Dermerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>. Acesso em 17 set. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed, rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016. 317 p.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/199889/184170>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SILVA, Jacqueline Machado. **A preservação da memória institucional**: o acervo fotográfico do IFES Campus Cachoeiro do Itapemirim. Orientadora: Rosa da Penha Ferreira da Costa. 2022. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11662912. Acesso em: 4 nov. 2023.

SILVA, Juliane Cristina Ribeiro da. Centro de memória na escola: uma contribuição para a construção do conhecimento histórico. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos**. Cadernos PDE, v. 1, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepn_hist_artigo_juliane_cristina_ribeiro_da_silva.pdf. Acesso em 31 jul. 2025.

SILVA, Lidiane Dias da. **História e memória**: um olhar sobre o processo de construção identitária do IFRJ/Campus Pinheiral. Orientadora: Marta Abdala Ferreira Mendes. 2021. 79 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal do Rio de Janeiro, Mesquita, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10970219. Acesso em: 4 nov. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SILVA, Paula Souza da. **Memórias da educação profissional no IF Sudeste MG – campus Santos Dumont**: uma proposta de museu virtual como contribuição à formação humana integral. Orientadora: Ana Paula Lelis Rodrigues de Oliveira. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-

Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9982026. Acesso em: 4 nov. 2023.

SILVA, Thiago de Faria e; BARBOSA, Xênia de Castro. Reflexões sobre as memórias da EPT: apontamentos teóricos-metodológicos e panorama das pesquisas desenvolvidas no ProfEPT (2019-2021). In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos; FERREIRA, Marcos Ramon Gomes (org.). **A metodologia da pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Grupo Nova Paideia, 2022. p. 99-122.

SOUSA, Antônia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. O PROEP como financiamento externo para educação profissional brasileira: análise na rede federal. In: SOUSA, Antônia de Abreu; ARRAIS NETO, Enéas de Araújo; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ALBUQUERQUE, Raimundo José de Paula (org.). **O mundo do trabalho e a formação crítica**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 293-305. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/44458/1/2012_capliv_aasousaegoliveira.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

SOUSA, Janda Tamara de. **A memória da educação profissional e tecnológica: caminhos para acesso e difusão das fontes documentais no Campus Vitória**. Orientador: Antônio Henrique Pinto. 2019. 65 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10520109. Acesso em: 4 nov. 2023.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. Uma abordagem sócio-histórica da educação profissional no Brasil. In: Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 14., 2020, São Cristóvão. **Anais Educon** [...] São Cristóvão, 2020. p. 1-19. Disponível em: <https://coloquioeducon.com/xiv/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

TESSITORE, Viviane. **Como implantar centros de documentação**. São Paulo: Arquivo do Estado: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003. 52 p. (Projeto como fazer, 09).

THIESEN, Icléia. **Memória institucional**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. 312 p.

VARGAS, Milton. **História da ciência e da tecnologia no Brasil**: uma súmula. São Paulo: Humanitas/USP, 2001. 148 p.

VIVAN, Renato Pizzatto. O Princípio Educativo do Trabalho: Algumas reflexões. In: Congresso Nacional Educação, 8. 2008, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba, 2008. p. 4858-4869.

ZAIA, Iomar Barbosa. O lugar do arquivo permanente dentro de um centro de memória escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S. L.], v. 5, n. 10, p. 153-174, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38650/20181>. Acesso em: 9 jun. 2025.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SERVIDORES QUE ATUAM NO
CENTRO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E DOCUMENTAÇÃO (CHMD)**



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT**

**Roteiro de entrevista com servidores que atuam no Centro de História, Memória e
Documentação (CHMD)**

Perfil do (a) Entrevistado (a)

Nome do (a) entrevistado (a):

Identidade de gênero:

Formação acadêmica:

Cargo no IFPE:

Lotado no CHMD:

Tempo que atua no CHMD:

- 1) Relate, a partir das informações que possui, o que motivou e como ocorreu o processo de criação do CHMD?
- 2) Qual seria a proposta e finalidade do CHMD e o que diferencia ele do Arquivo Geral e da Biblioteca do *Campus Recife*?
- 3) A partir da sua experiência, enquanto servidor(a) do CHMD, narre como o acervo do centro foi constituído e organizado.

- 4) Existe uma política de aquisição de acervos para o CHMD? Se sim, como é executada essa política de aquisição de acervos? Se não, como se dá a expansão do acervo do CHMD?
- 5) O CHMD promove ações educativas e culturais? Se sim, quais são e como elas são desenvolvidas?
- 6) No seu entender, como o CHMD envolve a comunidade acadêmica nas ações educativas e culturais? Exemplifique.
- 7) Explique como o CHMD pode dialogar com o projeto político pedagógico do IFPE e como você entende a dimensão institucional e pedagógica do CHMD para a Educação Profissional e Tecnológica no IFPE *Campus Recife*? Exemplifique.
- 8) Tendo em vista o *Campus Recife* ter sua origem, em 1909, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices e ter vivenciado várias institucionalidades, de que maneira você comprehende que o CHMD pode preservar a história e a memória da trajetória dessa instituição?
- 9) Em sua relação cotidiana com o público do CHMD, existe algo que o público relata sentir falta no CHMD? Alguma demanda não atendida? Se sim, quais?
- 10) Em sua experiência profissional, no centro, o que o CHMD não contempla (seja no aspecto do acervo, de infraestrutura, de material, de pessoal, no atendimento ao público, nas ações educativas e culturais, entre outros) e o que poderia ser contemplado? Apresente exemplos.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO MISTO PARA CARACTERIZAÇÃO DO CHMD



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

Questionário misto para caracterização do CHMD

Perfil do (a) Participante

Nome do (a) participante:

Identidade de gênero:

Formação acadêmica:

Cargo no IFPE:

Lotado no CHMD:

Tempo que atua no CHMD:

1. Datas-limite do acervo (ano mais antigo – ano mais recente): _____.

2. Quais fundos documentais compõem o acervo do CHMD?

3. Estado geral de conservação do acervo:

Ótimo (); Bom (); Regular (); Ruim (); Péssimo ().

4. O acervo é composto por quais gêneros documentais?

Marcar todas que se aplicam. Em caso de outros, favor especificar.

Documentos textuais ()

Documentos iconográficos (fotografias, plantas arquitetônicas) ()

Documentos cartográficos (mapas) ()
 Documentos sonoros ()
 Documentos audiovisuais (filmes) ()
 Documentos eletrônicos ()
 Documentos bibliográficos ()
 Objetos tridimensionais ()
 Outros: _____.

5. Quais as espécies/tipologias documentais mais representativas no acervo?

_____.

6. Quais ações de conservação preventiva são adotadas?

Marcar todas que se aplicam. Em caso de outros, favor especificar.

Controle de temperatura ()
 Controle de umidade relativa do ar ()
 Controle de radiação da luz direta ()
 Controle de pragas (insetos, roedores, etc.) ()
 Controle de sinistros ()
 Controle de acesso ()
 Outros: _____.

7. Possui medidas de combate a incêndio na área de guarda?

Marcar todas que se aplicam. Em caso de outros, favor especificar.

Extintor ()
 Alarmes ()
 Sprinkler ()
 Brigada de incêndio ()
 Outros: _____.

8. É utilizado algum sistema informatizado para o registro, controle e descrição do acervo?

Em caso positivo, informar o nome do sistema.

Sim () _____.
 Não ()

9. Qual o nível de acesso aos documentos do acervo?

Sem restrição de acesso ()
 Com restrição parcial de acesso ()
 Com restrição total de acesso ()

10. Informe em que nível está a descrição do acervo:

Marcar todas que se aplicam.

O acervo está totalmente descrito, e fundamentado na NOBRADE³⁷ ()

O acervo está parcialmente descrito, e fundamentado na NOBRADE ()

O acervo está totalmente descrito, de acordo com procedimentos próprios ()

O acervo está parcialmente descrito, de acordo com procedimentos próprios ()

O acervo não está descrito ()

11. Quais instrumentos de pesquisa existentes?

Marcar todas que se aplicam. Em caso de outros, favor especificar.

Catálogos ()

Índices ()

Inventários ()

Guias ()

Listagens ()

Sem instrumento de pesquisa ()

Outros: _____.

12. Caracterização do público.

Marcar todas que se aplicam. Em caso de outros, favor especificar.

Cidadãos comuns ()

Pesquisadores do *Campus Recife* ()

Pesquisadores de outros *campi* e Reitoria do IFPE ()

Pesquisadores externos ()

Estudantes do *Campus Recife* ()

Estudantes de outros *campi* do IFPE ()

Estudantes vinculados a outras instituições de educação ()

Outros: _____.

13. Serviços disponíveis ao público.

Marcar todas que se aplicam. Em caso de outros, favor especificar.

Atendimento presencial, com acesso a documentos originais ()

Atendimento presencial, com acesso a cópias de documentos em suportes diversos ()

Reprodução de documentos fornecida pelo centro ()

Reprodução de documentos pelo usuário, com câmera digital, sem flash ()

Outro: _____.

³⁷ Norma Brasileira de Descrição Arquivística.

14. Informe qual é a média mensal de atendimento presencial.
Marcar apenas uma opção.

Até 25 atendimentos ()
De 26 a 50 atendimentos ()
De 51 a 100 atendimentos ()
Mais de 100 atendimentos ()
Sem controle de atendimento ()

15. Quais plataformas na internet o CHMD utiliza?

Marcar todas que se aplicam. Em caso de outros, favor especificar.

Site ()

Instagram ()

Youtube ()

Facebook ()

Outros: _____.

16. Qual tipo conteúdo é postado nas plataformas?

17. Quantifique e caracterize, com a área de/em formação, a equipe que atua no centro.

Servidores lotados no CHMD: _____

_____.

Servidores não lotados no CHMD: _____

_____.

Terceirizados: _____

_____.

Estagiários: _____

_____.

Bolsistas de programa de pesquisa: _____

_____.

Voluntários: _____

_____.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

Questionário de Avaliação do Produto Educacional

Prezado (a) Avaliador (a)

Agradecemos imensamente por aceitar avaliar o Produto Educacional, um folder digital referente ao Centro de História, Memória e Documentação do IFPE *Campus Recife*. Este Produto Educacional é proveniente da pesquisa de mestrado intitulada “**Tecituras sobre História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o Centro de História, Memória e Documentação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**”, realizada pelo pesquisador Jardel Gonzaga Velo (currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7397287366880558>>) e orientado pelo Professor Doutor Kleber Fernando Rodrigues (currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5404409205728691>>).

O Produto Educacional tem como finalidade divulgar e promover o Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) como forma de contribuir para a difusão e preservação da história e memória da Educação Profissional e Tecnológica.

O questionário de avaliação, disponível no link: <https://forms.gle/LdF5kGhEf7yR6xtv9>, é composto por sete questões, sendo seis delas objetivas e respondidas por meio da Escala do tipo *Likert*. Por último, uma questão aberta voltada para sugestões ao produto educacional.

Em anexo, você encontrará o **Termo de Consentimento da Avaliação do Produto Educacional**, que deve ser assinado e devolvido por e-mail, e a versão do **Produto Educacional** para sua análise.

O prazo para a avaliação é de **cinco dias** a partir do recebimento deste e-mail.

Em caso de dúvidas, favor entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail jardel.veloso@gmail.com ou pelo telefone (87) 98122-4556.

Nome do (a) avaliador (a): _____.

1. O produto educacional contribui para a divulgação do Centro de História, Memória e Documentação?

Concordo totalmente ()
Concordo parcialmente ()
Nem concordo, nem discordo ()
Discordo parcialmente ()
Discordo totalmente ()

2. A proposta conceitual (as temáticas, as ideias, os assuntos) do produto educacional é relevante, de modo que possibilite o seu uso pelo Centro de História, Memória e Documentação e em outros ambientes educativos da Educação Profissional e Tecnológica?

Concordo totalmente ()
Concordo parcialmente ()
Nem concordo, nem discordo ()
Discordo parcialmente ()
Discordo totalmente ()

3. O conteúdo do produto educacional está estruturado de forma lógica que possibilita a compreensão sobre o Centro de História, Memória e Documentação?

Concordo totalmente ()
Concordo parcialmente ()
Nem concordo, nem discordo ()
Discordo parcialmente ()
Discordo totalmente ()

4. Os recursos de acessibilidade do produto educacional (alinhamento à esquerda, tradução para Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e conteúdo em audiodescrição) possibilitam a divulgação do Centro de História, Memória e Documentação às pessoas com deficiência?

Concordo totalmente ()
Concordo parcialmente ()
Nem concordo, nem discordo ()
Discordo parcialmente ()
Discordo totalmente ()

5. A linguagem adotada pelo produto educacional possibilita a aprendizagem dos conteúdos abordados?

Concordo totalmente ()
Concordo parcialmente ()
Nem concordo, nem discordo ()
Discordo parcialmente ()
Discordo totalmente ()

6. O design gráfico adotado (cores, figuras, tamanho das fontes) contribui para tornar o produto educacional atrativo e também para a compreensão do conteúdo?

Concordo totalmente ()
Concordo parcialmente ()
Nem concordo, nem discordo ()
Discordo parcialmente ()
Discordo totalmente ()

7. Gostaria de sugerir algo para o produto educacional?

.

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA



Ministério da Educação
 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
 Direção-geral do *Campus Recife*

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos que o pesquisador **Jardel Gonzaga Veloso** desenvolva o seu projeto de pesquisa “**TECITURAS SOBRE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO SOBRE O CENTRO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E DOCUMENTAÇÃO DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**”, que está sob a orientação do Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues. O objetivo da pesquisa é analisar o papel do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) e as estratégias adotadas nas ações de preservação e divulgação da história e memória institucional do IFPE *Campus Recife*, bem como da história e memória da EPT.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde 466/12, 510/16 e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados, o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consustanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, 1º julho de 2024.

Documento assinado digitalmente



FÁBIO NICÁCIO BARBOSA DE SOUZA
 Data: 05/07/2024 22:00:55-0300
 Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

FÁBIO NICÁCIO BARBOSA DE SOUZA
 DIRETOR-GERAL DO IFPE CAMPUS RECIFE

ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE



TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Tecituras sobre História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o Centro de História, Memória e Documentação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Pesquisadora responsável: Jardel Gonzaga Veloso

Instituição/Departamento de origem da pesquisadora: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, PROFETP – *Campus Olinda/IFPE*.

Telefone para contato: (87) 98122-4556

E-mail: jardel.veloso@gmail.com

Orientador: Professor Dr. Kleber Fernando Rodrigues

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro Universitário Frassinetti do Recife – CEP/FAFIRE;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final de Pesquisa.

O pesquisador declara que os dados que serão coletados nesta pesquisa (gravações de áudio, fotos, filmagens, diário de bordo, dentre outros) provenientes das entrevistas, questionários e observação simples, ficarão armazenados no e-mail pessoal do pesquisador (dados virtuais) e em pastas físicas de arquivo (dados físicos), sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço: Avenida Caruaru, nº 501, apartamento nº 201, Bairro Heliópolis, Garanhuns – PE, CEP: 55.295-380, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Recife, 19 de junho de 2024.

Documento assinado digitalmente



Jardel Gonzaga Veloso

Data: 19/06/2024 10:05:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente



Kleber Fernando Rodrigues

Data: 19/06/2024 10:47:53-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Pesquisador Responsável

Orientador Responsável

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *CAMPUS OLINDA* PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Participantes a partir dos 18 anos de idade)

Convidamos o (a) Sr. (a) _____ para participar da pesquisa “Tecituras sobre História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica: Um estudo sobre o Centro de História, Memória e Documentação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, que está sob a responsabilidade do pesquisador Jardel Gonzaga Veloso, residente no endereço: Avenida Caruaru, nº 501, apartamento nº 201, Bairro Heliópolis, Garanhuns – PE, CEP: 55.295-380, telefone: (87) 98122-4556, e-mail: jardel.veloso@gmail.com, aceitamos, inclusive, ligações a cobrar.

Esta pesquisa está sob a orientação do Professor Doutor Kleber Fernando Rodrigues, telefone: (81) 99819-4756, e-mail: kleber@pesqueira.ifpe.edu.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas, quando todos os esclarecimentos, forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, bem como assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa”, no final desse termo, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação: O tema deste trabalho se justifica pela necessidade de produzir pesquisas científicas sobre a história e memória da EPT, como forma de fortalecê-las e promovê-las, do mesmo modo, valorizar e expor o papel social de um centro de memória. Dessa forma, o objetivo da pesquisa é analisar o papel do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) e as estratégias adotadas nas ações de preservação e divulgação da história e memória institucional do IFPE *Campus Recife*, bem como da história e memória da EPT. Os procedimentos para a coleta de dados serão os seguintes: inicialmente será realizada entrevista semiestruturada com os participantes que concordarem, no qual ocorrerá de forma individual, presencial em espaço físico do IFPE *Campus Recife*. Ao final de cada entrevista semiestruturada será aplicado um questionário misto com intuito de caracterizar o CHMD. Cada instrumento de coleta será aplicado uma única vez. Ressaltamos que as

entrevistas serão gravadas por meio de um aplicativo do celular do pesquisador, após o consentimento dos participantes, para futura transcrição. Prevemos que as entrevistas durarão cerca de quarenta minutos. E cerca de vinte minutos para o preenchimento do questionário misto. Também serão realizadas visitas nas dependências do CHMD para observação simples, a fim de complementar a caracterização do centro, mediante registro por fotografias, vídeos e anotações em diário de bordo.

Riscos: Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em um possível **desconforto** por parte dos participantes no momento da entrevista com pesquisador, em que pode ocorrer algum tipo de **constrangimento** a partir de alguma pergunta realizada. O participante também poderá sentir algum tipo de **cansaço** durante a entrevista/participação no questionário ou mesmo **estresse** durante a participação na pesquisa. Como medida minimizadora de quaisquer riscos, o pesquisador proporcionará um ambiente acolhedor, assegurando privacidade para o participante, podendo realizar uma pausa durante a participação, e possibilitando até mesmo a remarcação do agendamento para outro momento, caso necessário. Ainda assim, se houver desconfortos por parte dos participantes pedimos que esta situação seja comunicada ao pesquisador, a fim de que as devidas providências sejam tomadas e sanar essas dificuldades. É garantido o direito ao participante de pausar, interromper ou até mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade ou prejuízo.

Benefícios diretos/indiretos para os participantes: Entende-se que a pesquisa apresentará benefícios por discutir temáticas relevantes, como: história da EPT; memória coletiva, social e institucional, a partir de um centro de memória, de modo a contribuir para a divulgação do próprio centro. A pesquisa possibilitará a elaboração de um catálogo digital, com fotografias selecionadas do acervo do CHMD, como proposta de produto educacional, com o intuito de contribuir para a preservação e divulgação da história e memória institucional do IFPE *Campus Recife*, assim como a história e memória da EPT.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os participantes poderão solicitar acesso aos resultados. Os dados coletados nesta pesquisa: dados virtuais como áudio (na entrevista semiestruturada), fotos e vídeos (na observação simples) ficarão armazenados em computador pessoal e os dados físicos: páginas do questionário misto (preenchidos pelos participantes) e o diário de bordo (na observação simples), ficarão armazenados em pastas físicas de arquivo, todos sob responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do UniFAFIRE no endereço: **Avenida Conde da Vista n 921– Boa Vista- Cidade Recife-PE, CEP: 50060-002, Tel.: (81) 2122.3504 – Whatsapp (81) 99150-0775 - e-mail: comitedeetica@fafire.br.**

(Assinatura do Pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “Tecituras sobre História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica: Um estudo sobre o Centro de História, Memória e Documentação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, como participante. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

Aceito participar da pesquisa.
 Não aceito participar da pesquisa.

ANEXO D – PARECER CONSUSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CENTRO UNIVERSITÁRIO
FRASSINETTI DO RECIFE -
UNIFAFIRE



PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Técnicas sobre História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o Centro de História, Memória e Documentação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Pesquisador: Jardel Gonzaga Veloso

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81527424.3.0000.5586

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.999.490

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos «Apresentação do Projeto», «Objetivo da Pesquisa» e «Avaliação dos Riscos e Benefícios» foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2370938.pdf de 12/07/2024) e/ou demais documentos postados.

INTRODUÇÃO

Enquanto modalidade educacional, a Educação Profissional e Tecnológica, conhecida como EPT, busca refletir criticamente sobre esse campo da educação, a partir das categorias educação e trabalho, de modo a apontar as contradições do capitalismo e seus reflexos, a exemplo do dualismo presente na educação brasileira.

A história da educação profissional no Brasil tem como fundamento, em diferentes contextos, essa dualidade, desde os seus primórdios na colônia, uma vez que, neste período e até mesmo após a independência, enquanto Império, não se encontram registradas ações sistêmicas destinadas a este campo educacional. Ao contrário, a educação profissional no contexto colonial, ocorria de forma improvisada e desprovida de sistematização. Esse descaso se dava pelo fato da formação para os ofícios estarem destinadas principalmente aos

Endereço: Av. Conde da Boa Vista, 921, bloco A, 2º andar - corredor do auditório São José

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.060-002

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2122-3534

Fax: (81)99150-0775

E-mail: comitedeetica@fafire.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
FRASSINETTI DO RECIFE -
UNIFAFIRE**



Continuação do Parecer: 6.999.490

escravizados (Fonseca, 1961; Cunha 2005a).

No período imperial, várias iniciativas destinadas à educação profissional foram criadas, enquanto ações isoladas, de cunho assistencialista e moralizante, voltadas à grupos sociais específicos, comumente marginalizados na sociedade da época, como órfãos, expostos, indigentes, filhos de ex-escravizados e pessoas com deficiência visual e auditiva (Fonseca, 1961; Cunha 2005a).

Esse contexto vai marcar a educação profissional, não como uma possibilidade de desenvolvimento da pessoa, para que ela possa crescer socialmente. Mas como um mero instrumento de conformação desses grupos marginalizados, de modo que estes a partir de uma formação instrumental possam garantir a sua subsistência de modo a não perturbar a ordem pública. Enquanto que a educação das elites, de caráter propedêutica, segundo Moura (2007, p. 5) era voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado acesso. Na República, com a criação em 1909 das Escolas de Aprendizes Artífices, considerada como a primeira política pública no Brasil voltada para formação profissional (Kuenzer, 1998).

E que de acordo com Souza (2020, p. 05), tinham como finalidade, a partir da atuação do Estado na oferta do ensino profissional primário gratuito no país. Atendendo as demandas locais, estas instituições estavam focadas na alfabetização e no ensino prático para o trabalho em oficinas. A criação dessas escolas em 1909 é considerada também como marco inicial da história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPEC) (Silva; Barbosa, 2022). Até a criação em 2008 dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a educação profissional e as instituições que compõem a sua rede foram impactadas pelas crises, processos e reformas pelo qual, o Brasil e a educação passaram, resultando em inúmeras legislações, reformas educacionais e mudanças de institucionalidade. Esses elementos compõem, certamente, o quadro da memória coletiva e social da EPT, uma vez que, para Pollak (1989, p. 3) uma memória que, ao definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais. Bem como compõem o quadro da memória institucional do IFPE Campus Recife, por este ter perpassado pelas mudanças de institucionalidade desde 1909, no que dialoga com o posicionamento de Costa (1997, p. 45) em que ``a memória institucional é esse

jogo nunca acabado entre o instituído e o instituente. Os projetos educacionais no Brasil

Endereço: Av. Conde da Boa Vista, 921, bloco A, 2º andar - corredor do auditório São José

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.060-002

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2122-3534

Fax: (81)99150-0775

E-mail: comitedeetica@fafire.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
FRASSINETTI DO RECIFE -
UNIFAFIRE**



Continuação do Parecer: 6.999.490

voltados para o ensino médio e a educação profissional existentes antes dos Institutos Federais e que remontam até as Escolas de Aprendizes Artífices, de acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) "[não] estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade.

O movimento desde então é voltado para a defesa e consolidação dessa nova institucionalidade assumida por essas instituições de educação profissional e representada pelas suas finalidades, características e objetivos. No qual são sintetizadas por Pacheco (2015) ao elencar os principais elementos inovadores dos Institutos Federais: a) A verticalidade, atuando em todos os níveis do ensino; b) A certificação de saberes não formais, rompendo com a hierarquia de saberes e o academicismo; c) A formação de professores em uma instituição técnica/tecnológica; d) A capilaridade e a adequação aos arranjos produtivos; e) O compromisso com as políticas públicas (Pacheco, 2015, p. 12). Ainda segundo o mesmo autor, o conceito de Educação Profissional e Tecnológica que fundamenta os Institutos Federais, não possui similaridade no mundo (Pacheco, 2015), o que demonstra que esse modelo foi pensado a partir da realidade brasileira. Considerando o

pensamento de Rueda, Freitas e Valls (2011, p. 80) em que "as instituições sendo parte integrante dos meios sociais e políticos da sociedade têm papel importante na construção da memória social, são fontes produtoras de informações. Neste sentido, os Institutos Federais, de modo geral, e o IFPE Campus Recife, em particular, enquanto instituições de educação, são produtoras de informações que alimentam a história e a memória

social e coletiva da EPT. Significativa parcela dessas informações produzidas estão materializadas e constituem o acervo dessas instituições, sejam elas de caráter arquivístico, bibliográfico e/ou museológico, nos mais variados gêneros e formatos, servindo de fonte de pesquisa para a história da instituição, sob vários aspectos, bem como fonte para o planejamento institucional e tomadas de decisões. É nesse contexto que estão inseridos os centros de memória, que é entendido por Camargo (2016), como a reunião entre arquivo, biblioteca, museu e centro de documentação. Nesses espaços, ocorre a interlocução dos profissionais específicos, que atuam nessas entidades, de modo que o centro de memória possa resgatar o caminho percorrido pela instituição e que também possa oferecer elementos para que a instituição se planeje, assumindo uma função estratégica de grande destaque. Diante do que foi exposto, a pesquisa a ser desenvolvida possui como tema: A história e memória da EPT e do IFPE Campus Recife a partir da atuação do Centro de História,

Endereço: Av, Conde da Boa Vista, 921 ,bloco A , 2º andar - corredor do auditório São José
Bairro: Boa Vista CEP: 50.060-002

UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)2122-3534 Fax: (81)99150-0775 E-mail: comitedeetica@fafire.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
FRASSINETTI DO RECIFE -
UNIFAFIRE**



Continuação do Parecer: 6.999.490

Memória e Documentação (CHMD).

A motivação para a escolha deste tema, bem como de me propor em realizar esta pesquisa, parte da minha experiência particular, ainda enquanto estudante de graduação no curso de bacharelado em Arquivologia, no qual apresentei trabalhos sobre arquivos escolares em eventos e por ter sido voluntário num projeto de pesquisa, que lidava com acervos documentais. As minhas formações acadêmicas, bacharelado em Arquivologia, desde 2011 e

licenciado em História desde 2019, são em áreas que atuam diretamente com as temáticas de acervos documentais, história e memória. O interesse se tornou maior por ser servidor do quadro permanente do IFPE, desde 2014 ocupando o cargo de técnico em arquivo e posteriormente ocupando o cargo de arquivista desde 2019, ambos no Campus Garanhuns. Embora atuando numa instituição voltada para Educação Profissional e Tecnológica, eu só tive conhecimento sobre a história da EPT, a partir das leituras realizadas para a seleção do mestrado ProfEPT e assim conhecer a concepção histórica dessa modalidade educacional. Descobri nessa época, que uma das linhas de pesquisa do mestrado, se destina à

“Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT. De imediato me identifiquei com ela, por se aproximar da minha formação acadêmica. Neste contexto de preparação para a seleção do ProfEPT, tive o conhecimento da criação do Centro de História, Memória e Documentação do Campus Recife, porém, sem a oportunidade de visitá-lo. Primeiro, devido à pandemia da Covid-19 e, posteriormente, devido à questão logística. Já cursando o mestrado, percebi que seria uma excelente oportunidade desenvolver uma pesquisa com essa temática. Nela, poderia relacionar o CHMD com a linha de pesquisa voltada para a organização e memórias. Poderia também trabalhar com as temáticas: memória e história da EPT. O tema deste trabalho possui relevância e se justifica pela necessidade de produzir pesquisas científicas sobre a história e memória da EPT, assim como do IFPE Campus Recife, como forma de fortalecê-las e promovê-las, do mesmo modo, valorizar e expor o papel social de um centro de memória, como é o CHMD, para a comunidade acadêmica do Campus Recife. Tendo em vista que ao realizar a pesquisa do estado da arte, não foi recuperada nenhuma publicação nas bases de dados, dentro do recorte temporal de 2018 até março de 2024, proveniente do estado de Pernambuco ou que tratasse desta temática tendo o IFPE ou outra instituição do estado como ambiente da pesquisa.

HIPÓTESE

Endereço: Av, Conde da Boa Vista, 921 ,bloco A , 2º andar - corredor do auditório São José

Bairro: Boa Vista CEP: 50.060-002

UF: PE Município: RECIFE

Telefone: (81)2122-3534 Fax: (81)99150-0775 E-mail: comitedeetica@fafire.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
FRASSINETTI DO RECIFE -
UNIFAFIRE**



Continuação do Parecer: 6.999.490

O Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) se constitui em um lugar de memória que propicia pesquisa, investigação e reflexão. Mediante suas ações, o CHMD pode preservar e divulgar a história e memória institucional do IFPE Campus Recife e da EPT.

METODOLOGIA PROPOSTA

A pesquisa se origina do mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) Campus Olinda.

A abordagem da pesquisa assume o veio qualitativo, do tipo exploratória e descritiva, sendo classificada também como bibliográfica, e se utiliza de análise documental. A pesquisa terá como lócus o Centro de História, Memória e Documentação - CHMD, pertencente ao IFPE Campus Recife.

Elencamos como participantes da pesquisa, os servidores, sejam eles lotados ou não, mas que atuam rotineiramente no cotidiano do Centro de História, Memória e Documentação. A amostra de participantes será no quantitativo de 05 (cinco) servidores que atuam no CHMD. O recrutamento dos participantes ocorrerá de forma presencial em visita ao Centro de História, Memória e Documentação - CHMD. O convite será feito observando os critérios de inclusão e exclusão, previamente definidos, no entanto a participação deverá ser voluntária. O pesquisador entrará em contato com os participantes com a finalidade de estabelecer um vínculo de confiança. Durante essa abordagem, serão apresentados os aspectos éticos da pesquisa e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Quanto as técnicas de coleta de dados serão adotadas as seguintes: entrevista semiestruturada e questionário misto, aplicados presencialmente junto aos participantes e observação simples nas dependências do centro. Após a obtenção da carta de anuência da direção da instituição onde a pesquisa será realizada, assim como a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e a anuência dos participantes com a assinatura do TCLE, será iniciada a coleta dos dados. Os procedimentos para coleta de dados serão realizados por duas ações: Atuação exploratória com servidores: Será realizada junto aos servidores que trabalham no CHMD e que por ventura aceitarão participar da pesquisa, no quantitativo de 05 (cinco) participantes. No qual serão agendadas e realizadas de forma presencial e individualizada em local que ofereça privacidade, segurança e conforto. Será realizada entrevista semiestruturada composta de perguntas abertas com o objetivo de compreender diferentes aspectos sobre o CHMD, a exemplo da sua criação, aquisição do acervo, realização de ações educativas

Endereço: Av, Conde da Boa Vista, 921 ,bloco A , 2º andar - corredor do auditório São José

Bairro: Boa Vista **CEP:** 50.060-002

UF: PE **Município:** RECIFE

Telefone: (81)2122-3534 **Fax:** (81)99150-0775 **E-mail:** comitedeetica@fafire.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
FRASSINETTI DO RECIFE -
UNIFAFIRE**



Continuação do Parecer: 6.999.490

e culturais, entre outros. Cada entrevista será gravada para preservar a fidedignidade do relato. Em seguida o participante responderá um questionário misto impresso, com questões que tem como finalidade caracterizar o CHMD. Atuação exploratória nas dependências do CHMD: Será realizada por meio de visitas às dependências do Centro para a realização da observação simples, com o objetivo de registrar elementos que complementem a caracterização do CHMD, a exemplo dos aspectos físicos, do mobiliário, do acervo, entre outros. No qual serão registrados por meio de anotações no diário de bordo, registros fotográficos e por gravação de vídeos. O pesquisador declara que os dados que serão coletados nesta pesquisa (gravações de áudio, fotos, filmagens, diário de bordo, dentre outros) provenientes das entrevistas, questionários e observação simples, ficarão armazenados em computador pessoal (dados virtuais) e em pastas físicas de arquivo (dados físicos), sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço: Avenida Caruaru, nº 501, apartamento nº 201, Bairro Heliópolis, Garanhuns - PE, CEP: 55.295-380, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

A respeito da análise e interpretação dos dados nas pesquisas qualitativas, Gomes (2009, p. 80) afirma que “devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social”. O referido autor ainda aponta que esta etapa da pesquisa qualitativa ocorre quando o pesquisador busca finalizar a sua investigação, baseando-se em todos elementos coletados, encadeando esses elementos com os objetivos da pesquisa e com os seus componentes teóricos (Gomes, 2009).

Com intuito de ir além da mera descrição dos dados, de modo a ser estabelecido um exame das relações entre o todo e as partes e entre as próprias partes. Será utilizado como método de análise e interpretação dos dados, a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, que é definida pela própria, como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

A análise de conteúdo é dividida em três fases: pré-análise; exploração do material e

Endereço: Av. Conde da Boa Vista, 921 ,bloco A , 2º andar - corredor do auditório São José

Bairro: Boa Vista CEP: 50.060-002

UF: PE Município: RECIFE

Telefone: (81)2122-3534 Fax: (81)99150-0775 E-mail: comitedeetica@fafire.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
FRASSINETTI DO RECIFE -
UNIFAFIRE**



Continuação do Parecer: 6.999.490

tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação. A 1^a diz respeito ao momento em que é procedida a leitura flutuante; a escolha dos documentos para análise; a formulação das hipóteses e dos objetivos; a elaboração de indicadores; bem como a preparação do material. Na 2^a fase é o momento em que ocorre a codificação; a decomposição; a enumeração e também a categorização. Por fim, na 3^a fase ocorre o tratamento dos resultados de modo a se constituírem significativos e válidos, nesta fase ainda ocorre o procedimento da inferência e da interpretação (Bardin, 2016).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o papel do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) e as estratégias adotadas nas ações de preservação e divulgação da história e memória institucional do IFPE Campus Recife, bem como da história e memória da EPT.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em um possível desconforto por parte dos participantes no momento da entrevista com pesquisador, em que pode ocorrer algum tipo de constrangimento a partir de alguma pergunta realizada. O participante também poderá sentir algum tipo de cansaço durante a entrevista/participação no questionário ou mesmo estresse durante a participação na pesquisa.

Como medida minimizadora de quaisquer riscos, o pesquisador proporcionará um ambiente acolhedor, assegurando privacidade para o participante, podendo realizar uma pausa durante a participação, e possibilitando até mesmo a remarcação do agendamento para outro momento, caso necessário. É garantido o direito ao participante de pausar, interromper ou até mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade ou prejuízo.

Serão disponibilizados 02 (duas) vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), no qual serão assinados pelo pesquisador e pela pessoa que aceitar participar da pesquisa. Dessa forma, serão garantidas aos participantes da pesquisa a oportunidade de participação voluntária, a preservação da privacidade e a confidencialidade de suas informações. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Neste sentido, a identidade (nomes e sobrenomes) dos participantes não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em eventos e publicações científicas.

Endereço: Av, Conde da Boa Vista, 921 ,bloco A , 2º andar - corredor do auditório São José

Bairro: Boa Vista CEP: 50.060-002

UF: PE Município: RECIFE

Telefone: (81)2122-3534 Fax: (81)99150-0775 E-mail: comitedeetica@fafire.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
FRASSINETTI DO RECIFE -
UNIFAFIRE**



Continuação do Parecer: 6.999.490

Benefícios:

Entende-se que a pesquisa apresentará benefícios por discutir temáticas relevantes, como: história da EPT; memória coletiva, social e institucional, a partir da perspectiva de um centro de memória, de modo a contribuir para a divulgação do próprio centro. A pesquisa possibilitará também a elaboração de um catálogo digital, com fotografias selecionadas do acervo do CHMD, como proposta de produto educacional, com o intuito de contribuir para a preservação e divulgação da história e memória institucional do IFPE Campus Recife, assim como a história e memória da EPT.

Ressalta-se que a pesquisa não apresentará despesas ou benefícios financeiros aos participantes, como também não prevê nenhum tipo de prejuízo para quem se recusar a participar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A história da educação profissional no Brasil tem como fundamento, em diferentes contextos, a dualidade na educação, desde os seus primórdios na colônia, em que ocorria de forma improvisada e desprovida de sistematização. No tempo do Império várias iniciativas destinadas à educação profissional foram criadas, enquanto ações isoladas, de cunho assistencialista e moralizante. Já na República, foram criadas em 1909, as Escolas

de Aprendizes Artífices. Até a criação em 2008 dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a educação profissional e as instituições que compõem a sua rede, foram impactadas pelas crises, processos e reformas pelo qual, o Brasil e a educação passaram, resultando em inúmeras legislações, reformas educacionais e mudanças de institucionalidade. Esses elementos compõem, certamente, o quadro da memória coletiva e

social da EPT, bem como da memória institucional do IFPE Campus Recife, por este ter perpassado pelas mudanças de institucionalidade desde 1909. Dessa maneira, os centros de memória podem se consolidar enquanto lugar de memória, promovendo a reflexão sobre o passado, resgatando o caminho percorrido pela instituição e contribuindo para que as instituições se projetem no futuro. Assim, partimos com a seguinte questão de pesquisa: Como o Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) pode contribuir a partir da sua atuação, na preservação e divulgação da história e memória institucional do IFPE Campus Recife, bem como da EPT? Tendo como objetivo analisar o papel do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) e as estratégias adotadas nas ações de preservação e divulgação da história e memória institucional do IFPE Campus Recife e da EPT. A pesquisa tem seu referencial teórico constituído a partir dos estudos de Fonseca (1961); Halbwachs (1990);

Endereço: Av. Conde da Boa Vista, 921 ,bloco A , 2º andar - corredor do auditório São José

Bairro: Boa Vista **CEP:** 50.060-002

UF: PE **Município:** RECIFE

Telefone: (81)2122-3534 **Fax:** (81)99150-0775 **E-mail:** comitedeetica@fafire.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
FRASSINETTI DO RECIFE -
UNIFAFIRE**



Continuação do Parecer: 6.999.490

Pollak (1989 e 1992); Nora (1993); Costa (1997); Camargo (1999); Cunha (2005); Saviani (2003, 2005 e 2007); Bellotto (2006); Moura (2007); Rueda, Freitas e Valls (2011); Ciavatta (2011); Le Goff (2013); Ramos (2014); Romanelli (2014); Camargo e Goulart (2015); Caires e Oliveira (2016) e Manfredi (2016). No que se refere aos aspectos metodológicos, a abordagem da pesquisa assume o veio qualitativo, do tipo exploratória e descritiva, sendo classificada também como bibliográfica, e se utiliza de análise documental, quanto as técnicas de coleta de dados serão adotadas as seguintes: entrevista semiestruturada, questionário e observação simples. A análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) será utilizada como método de análise e interpretação dos dados a serem coletados. Quanto ao produto educacional se tem a intencionalidade de elaborar um catálogo digital, com fotografias selecionadas, que são registros da memória histórica do IFPE campus Recife, com o intuito de contribuir para a preservação e divulgação da história e memória institucional do IFPE, assim como a história e memória da EPT.

Tamanho da amostra no Brasil: 5 participantes

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)? Não

Intervenções a serem realizadas: Entrevista semiestruturada e questionário misto

Propõe dispensa do TCLE? Não

Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco? Não

Previsão de início do estudo: 02/09/2024

Orçamento previsto: R\$ 5.000,00

Patrocinador Principal: Financiamento próprio

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para efeito de avaliação e elaboração desse parecer, foram utilizados como documentos os seguintes arquivos:

[PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2370938.pdf](#)

[Projeto_de_pesquisa.pdf](#)

[Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf](#)

[Carta_de_anuencia.pdf](#)

[Termo_de_compromisso_e_confidencialidade.pdf](#)

[Projeto_de_pesquisa.pdf](#)

Endereço: Av, Conde da Boa Vista, 921 ,bloco A , 2º andar - corredor do auditório São José

Bairro: Boa Vista CEP: 50.060-002

UF: PE Município: RECIFE

Telefone: (81)2122-3534 Fax: (81)99150-0775 E-mail: comitedeetica@fafire.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
FRASSINETTI DO RECIFE -
UNIFAFIRE**



Continuação do Parecer: 6.999.490

Folha_de_rosto.pdf

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este protocolo de pesquisa não possui óbices éticos para sua execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável assume o compromisso de encaminhar ao CEP | UNIFAFIRE o relatório semestral (Parcial ou Final) por NOTIFICAÇÃO baseado nos resultados e conclusão do estudo e nas publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS nº 466/2012, item XI.2.d. O prazo para o envio do Relatório Parcial ou Final é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa. Eventuais modificações neste protocolo de pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O CEP | UNIFAFIRE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2370938.pdf	12/07/2024 13:34:34		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	12/07/2024 13:33:24	Jardel Gonzaga Veloso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	12/07/2024 13:20:35	Jardel Gonzaga Veloso	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2370938.pdf	08/07/2024 09:34:17		Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_anuencia.pdf	08/07/2024 09:29:55	Jardel Gonzaga Veloso	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_anuencia.pdf	08/07/2024 09:29:55	Jardel Gonzaga Veloso	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	08/07/2024 09:29:27	Jardel Gonzaga Veloso	Aceito

Endereço: Av. Conde da Boa Vista, 921 ,bloco A , 2º andar - corredor do auditório São José

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.060-002

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2122-3534

Fax: (81)99150-0775

E-mail: comitedeetica@fafire.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
FRASSINETTI DO RECIFE -
UNIFAFIRE**



Continuação do Parecer: 6.999.490

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	08/07/2024 09:29:27	Jardel Gonzaga Veloso	Postado
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_e_confidencial idade.pdf	08/07/2024 09:28:20	Jardel Gonzaga Veloso	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_e_confidencial idade.pdf	08/07/2024 09:28:20	Jardel Gonzaga Veloso	Postado
Orçamento	Orcamento.pdf	08/07/2024 09:21:35	Jardel Gonzaga Veloso	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	08/07/2024 09:21:35	Jardel Gonzaga Veloso	Postado
Cronograma	Cronograma.pdf	08/07/2024 09:21:27	Jardel Gonzaga Veloso	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/07/2024 09:21:27	Jardel Gonzaga Veloso	Postado
Outros	Curriculo_do_pesquisador.pdf	08/07/2024 09:18:00	Jardel Gonzaga Veloso	Aceito
Outros	Curriculo_do_pesquisador.pdf	08/07/2024 09:18:00	Jardel Gonzaga Veloso	Postado
Outros	Curriculo_do_orientador.pdf	08/07/2024 09:16:52	Jardel Gonzaga Veloso	Aceito
Outros	Curriculo_do_orientador.pdf	08/07/2024 09:16:52	Jardel Gonzaga Veloso	Postado
Outros	Ata_de_exame_de_qualificacao.pdf	08/07/2024 09:13:02	Jardel Gonzaga Veloso	Aceito
Outros	Ata_de_exame_de_qualificacao.pdf	08/07/2024 09:13:02	Jardel Gonzaga Veloso	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_escl rido.pdf	08/07/2024 08:58:09	Jardel Gonzaga Veloso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_escl rido.pdf	08/07/2024 08:58:09	Jardel Gonzaga Veloso	Postado
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	08/07/2024 08:34:20	Jardel Gonzaga Veloso	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	08/07/2024 08:34:20	Jardel Gonzaga Veloso	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av, Conde da Boa Vista, 921 ,bloco A , 2º andar - corredor do auditório São José

Bairro: Boa Vista CEP: 50.060-002

UF: PE Município: RECIFE

Telefone: (81)2122-3534 Fax: (81)99150-0775 E-mail: comitedeetica@fafire.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO
FRASSINETTI DO RECIFE -
UNIFAFIRE



Continuação do Parecer: 6.999.490

RECIFE, 12 de Agosto de 2024

Assinado por:
Ana Maria Rabelo de Carvalho
(Coordenador(a))

Endereço: Av, Conde da Boa Vista, 921 ,bloco A , 2º andar - corredor do auditório São José
Bairro: Boa Vista CEP: 50.060-002
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)2122-3534 Fax: (81)99150-0775 E-mail: comitedeetica@fafire.br

**ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO DA AVALIAÇÃO DO PRODUTO
EDUCACIONAL**



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT**

TERMO DE CONSENTIMENTO DA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Neste termo, solicitamos a autorização do uso das suas respostas ao questionário avaliativo referente ao folder digital sobre o Centro de História, Memória e Documentação do IFPE *Campus Recife*. O folder digital foi elaborado pelo pesquisador Jardel Gonzaga Veloso, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *Campus Olinda*, residente no endereço: Avenida Caruaru, nº 501, apartamento nº 201, Heliópolis, Garanhuns - PE, CEP: 55295-380, e-mail: jardel.veloso@gmail.com, telefone: (87) 98122-4556 e está sob orientação do Professor Doutor Kleber Fernando Rodrigues, telefone: (81) 99819-4756, e-mail: kleber@pesqueira.ifpe.edu.br.

Em caso de dúvidas sobre este termo, sobre o folder digital ou sobre a pesquisa que o originou, o (a) senhor (a) poderá consultar o pesquisador pelos contatos disponibilizados. Para autorização do uso das suas respostas ao questionário avaliativo sobre o folder digital, solicito que assine e envie, por e-mail, o presente documento para o pesquisador.

Jardel Gonzaga Veloso

Eu autorizo a utilização das minhas respostas ao questionário avaliativo referente ao folder digital sobre o Centro de História, Memória e Documentação do IFPE *Campus Recife*, que faz parte da pesquisa intitulada “Tecituras sobre História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica: Um estudo sobre o Centro de História, Memória e Documentação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, sob responsabilidade do pesquisador Jardel Gonzaga Veloso.

Estou ciente que minhas respostas serão utilizadas apenas para fins científicos e de estudos, que minha identificação será preservada e meu nome não será exposto. Bem como não haverá divulgação das respostas por qualquer meio de comunicação (televisão, rádio ou internet), exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa citada anteriormente.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança dos dados coletados são de responsabilidade do pesquisador.

Assim, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, das minhas respostas ao questionário avaliativo sobre o folder digital referente ao Centro de História, Memória e Documentação do IFPE *Campus Recife*.

Assinatura do avaliador voluntário

ANEXO F – PRODUTO EDUCACIONAL



Centro de História, Memória e Documentação do IFPE *Campus Recife*

Jardel Gonzaga Veloso
Kleber Fernando Rodrigues





Centro de História, Memória e Documentação do IFPE *Campus Recife*

Jardel Gonzaga Veloso
Kleber Fernando Rodrigues



Descrição técnica

Autoria: Jardel Gonzaga Veloso.

Orientação: Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues.

Área do conhecimento: Ensino.

Categoria: Folder digital.

Registro do Produto/ano: Biblioteca Carolina Maria de Jesus, do IFPE – *Campus Olinda*, 2025.

Avaliação do Produto: Realizada pelas três pessoas participantes da pesquisa; e três pessoas representando o público do CHMD (estudantes, servidores e pessoas com deficiência - PCD).

Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais, assim como a proibição do uso comercial deste produto educacional.

Projeto gráfico: Mariana Almeida Ferreira Lima.

Uso do logotipo: O Centro de História, Memória e Documentação autorizou o uso do seu logotipo neste produto educacional.

Divulgação: Meio digital.

Instituição envolvida: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, *Campus Recife*.

Idioma: Português.

Cidade: Olinda – PE.

País: Brasil.

V443c Veloso, Jardel Gonzaga.

Centro de História, Memória e Documentação do IFPE Campus Recife. / Jardel Gonzaga Veloso; Kleber Fernando Rodrigues. – Olinda, PE: Os autores, 2025.
42 f.: il., color. ; 30 cm.

Produto Educacional: Folder Digital. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui Referências.

1. Educação – História e Memória. 2. História e Memória Institucional. 3. Preservação documental. 4. Educação Profissional e Tecnológica. I. Rodrigues, Kleber Fernando (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

370.904 CDD (22 Ed.)

Apresentação

Este folder digital é um produto educacional originário da dissertação de mestrado intitulada “Tecituras sobre História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o Centro de História, Memória e Documentação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”. Cuja pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Campus Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

A finalidade deste folder digital é divulgar e promover o Centro de História, Memória e Documentação (CHMD), discorrendo sobre os seguintes aspectos: missão, objetivos, o acervo custodiado, bem como algumas atividades desenvolvidas pelo CHMD, como forma de contribuir para difusão e preservação da história e memória da Educação Profissional e Tecnológica. Neste sentido, este produto educacional destina-se tanto à comunidade acadêmica do IFPE, quanto ao público externo.

Acessibilidade

Entendendo a importância e a necessidade de elaborar um produto educacional inclusivo, que possa divulgar o Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) para o maior público possível, utilizamos os seguintes recursos de acessibilidade:

- Adoção do alinhamento à esquerda para todo corpo textual do folder, inspirado nas recomendações da Norma Brasileira ABNT NBR 17225, de 2025, destinada à acessibilidade em conteúdo e aplicações web – requisitos e do Guia prático de aplicação da inclusão no dia a dia educacional, de 2024, desenvolvido pelo Núcleo de Acessibilidade e Apoio à Inclusão do CEFET-MG Campus Divinópolis, a fim de atender às pessoas com dislexia e/ou deficiência intelectual;
- Disponibilização da tradução deste folder digital na Língua Brasileira de Sinais (Libras) para as pessoas surdas;
- Disponibilização da audiodescrição deste folder digital para as pessoas cegas e com baixa visão.

Para acessar o conteúdo em libras e em audiodescrição, basta clicar nos links abaixo:

**Link para conteúdo
em Libras**



**Link para conteúdo
em audiodescrição**



Também é possível
acessar o conteúdo
em audiodescrição
de cada figura,
apenas clicando na
imagem desejada.



Bem-vindo ao CHMD!

O Centro de História, Memória e Documentação (CHMD), foi criado em 7 de agosto de 2019 como uma iniciativa voltada para a preservação e divulgação da história e memória da Educação Profissional e Tecnológica, além de promover a reflexão e problematização sobre o tema. Seu acervo registra a longa trajetória do Campus Recife, desde 1909, quando ainda era a Escola de Aprendizes Artífices.



Figura 1
Interior do CHMD.

Fonte
Elaboração própria
(2025).

Missão

O CHMD possui como missão recolher, organizar, armazenar, preservar, conservar, catalogar, classificar, divulgar e favorecer o livre acesso à produção intelectual e científica sobre temas relacionados à Educação Federal, Profissional e Tecnológica de Pernambuco e à memória institucional do IFPE.

Objetivos

O CHMD define como sendo os seus objetivos:

- Preservar, organizar e disponibilizar acervo sobre a história da instituição;
- Abrigar conjuntos documentais;
- Compilar e produzir fontes para a pesquisa;
- Desenvolver ações de valorização da memória e história da instituição;
- Promover seminários, encontros e debates, também cursos e minicursos voltados ao estudo de preservação e divulgação da memória.

A missão e os objetivos do CHMD demonstram o seu compromisso em ser um lugar dinâmico, refletido no **binômio da custódia e acesso ao seu acervo**, contribuindo para superar a visão antiquada de que instituições de memória são meros depósitos, cuja finalidade se restringe à acumulação e guarda de acervos.

Dessa forma, a missão e os objetivos do CHMD transcendem essa noção ultrapassada, contemplando elementos que possibilitam a **organização, preservação, divulgação e acesso ao seu acervo**, além de estimular a produção de conhecimento sobre a Educação Profissional e Tecnológica e, assim, **favorecer a valorização da memória e história** desse campo da educação.

Acervo

O acervo que compõe o Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) é constituído por:

- **Documentos textuais, a exemplo de:** atas, livros de matrículas, regimentos, portarias, livros e periódicos técnicos, entre outras tipologias;
- **Documentos iconográficos, como:** fotografias, fotopinturas, slides;
- **Documentos cartográficos, tipo:** plantas arquitetônicas e fotografias aéreas;
- **Documentos filmográficos, como:** gravações no formato video home system (fita VHS);
- **Objetos e artefatos, a exemplo de:** fardamentos, esculturas, troféus, equipamentos eletrônicos, entre outros.

Aprendizes Artífices de Pernambuco	
Nº 4	Observações
ALUNINO Giovani Nunes Machado	
IDADE 12 anos	
NATURALIDADE Pernambuco	
FREQUÉZIA Poco da Parrella	
RUA Trajano - do Braga - Bacanau	
NUMERO 5 A	
CURSO primário e desenho	
Aprendizado marcenaria	
GRADO DE INSTRUÇÃO	
PAI Manoel Francisco Nunes Machado	
ESTADO casado de joão vizinho	
PROFISSÃO barbeiro	
APRESENTANTE Estúdio Branco de Souza	
<i>Ap. Braga</i>	
1910	
Nº 5	Observações
ALUNINO Raphael Ferreira da Paixão	
IDADE 11 anos	
NATURALIDADE Pernambuco	
FREQUÉZIA Moçarob	
RUA Remédio	
NUMERO 18	
CURSO primário e desenho	
Aprendizado desenho	
GRADO DE INSTRUÇÃO	
PAI Francisco Lige da Paixão	
ESTADO Pernambuco	
PROFISSÃO artista	
APRESENTANTE Francisco Damásio Craveiro Pessôa	
<i>Ap. Braga</i>	
1910.	
Nº 6	Observações
ALUNINO José Gonçalves de Almeida	
IDADE 13 anos	
NATURALIDADE Pernambuco	
FREQUÉZIA São José	
RUA Calçadão	
NUMERO 32	
CURSO primário e desenho	
Aprendizado desenho	
GRADO DE INSTRUÇÃO	
PAI	
ESTADO	
PROFISSÃO	
APRESENTANTE Anna Rodrigues de Almeida (apresentante a propriedade)	
<i>Ap. Braga</i>	
1910	

Figura 2

Primeiro livro de matrículas dos estudantes da Escola de Aprendizes Artífices, período 1910-1912.

Fonte

Elaboração própria (2025).



Figura 3
Exemplar do periódico “O Artifice”, n. 1, publicado em 1928.

Fonte
Elaboração própria (2025).



Figura 4
Fotopintura do Coronel Agostinho Bezerra da Silva Cavalcanti, Diretor da Escola de Aprendizes Artífices no período de 1916-1920.

Fonte
Elaboração própria (2025).

Observação
A informação existente na fotopintura que afirma que o Coronel Agostinho foi o 3º Diretor da Escola Técnica do Recife está equivocada.



Figura 5
Busto de Duque de Caxias.

Fonte
Elaboração própria (2025).

Mod. D. E. I. n.º 64

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE
DIVISÃO DE ENSINO INDUSTRIAL
LICEU INDUSTRIAL DE PERNAMBUCO

BOLETIM ANUAL dos EXAMES de *Liceu* do 2º Ano Primário - Turma
(Disciplina) Ano letivo de 1940

N.º de Ordem	NOME DO ALUNO	DAS LETIVAS	FALTAS	MÉDIA DE APROVAÇÃO	PROVAS PARCIAIS				SOMA DE PONTOS	MÉDIA ANUAL	PROVA ORAL P. 2	TOTAL DOS PONTOS	MÉDIA FINAL DE APROVAÇÃO
					1.º P. 1	2.º P. 2	3.º P. 4	4.º P. 4					
1	Amaro José Leandro	101	48	36	60	0	0	96	12	76	45	383	38
2	Amaro Clonides Damasceno	101	2	33	60	40	30	293	37	45	383	38	
3	Altamiro João da Silva			R	E	T	I	R	0	U	-	S	
4	Alberto Galdino de Figueiredo			R	E	T	I	R	0	U	-	S	
5	Alberico Alves Sacramento	101	1	63	80	70	50	483	60	75	633	63	
6	Antonio Joaquim da Cunha	101	7	50	60	50	50	410	51	75	500	50	
7	Antonio Ferreira da Silva	101	4	44	60	60	30	344	43	45	434	43	
8	Antenor Barreto Pimentel			E	L	I	M	I	N	A	D		
9	Ademar Batista da Silva	101	3	77	70	90	90	687	86	100	887	89	
10	Braulio José da Costa	101	3	51	50	60	50	421	53	75	554	55	
11	Benone da Hora Campelo Barbosa	101	3	54	50	40	50	384	48	85	554	55	
12	Elias Batista Alves	101	3	69	60	90	80	629	79	100	829	83	
13	Ernane Paes de Andrade	101	6	70	70	90	90	680	85	90	860	86	
14	Emiliano Machado	101	4	71	80	90	70	611	76	95	801	80	
15	Ernane Pereira da Silva	101	1	67	85	80	80	632	79	80	792	79	
16	Edvaldo Freitas de Carvalho	101	2	62	70	80	70	572	71	75	727	72	
17	Elias de Andrade Neto	101	12	71	70	100	90	701	88	75	781	78	
18	Eliseu Pereira de Melo	101	5	75	85	90	100	740	92	100	940	94	
19	Edson Pinto			R	E	T	I	R	0	U	-	S	
20	Edvaldo Gomes da Silva	101	3	33	40	30	30	230	31	65	380	38	
21	Fewton Rebello Tanorio	101	1	61	40	70	90	601	75	90	781	78	
22	Gilson Martins da Costa	101	7	47	50	60	70	497	62	75	781	78	

VISTO

R. J. Pinto *Coronel Souza*

ESCRITURARIO DIRETOR

Figura 6
Boletim anual dos exames das disciplinas propedêuticas do Liceu Industrial de Pernambuco, ano de 1940.

Fonte
Elaboração própria (2025).

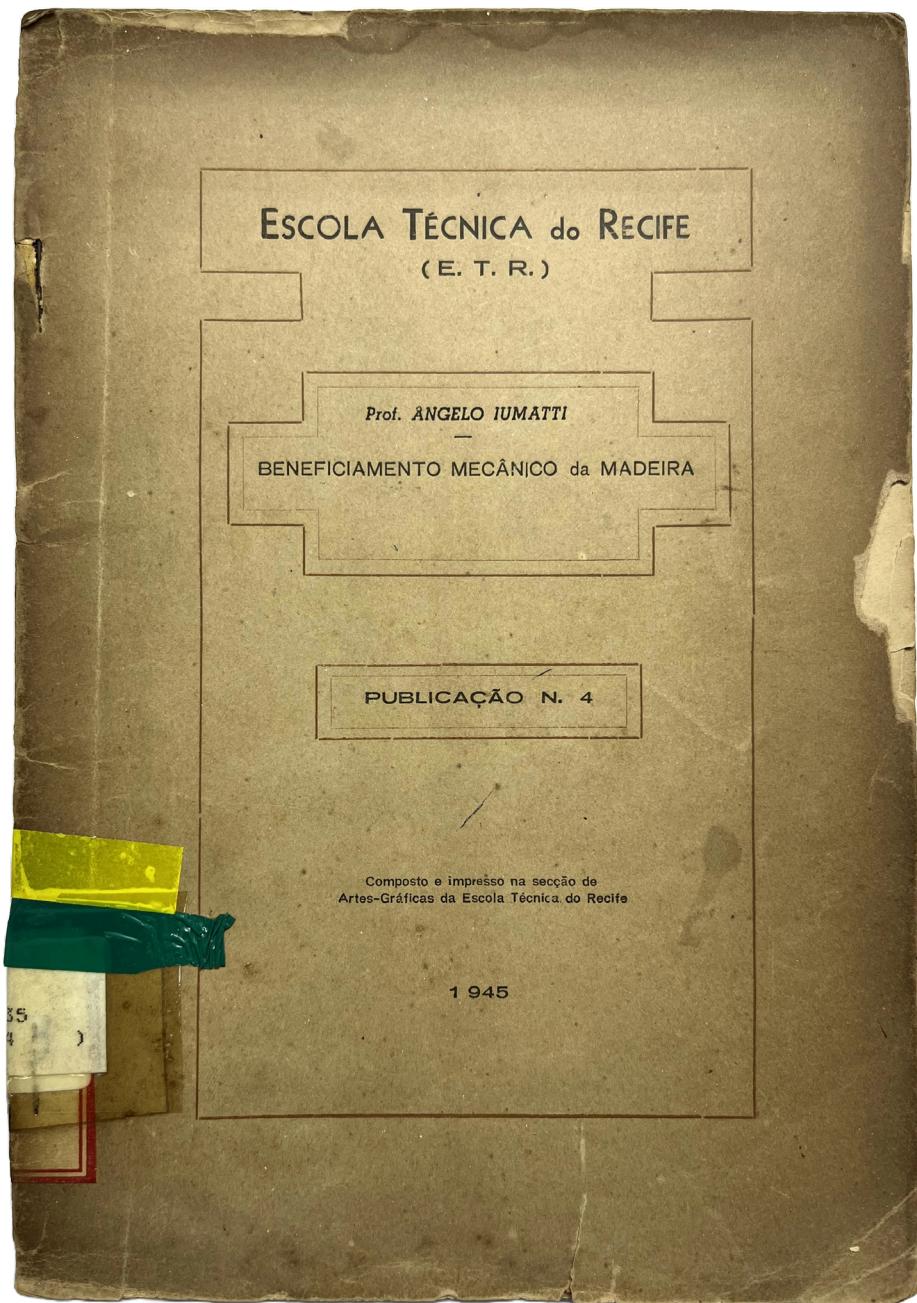


Figura 7
Livro técnico sobre
beneficiamento
mecânico da
madeira, publicado
pela Escola Técnica
do Recife, em 1945.

Fonte
Elaboração própria
(2025).

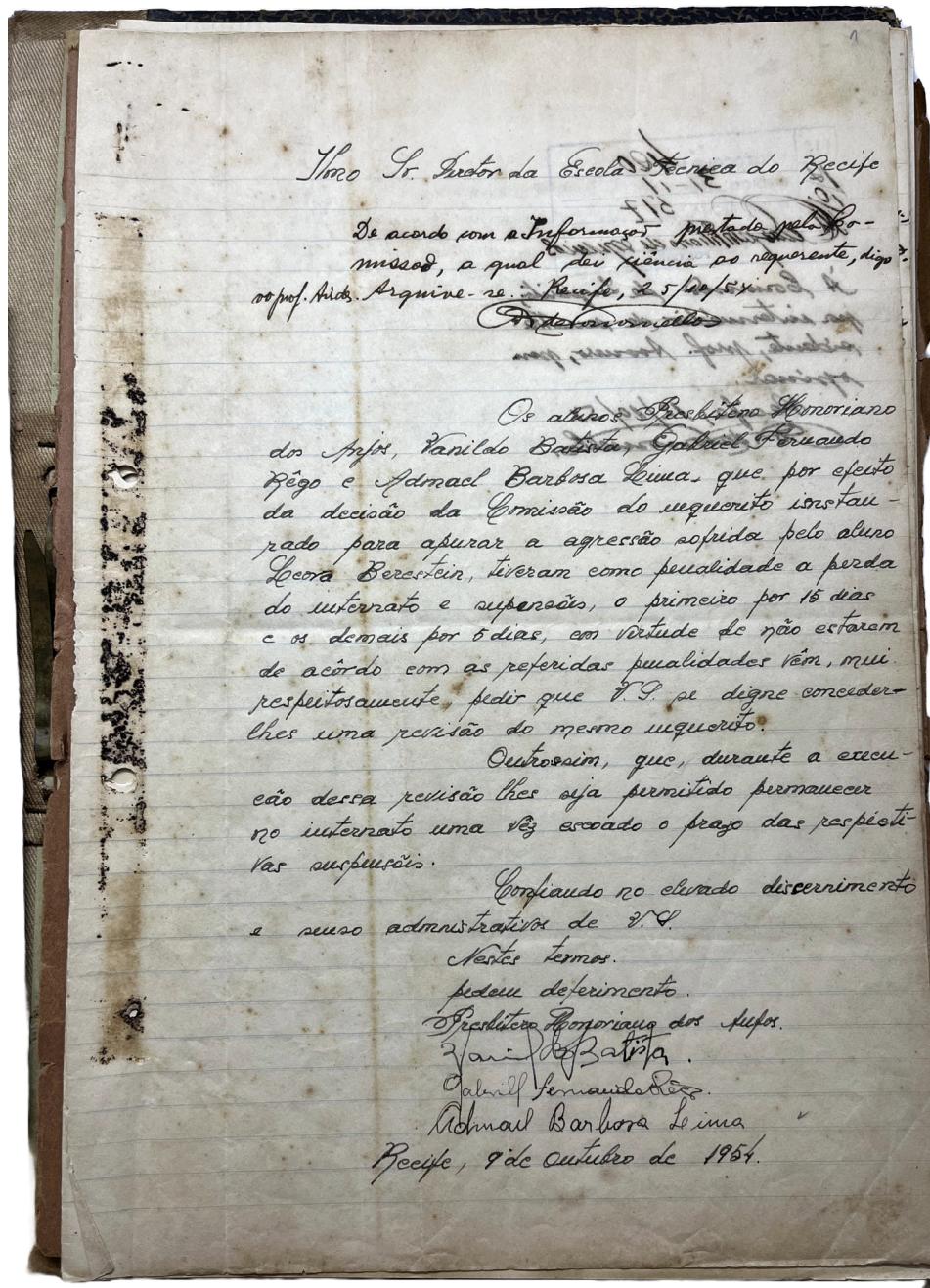


Figura 8
 Inquérito sobre
 alunos da Escola
 Técnica do Recife,
 do ano de 1954.

Fonte
 Elaboração própria
 (2025).



ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PERNAMBUCO

Oficina de Mecânica, vendo-se os torno's doados
pela RONI

Figura 9
Registro fotográfico
da inundação
sofrida pela Escola
Técnica Federal
de Pernambuco
devido à cheia do rio
Capibaribe em 1975.

Fonte
Elaboração própria
(2025).



Figura 10
Registros
fotográficos de
apresentações
culturais na Escola
Técnica Federal de
Pernambuco.

Fonte
Elaboração própria
(2025).

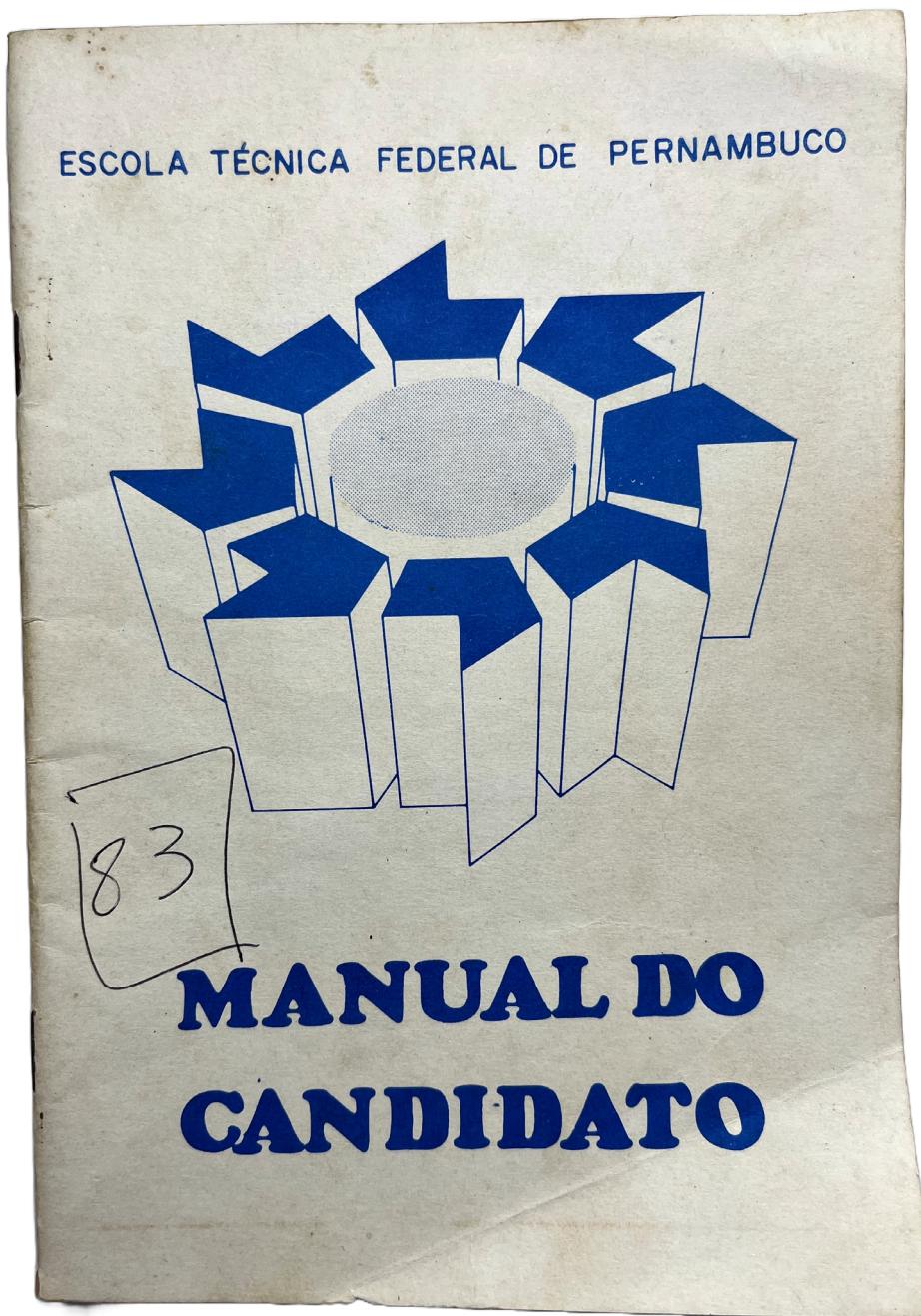


Figura 11
Manual do candidato da Escola Técnica Federal de Pernambuco, ano de 1983.

Fonte
Elaboração própria (2025).



Figura 12
Farda da Escola
Técnica Federal de
Pernambuco.

Fonte
Elaboração própria
(2025).



Figura 13
Farda da Escola
Técnica Federal de
Pernambuco.

Fonte
Elaboração própria
(2025).



Figura 14
Computador CP-500
produzido na década
de 1980 e utilizado na
Escola Técnica Federal de
Pernambuco.

Fonte
Elaboração própria (2025).

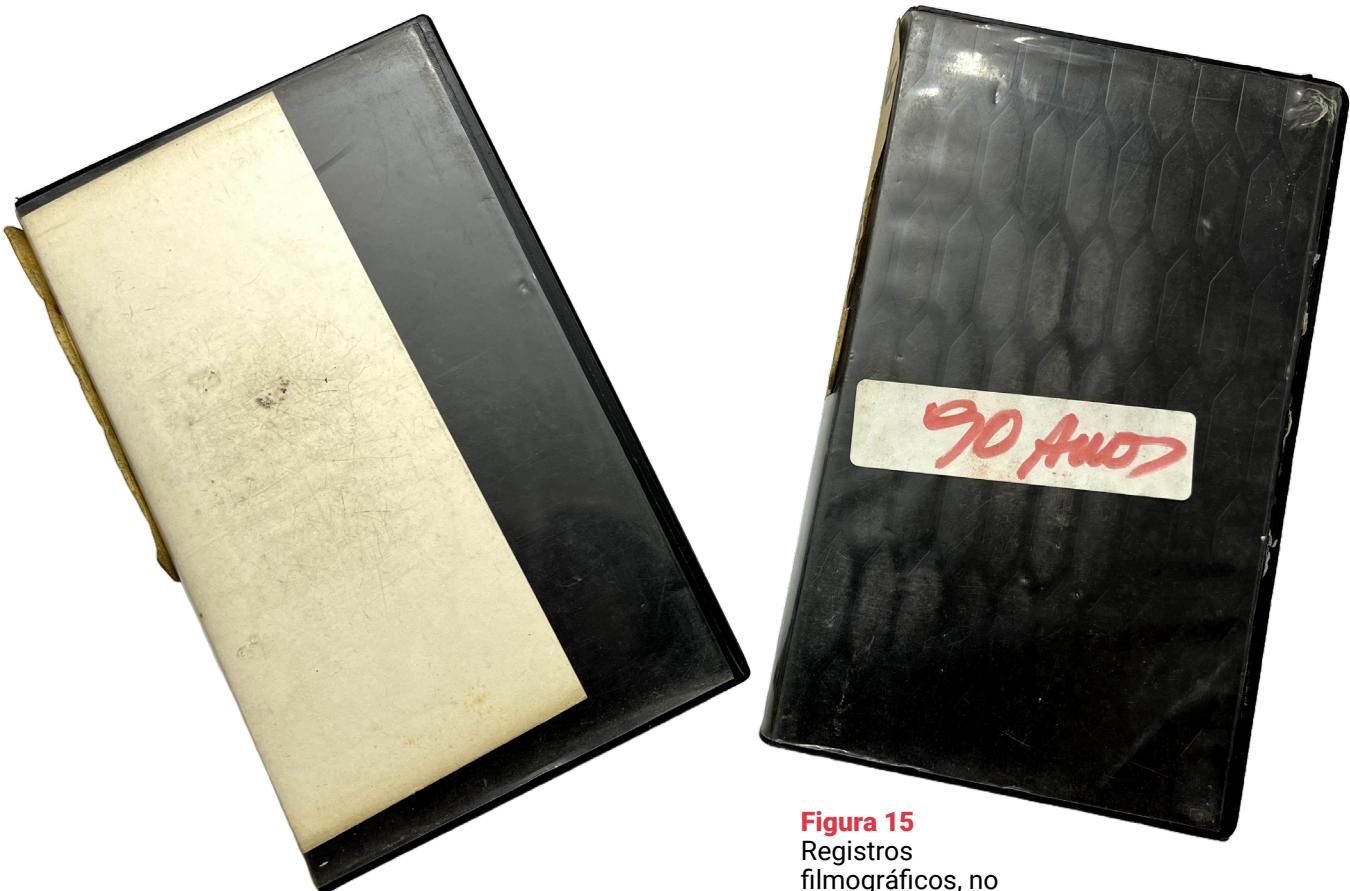


Figura 15
Registros
filmográficos, no
formato video home
system (fita VHS),
do aniversário de
89 anos da Escola
Técnica Federal
de Pernambuco e
90 anos do Centro
Federal de Educação
Tecnológica de
Pernambuco.

Fonte
Elaboração própria
(2025).



Figura 16
Premiação de
3º colocado no I
Circuito Cefeteano
de voleibol de areia,
realizado no ano 2000.

Fonte
Elaboração própria
(2025).

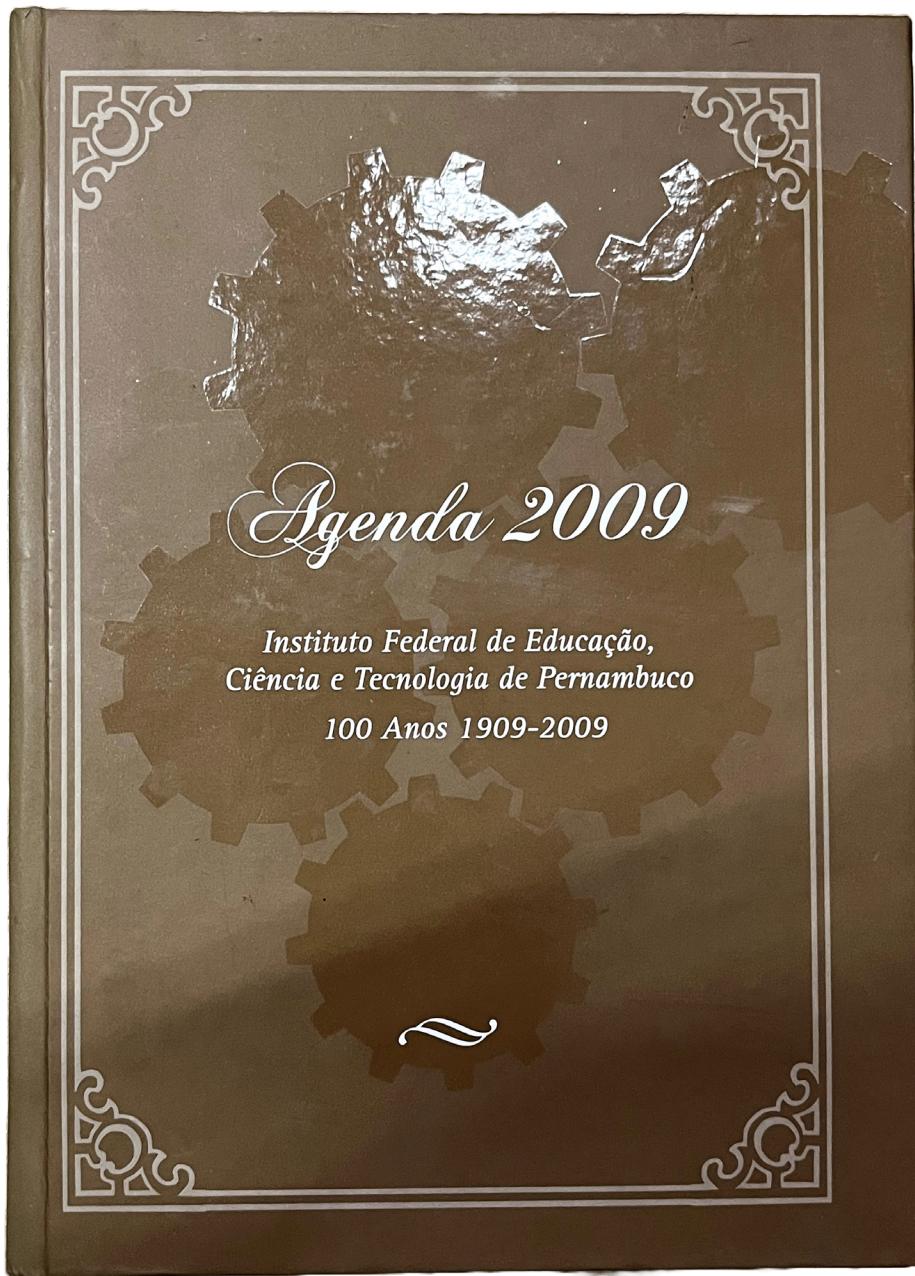


Figura 17
Agenda institucional comemorativa aos 100 anos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco em 2009.

Fonte
Elaboração própria (2025).

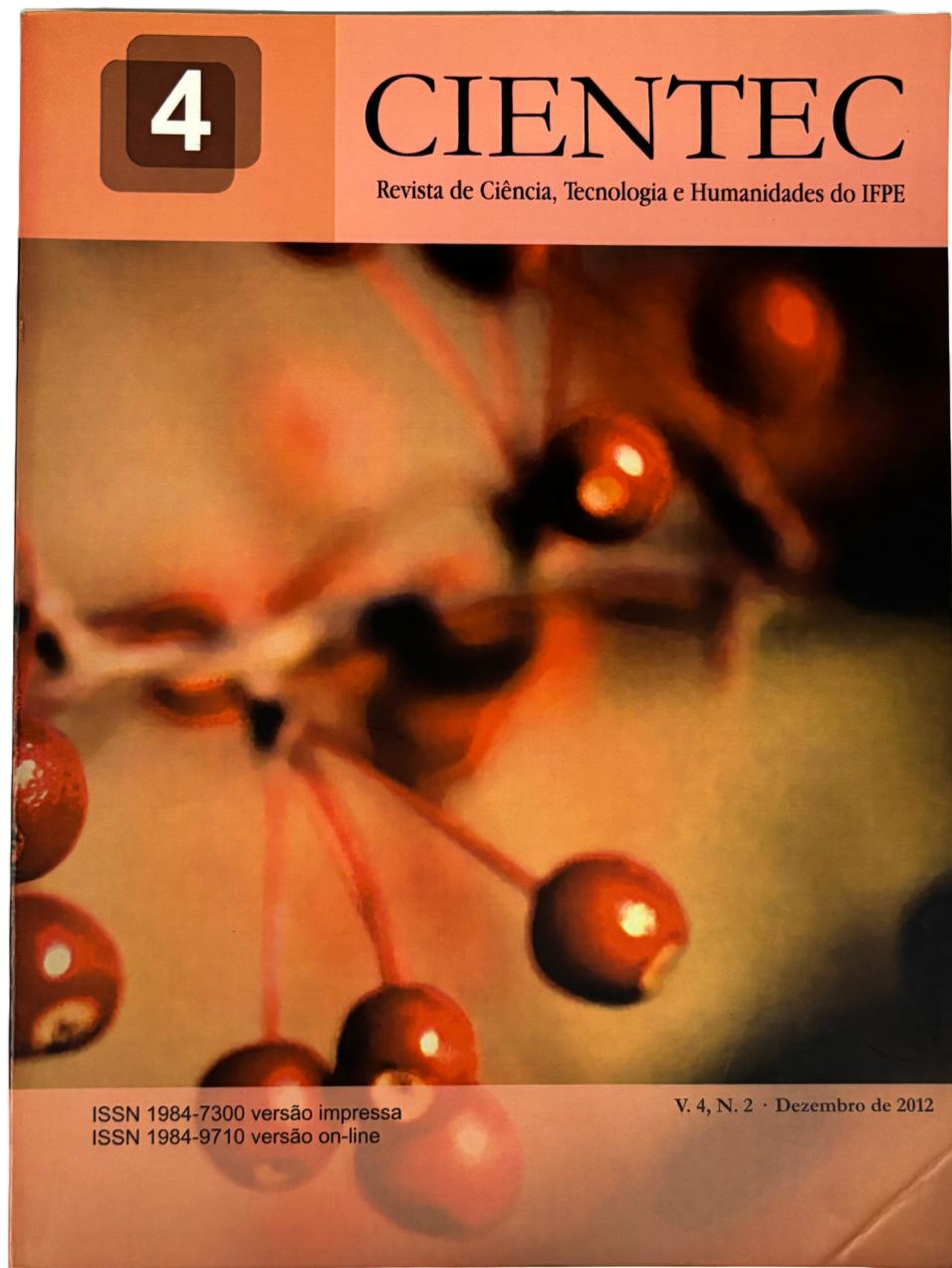


Figura 18
Exemplar da
Revista de Ciência,
Tecnologia e
Humanidades do
IFPE - CIENTEC, v. 4,
n. 2, publicada em
dezembro de 2012.

Fonte
Elaboração própria
(2025).



Figura 19
Exemplar do Informativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE Acontece, edição 73, publicado em dezembro de 2016.

Fonte
Elaboração própria (2025).



Figura 20
Troféu Medalha de Bronze da Olimpíada Nacional em História do Brasil, concedido ao *Campus Recife* em 2024.

Fonte
Elaboração própria (2025).

A partir dos registros fotográficos apresentados anteriormente de alguns documentos e objetos que compõem o acervo do Centro de História, Memória e Documentação, é possível perceber que **a diversidade documental se faz presente**. O acervo é constituído por variados gêneros documentais, desde os tradicionais documentos textuais, sejam eles no formato manuscrito, datilografado ou impresso, passando pelos documentos iconográficos, como as fotografias, até os objetos tecnológicos, a exemplo do computador CP-500.

Essa gama de fontes que compõe o acervo do CHMD dialoga e reflete a **ampliação da noção das fontes documentais pela qual passou o campo da História**, não mais restrita às fontes escritas.

Outro aspecto relevante é que o acervo do CHMD comprehende itens dos primeiros anos da instituição até os anos mais recentes. Este contexto possibilita aos pesquisadores e aos usuários em geral, uma **maior compreensão sobre a trajetória institucional do IFPE Campus Recife**. Essa trajetória pode ser estudada em seus diversos aspectos, fundamentados na multiplicidade das fontes documentais que, analisadas e criticadas, colaboram para o enriquecimento dessa compreensão.

Período de abrangência do acervo

Composto por um acervo diverso, o CHMD possui registros documentais que perpassam todas as institucionalidades assumidas pelo Campus Recife e que contribuem para o resgate da história e memória da Educação Profissional e Tecnológica, seja ela no âmbito local, estadual e nacional, como mostra a linha cronológica abaixo.

1909 Escola de Aprendizes Artífices

Fundamentação legal

Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909

Período histórico | Primeira República (1889-1930)

O Brasil migrava de um modelo agrário-exportador para um modelo de caráter urbano-industrial, em que a qualificação profissional era necessária. Entretanto o aspecto correccional-assistencialista se mantinha presente, como se verifica no decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices ao destiná-las aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna” a fim de afastar “da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”.

1937

Liceu Industrial de Pernambuco

Fundamentação legal

Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937

Período histórico | Era Vargas (1930-1945)

Intensificação do processo de industrialização e urbanização no Brasil. Fortalecimento e centralização do Estado, a exemplo da criação do Ministério da Educação e Saúde e transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus visando a “propagação do ensino profissional, dos vários ramos e graus, por todo o território do país.”

1942

Escola Técnica do Recife

Fundamentação legal

Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942

Período histórico | Era Vargas (1930-1945)

Expansão das exportações dos produtos produzidos no Brasil, em decorrência da Segunda Guerra Mundial, demandando mais mão de obra qualificada. A Constituição de 1937 trata pela primeira vez da educação profissional, reconhecendo-a como dever do Estado, embora pelo velho caráter assistencialista ao destiná-la “às classes menos favorecidas”. Nesse contexto, novas Escolas Técnicas foram criadas e os Liceus Industriais existentes foram transformados em Escolas Técnicas ou em Escolas Industriais.

1965

**Escola Técnica Federal
de Pernambuco
ETFPE**

Fundamentação legal

Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965

Período histórico | Ditadura Militar (1964-1985)

Iniciativas de educação profissional de cunho tecnicista, baseados em princípios como: racionalidade, eficiência e produtividade. Desvinculação orçamentária para a educação, com consequente redução das verbas. Em 1971, ocorreu a profissionalização compulsória no ensino médio, como tentativa para o mercado absorver os estudantes de nível médio e assim diminuir a grande demanda por vagas no ensino superior para prosseguimento dos estudos.

1999

**Centro Federal de Educação
Tecnológica de Pernambuco
CEFET/PE**

Fundamentação legal

Decreto de 18 de janeiro de 1999

Período histórico | Nova República (desde 1985)

Redemocratização do Brasil, tendo como marco a Constituição de 1988. Neoliberalismo na economia, resultando na diminuição da atuação do Estado como executor de políticas públicas. Publicação do Decreto nº 2.208 de 1997, que estabeleceu a separação entre o ensino médio e a educação profissional.

2008

**Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de Pernambuco
IFPE Campus Recife**

Fundamentação legal

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008

Período histórico | Nova República (desde 1985)

Retomada do protagonismo do Estado como indutor de políticas públicas. Publicação do Decreto nº 5.154 de 2004, que tornou possível a integração entre o ensino médio e a educação profissional. Expansão significativa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com a criação dos Institutos Federais. Essa nova institucionalidade busca proporcionar uma educação emancipadora do ser, integrando ciência, cultura, trabalho e tecnologia em sua proposta pedagógica, rompendo com a tradição de limitar a educação profissional ao mero conteúdo instrumental, para atender aspectos assistencialistas, correcionais e econômicos.

Figura 21

Linha do tempo que representa e contextualiza as mudanças de institucionalidade passadas pelo Campus Recife.

Fonte

Elaboração própria (2025).

Arte gráfica

Mariana Almeida (2025).

É possível verificar, por meio da linha cronológica apresentada, o **papel da Educação Profissional e Tecnológica** em cada período histórico. Inicialmente, como impulsionadora do desenvolvimento industrial e econômico, com caráter assistencialista voltado aos “desfavorecidos da fortuna”; em seguida, como elemento de adaptação para a empregabilidade; e, por fim, como **instrumento de transformação social**, por meio de uma formação humana que considere todas as suas dimensões.

Para cada período histórico destacado, identifica-se uma nova institucionalidade estabelecida ao *Campus Recife*, que refletia o contexto educacional, social, político e econômico do Brasil: Escola de Aprendizes Artífices; Liceu Industrial de Pernambuco; Escola Técnica do Recife; Escola Técnica Federal de Pernambuco; Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco; e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

Cada uma dessas institucionalidades possui um conjunto documental próprio, que permite identificar as permanências e rupturas dessas mudanças. O CHMD, portanto, se torna um **espaço privilegiado para o estudo e a produção de conhecimento** sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

Atividades desenvolvidas

O CHMD desenvolve atividades que buscam conscientizar sobre o papel e a função de um centro de memória, o reconhecimento das fontes documentais para o saber histórico, bem como proporcionar à comunidade escolar do *Campus Recife* e aos usuários externos a possibilidade de pesquisar e refletir sobre a história e memória da Educação Profissional e Tecnológica.

Dessa maneira, o CHMD desenvolve as seguintes atividades:

- Atendimento a pesquisadores, sendo eles dos mais diversos campos do saber;
- Exposições permanentes e temporárias do acervo;
- Proporcionar projetos de pesquisa e de extensão voltados aos estudantes do *Campus Recife*, como estímulo à iniciação científica;
- Visitas mediadas voltadas tanto para a comunidade acadêmica do *Campus Recife*, quanto ao público externo;

- Participação em eventos culturais e educacionais, como Semana Nacional de Arquivos, Primavera dos Museus, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, Aniversário do *Campus Recife*, para comunicar e promover o CHMD tanto para o público interno quanto externo;
- Promoção de campanhas de doações de documentos e objetos para ampliação do acervo;
- Promoção de atividades de educação patrimonial e de educação histórica;
- Realização de ações de preservação e conservação do acervo.

Por intermédio dessas atividades culturais, educativas e pedagógicas desenvolvidas, o CHMD se aproxima dos seus usuários, construindo uma relação de identidade e pertencimento para que eles possam refletir sobre a história do Brasil, as políticas públicas educacionais, a trajetória percorrida pelo *Campus Recife* e o papel dos atores sociais envolvidos, constituindo-se assim em um lugar de memória da Educação Profissional e Tecnológica.



Figura 22
Cartaz da campanha de doação de documentos e objetos para ampliação do acervo do CHMD.

Fonte
Elaboração própria (2025).

Informações para contato

Venha conhecer o CHMD! Agende a sua visita pelo e-mail:



chmd@recife.ifpe.edu.br

Aproveite para acompanhar as ações do CHMD por meio das redes sociais:



facebook.com/chmdifpe/



chmd_ifpe

Para mais informações sobre o CHMD, acesse a página:



portal.ifpe.edu.br/recife/pesquisa/chmd/

 Clique no link ou no ícone para ser redirecionado

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 17225**: acessibilidade em conteúdo e aplicações web: requisitos. Rio de Janeiro: ABNT, 2025. Disponível em: <https://www.abntcolecao.com.br/mpf/norma.aspx?ID=567818#>. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. 1909. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. 1937. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. 1942. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965.** Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. 1965. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto de 18 de janeiro de 1999.** Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – CEFET/PE, e dá outras providências. 1999. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/anterior%20a%202000/1999/dnn7935.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.

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. 2008. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.

CONCEIÇÃO, Micaella Dionizia da; SANTOS, Samantha Nunes dos (org.). **Guia prático de aplicação da inclusão no dia a dia educacional.** Divinópolis: Núcleo de Acessibilidade e Apoio à Inclusão, 2024. Disponível em: <https://www.decomdv.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/356/2024/03/Guia-pr%C3%A1tico-de-aplica%C3%A7%C3%A3o-da-INCLUS%C3%83O.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

Conselho editorial

Presidência

Dr. Erick Viana da Silva
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e
Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV)

Conselheiros

Dr. Airton José Vinholi Júnior
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)

Dr. Alexander Patrick Chaves de Sena
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr.ª Ana Patrícia Siqueira Tavares Falcão
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr. Arquimedes José de Araújo Paschoal
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

MSc. Ayrton Matheus da Silva Nascimento
Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV)

Dr. Dewson Rocha Pereira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Dr. Edílio Raimundo Silva
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr.ª Francisca da Rocha Barros Batista
Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Dr.ª Iraneide Pereira da Silva
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr. Jaime Patrício Leiva Nuñez
Universidad de Playa Ancha (UPLA)

Dr. Jeymesson Raphael Cardoso Vieira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Dr. José Ângelo Peixoto da Costa
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr. José Ayron Lira dos Anjos
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Dr. Jose Cuahtemoc Ibarra Gamez
Instituto Tecnológico de Sonora, Ciudad Obregón (ITSON)

Dr.ª Lastenia Ugalde Meza
Universidad de Playa Ancha (UPLA)

Dr.ª Renata Cristine de Sá Pedrosa Dantas
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr. Roberto Gómez Fernández
Ministério da Educação de Luxemburgo

Dr.ª Suzana Pedroza da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Dr.ª María Trinidad Pacherrez Velasco
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Dr. Thales Ramon de Queiroz Bezerra
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr.ª Viviane da Silva Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Coordenação Executiva

Dr.ª Kilma da Silva Lima Viana
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e
Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV)

Mariana Almeida Ferreira Lima
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Instituto
Internacional Despertando Vocações (IIDV)

Caio Victor Barros Gonçalves da Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Instituto
Internacional Despertando Vocações (IIDV)

Coordenação Administrativa

Alexandre Antônio de Lima Júnior
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Instituto
Internacional Despertando Vocações (IIDV)

