



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE  
CAMPUS RIO BRANCO

ELANE CRISTINE ALMEIDA DA SILVA

**10 ANOS DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC): HISTÓRIAS DE VIDA E  
TRABALHO NO *CAMPUS* RIO BRANCO**

Rio Branco

2021



ELANE CRISTINE ALMEIDA DA SILVA

## **10 ANOS DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC): HISTÓRIAS DE VIDA E TRABALHO NO *CAMPUS* RIO BRANCO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, *Campus* Rio Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

Orientadora: Profa. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro

Coorientador: Prof. Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Rio Branco

2021

## Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, Elane Cristine Almeida da Silva  
10 anos do Instituto Federal do Acre (IFAC): histórias de vida e trabalho no *Campus* Rio Branco. / Elane Cristine Almeida da Silva. – Rio Branco, 2021.  
191 f.: il. color.

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC. *Campus* Rio Branco, 2021.

Orientadora: Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro

Coorientador: Dr. Ricardo dos Santos Pereira

1. Memória. 2. Identidade. 3. Cultura escolar. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. II. Título.

CDD 373.246



## INSTITUTO FEDERAL DO ACRE

## ATA DE REUNIÃO DELIBERATIVA

No dia 26 de julho de 2021, às 14:00 h, realizou-se, por Web Conferência via Google Meet (Link: <https://meet.google.com/fou-prqr-bdq>), a Banca de Defesa da Dissertação referente ao Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). A realização da banca por web conferência justificou-se pelo período de pandemia da Covid-19 e está devidamente amparada na Instrução Normativa Ifac/Proinp n.º 02/2020, de 01 de abril de 2020. A dissertação submetida para banca de defesa, teve por título "10 anos do Instituto Federal do Acre (Ifac): histórias de vida e trabalho no Campus Rio Branco", sendo registrado na linha de pesquisa de Organização e Memórias em espaços pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de responsabilidade da mestranda Elane Cristine Almeida da Silva, orientada pela Profª. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro (ProfEPT Ifac/Campus Rio Branco) e coorientada pelo Prof. Dr. Ricardo dos Santos Pereira. Destaque-se que esse foi o momento também para validação final do produto educacional da Dissertação intitulado "10 Anos do Instituto Federal do Acre (IFAC): histórias de vida e trabalho no Campus Rio Branco". A presidente da Banca Examinadora apresentou os membros da banca, Prof. Dr. Pablo Menezes e Oliveira (ProfEPT IFMG/Campus Ouro Branco) como avaliador/Membro interno ao Programa e a Profª. Dra. Emanuela de Souza Gomes Santos (ProfEPT Ifac/Campus Rio Branco) como avaliadora/Membro Externo ao Programa ProfEPT. Relatou aos participantes as regras para esse tipo de atividade acadêmica, destacando que o mestrando teria entre trinta e quarenta minutos para apresentação e, em seguida, a Banca Examinadora poderia realizar sua arguição, sendo a ordem de arguição comum a de membro externo, membro interno e, por fim, o orientador. Solicitou aos virtualmente presentes que desabilitassem seus microfones e câmeras e não fizessem comentários pelo chat, a fim de não retirar a atenção ou intervir no processo avaliativo. Destacou que aos presentes não é permitido arguição ou perguntas durante o processo, ou ao final. Assim, a discente apresentou seu trabalho de dissertação e o produto educacional, no tempo de 42 minutos, e, em seguida, a banca iniciou seus comentários e arguições. Após a mestranda ter respondido aos questionamentos a banca se reuniu reservadamente para deliberação em outra sala de web conferência, pelo período de 10 minutos retornando para leitura da ata e encerramento pelo presidente. No momento do retorno, o parecer foi divulgado, sendo a discente **APROVADA** em sua defesa de dissertação e validação final do produto educacional. As observações e sugestões realizadas pela banca foram gravadas e serão discutidas com o orientador, bem como consideradas nas versões finais dos documentos. Ao longo da Banca de Defesa de Dissertação, que se encerrou às 17h 10min, participaram até 32 pessoas, com representação de segmentos da comunidade externa ao Ifac, discentes e docentes do ProfEPT local e nacional. Eu, Profª. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro, na condição de presidente da Banca lavrei e assinei esta ata que será também assinada pelos demais membros via Sistema Eletrônico de Informação do Ifac (SEI Ifac), após a disponibilização da mesma pela coordenação do ProfEPT.

**Banca Examinadora:**

Presidente: Profª. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro (ProfEPT Ifac/Campus Rio Branco)

Membro Interno: Prof. Dr. Pablo Menezes e Oliveira (ProfEPT IFMG/Campus Ouro Branco)

Membro Externo: Profª. Dra. Emanuela de Souza Gomes Santos (ProfEPT Ifac/Campus Rio Branco)



Documento assinado eletronicamente por **Josina Maria Pontes Ribeiro, Docente de Ensino Profissional, Técnico e Tecnológico - EBTT**, em 05/08/2021, às 19:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Emanuela de Souza Gomes dos Santos, Docente de Ensino**



**Profissional, Técnico e Tecnológico - EBTT**, em 09/08/2021, às 09:38, conforme horário oficial de Brasília, logotipo com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Pablo Menezes e Oliveira, Usuário Externo**, em 11/08/2021, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifac.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifac.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o Assinatura código verificador **0374335** e o código CRC **D0169F16**.

---

Dedico este trabalho à minha filha Sarah  
Cristina Almeida Guedes. Desculpe-me  
pela ausência.

## AGRADECIMENTOS

Hoje mais do que nunca acredito que tenho muito a agradecer aos amigos e familiares que já fizeram ou fazem parte da minha vida.

Agradeço primeiramente, ao sagrado por proporcionar tranquilidade emansidão em um período de tantos contratempos, não só para mim, mas para todos. Agradeço à minha família, em especial a Eunice Irene e Francisco Araújo (*in memorian*), os anjos que me educaram, à minha mãe Maria das Graças e meu irmão André Luiz pelo convívio e a Sarah Cristina, o melhor de mim, por quem eu fiz e faço tudo.

Agradeço à Eliane Oliveira e Genilson Nogueira por praticamente terem me adotado desde o início do mestrado e deixado que eu transformasse a casa deles em um escritório particular para estudar. Já ao Bob, o agradecimento é relativo, pois ele desistiu de me acompanhar nessa jornada ainda nas disciplinas eletivas.

Agradeço ao apoio “das meninas de Ciências Sociais” que me acompanham há 20 anos. Uma amizade iniciada na faculdade e que hoje me orgulha muito por serem essas mulheres empoderadas, donas de si e com uma garra acima do comum. Um grupo de políticas éticas e poesias transgressoras: “Skoltaradas Club”.

À Ivan de Castela por sempre estar presente e principalmente por acreditar em mim até quando eu tinha dúvidas da minha capacidade. Valeu, compadre!

À Jersey Nunes e Jane Coelho por estarem dispostos a oferecer ajuda e conselhos sempre que necessário.

À Ádamo Gabriel por surtar e vivenciar esses últimos anos de total loucura que passamos, mas sobrevivemos bem... ou não.

À Eudmar Bastos que mesmo pela distância física, sempre se fez presente em minha vida e para quem eu podia desabafar quando precisava.

À Cláudio Oliveira por sempre estar presente quando eu precisei.

À Célia Holanda por sempre se fazer presente e cuidar de mim.

Ao grupo mais feliz e diverso que eu tenho: piscinão de “prático” que me ajudou e muito a fugir um pouco da realidade e entender que a vida é necessária para ser vivida e acompanhada pelas pessoas que nos amam. Em especial Iri Nobre e Elyson Araújo.

As minhas chefes imediatas na Fundação de Cultura Elias Mansour, Carolina di Deus e Anna Abreu que sempre me apoiaram e me deram forças.

Aos servidores do Instituto Federal do Acre (Ifac), em especial, os docentes do Campus Rio Branco pela imensa consideração em me auxiliar na pesquisa.

Ao Mestrado Profissional em Ensino Profissional e Tecnológico (ProfEPT) pelo trabalho desenvolvido na Rede Federal, que proporcionou tanto conhecimento simultâneo em todas as regiões do Brasil e uma oportunidade ímpar aos pesquisadores.

Aos docentes do ProfEPT no Ifac por terem encarado essa batalha de serem os primeiros professores da primeira turma da qual eu fiz parte. Foi um processo único para ambos e sei que levaremos isso para a memória.

Agradecimento mais que especial a minha orientadora, professora Josina Pontes e ao meu coorientador, professor Ricardo Pereira pelo total apoio, sugestões, reuniões e aprendizado para que a pesquisa fosse realizada em sua plenitude.

Novamente à Josina, agradeço particularmente por ter rompido a barreira entre orientadora e aluna e ter se tornado muito mais que isso. Foram anos intensos de choro contido, de medo, de ansiedade, de renúncia, mas ela sempre esteve lá para me levantar, sacudir a poeira e dar a volta por cima.

Falando em ProfEPT, como esquecer de um sentimento tão puro de irmandade, surtos e insônias coletivas com Lia Araújo e Patrícia Nery. Além disso, agradecer imensamente a Danielle Jacob, por todos os cafés, cupcakes, conversas em um dos momentos mais tristes da minha vida e por estar aqui comigo. Você não imagina o quanto eu sou feliz em ter você ao meu lado.

Agradecimento mais que especial aos queridos colegas da turma de 2018, que eu stalkeei um mês antes do resultado final da seleção e impedi que saíssem do aplicativo de conversas, pois cada um deles segurou o outro e assim conseguimos encerrar esse ciclo. Bem como o grupo nacional do ProfEPT, um grupo completamente heterogêneo com pessoas de todo o Brasil que compartilhavam suas lamúrias e conquistas, além de auxiliar todo e qualquer material solicitado.

E por fim, mas não menos importante tenho que agradecer aos irmãos de fé do Kwê Sejá Sesilé, que entenderam a minha ausência nesse período e a quem devo todo o conhecimento e respeito que tenho aos Voduns, Kolofé?



Odoyá!  
Okê Arô!  
Arroboboi!

“Tenho a memória de tudo que existe  
Tudo que é triste e alegre ou não.  
Eu guardo as flores mortas na sala  
Eu faço sala pro tempo.  
Ainda que tarde, agora que é tarde  
Sempre é cedo, cedo.  
Ainda que tarde, agora que é noite  
Eu sinto medo...”  
Zeca Baleiro

SILVA, Elane Cristine Almeida da. **10 anos do Instituto Federal do Acre (Ifac):** Histórias de vida e trabalho no Campus Rio Branco. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Científica e Tecnológica do Acre, Rio Branco, AC, 2021.

## **RESUMO**

A presente dissertação objetiva registrar a memória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) empreendida pelo Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Acre (Ifac)/Campus Rio Branco ao longo dos seus primeiros 10 anos de existência (2010-2020). Assim, é também uma contribuição para afirmação e fortalecimento da identidade do Ifac/Campus Rio Branco, assim como para a construção de uma cultura organizacional/escolar que reflita a Rede da qual integra e, ao mesmo tempo as particularidades locais. A pesquisa se deu no âmbito do Ifac/Campus Rio Branco, o maior Campus da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Acre e, considerando a abordagem fenomenológica, desenvolveu-se a coleta de dados a partir de pesquisa bibliográfica, documental e histórias de vida tópicas. Como primeiro resultado, a indicação de uma relação clara entre o registro de memórias (individuais e coletivas) para afirmação de uma identidade institucional e de uma cultural organizacional ou escolar. Ademais, ao discorrer sobre a fenomenologia e possíveis técnicas de coleta de análise de dados que se alinham ao registro da memória, a dissertação colabora na afirmação de um caminho metodológico possível, que pode ser replicado em outros trabalhos sobretudo no campo da EPT. A história da Rede e do Ifac, a partir de diferentes fases da modernidade capitalista é considerada como oportuna para entendermos o processo de implantação dessa Rede no Ifac, os enfrentamentos e desafios vivenciados e reportados nas histórias de vida e trabalho de seus membros. Dessa forma, a pesquisa se constitui como primeiro registro memorial do Ifac/Campus Rio Branco.

Palavras-chave: Memória. Identidade. Cultura escolar. Fenomenologia. História de vida.

SILVA, Elane Cristine Almeida da. **10 years of the Federal Institute of Acre (Ifac):** Histories of life and work at Campus Rio Branco. 2021. 110 f. Dissertation (Professional Master in Professional and Technological Education - ProfEPT) – Federal Institute of Scientific and Technological Education of Acre, Rio Branco, AC, 2021.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to record the memory of Professional and Technological Education (EPT) undertaken by the Federal Institute of Professional, Scientific and Technological Education of Acre (Ifac)/Campus Rio Branco throughout its first 10 years of existence (2010-2020). Thus, it is also a contribution to the affirmation and strengthening of the identity of Ifac/Campus Rio Branco, as well as to the construction of an organizational/school culture that reflects the Network of which it integrates and, at the same time, the local particularities. The research took place within the scope of Ifac/Campus Rio Branco, the largest Campus of the Federal Network of Professional and Technological Education in the State of Acre and, considering the phenomenological approach, data collection was developed based on bibliographical, documentary and topical life histories. As a first result, the indication of a clear relation between the recording of memories (individual and collective) for the affirmation of an institutional identity and an organizational or school culture. Furthermore, by discussing the phenomenology and possible data analysis collection techniques that are aligned with the memory record, the dissertation contributes to the affirmation of a possible methodological path, which can be replicated in other works, especially in the field of Professional and Technological Education EPT. The history of the Network and Ifac, from different phases of capitalist modernity, is considered opportune for us to understand the process of implementing this Network at Ifac, the confrontations and challenges experienced and reported in the life and work histories of its members. Thus, the research constitutes the first memorial record of Ifac/Campus Rio Branco.

Keywords: Memory. Identity. School culture. Phenomenology. Life's history.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2 MEMÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA: RELAÇÕES NECESSÁRIAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b>	<b>20</b>
<b>2.1 INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
<b>2.2 METODOLOGIA</b>	<b>22</b>
<b>2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>23</b>
2.3.1 Reflexões iniciais sobre a memória enquanto objeto de investigação	23
2.3.2 Memória e Identidade(s): uma relação necessária para se pensar a Rede Federal de EPT	27
2.3.3 Cultura organizacional e cultura escolar	31
<b>2.4 CONCLUSÕES</b>	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>36</b>
<b>3 A FENOMENOLOGIA DA MEMÓRIA COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b>	<b>41</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>42</b>
<b>HISTÓRIA E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO</b>	<b>43</b>
<b>A FENOMENOLOGIA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO</b>	<b>46</b>
<b>TÉCNICAS DE COLETA POSSÍVEIS À PESQUISA FENOMENOLÓGICA</b>	<b>51</b>
Pesquisa bibliográfica e documental	52
Entrevistas	53
Histórias de vida	56
<b>ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DOS DADOS DA PESQUISA</b>	<b>58</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>61</b>
<b>4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: RELATOS E DESAFIOS DE UMA TRAVESSIA</b>	<b>65</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>65</b>
Modernidade liberal e restrita e a Educação Profissional no Brasil	67
Modernidade organizada estatalmente e a Educação Profissional	70
Modernidade de articulação mista e a Educação Profissional no Brasil	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>86</b>
<b>5 HISTÓRIAS DE VIDA E TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC)/CAMPUS RIO BRANCO: uma análise fenomenológica</b>	<b>91</b>
<b>5.1 INTRODUÇÃO</b>	<b>91</b>
<b>5.2 PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>92</b>
<b>5.3 OS 10 ANOS DO IFAC/CAMPUS RIO BRANCO</b>	<b>94</b>
5.3.1 Marcos históricos e legais	94
5.3.2 Sobre as primeiras nomeações e posse coletiva	95

5.3.3 Infraestrutura e gestão	96
5.3.4 Desafios e realizações do ser docente na Rede Federal de EPT	99
<b>5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>105</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>108</b>
APÊNDICE A – Produto Educacional	111
APÊNDICE B – Formulário do produto educacional enviado aos docentes	175
APÊNDICE C – Artigo: Memória Institucional: Percepções de Servidores no Instituto Federal do Acre – Campus Rio Branco.	176
APÊNDICE D – Artigo: 10 anos de Instituto Federal do Acre (Ifac): Construindo Histórias de vida e trabalho no Campus Rio Branco.	177
APÊNDICE E – Resumo publicado em anais de congressos: Histórias de vida e trabalho no Instituto Federal do Acre (Ifac) / Campus Rio Branco: uma análise fenomenológica.	178
APÊNDICE F – Resumo publicado em anais de congressos: A Fenomenologia da Memória como Possibilidade Metodológica para Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica.	179
APÊNDICE G – Resumo publicado em anais de congressos: Centro de estudos em Educação Profissional e Tecnológica: primeiros relatos.	180
APÊNDICE H - Carta de apresentação e convite para participação do projeto	<b>181</b>
APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	186
APÊNDICE J - Relação dos Diretores de Ensino do <i>Campus</i> Rio Branco com suas respectivas portarias de nomeação e exoneração.	188
APÊNDICE K - Relação dos Diretores Administrativos do <i>Campus</i> Rio Branco com suas respectivas portarias de nomeação e exoneração.	190

## 1 INTRODUÇÃO

A atuação profissional requer a execução de atividades que se baseiam por vezes no conjunto de teorias e processos que são pertinentes àquela prática, como nas experiências de vida e trabalho acumuladas. É fato que as lembranças, memórias, histórias, vivências de cada indivíduo e da organização como um todo são partes primordiais da vida humana e/ou da instituição, de forma que podemos afirmar que essas experiências precisam ser devidamente registradas por se constituírem em fonte de pesquisa e experiências de aprendizagem.

Nesse sentido, essa dissertação faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) e está vinculada a linha de pesquisa de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no macroprojeto de história e memórias no contexto da EPT.

Apresentam-se aqui temas que convergem para um olhar mais sensível a respeito da memória institucional do Instituto Federal do Acre (Ifac)/*Campus* Rio Branco, que refletem a importância de se registrar as lembranças dos seus servidores durante o primeiro decênio (2010-2020).

O Ifac/*Campus* Rio Branco integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil junto com mais 40 instituições espalhadas em todo território brasileiro. Embora semelhantes em sua estrutura organizacional, cada instituição tem sua singularidade, identidade e história. Tais diferenças se explicam pelo processo de implantação, região e temporalidade, assim como pelas particularidades próprias a cada um dos *campi* que compõe as instituições da Rede, o que legitima mais ainda o discurso da necessidade de pesquisas voltados à memória e identidade institucional.

Especificamente no caso do Ifac/*Campus* Rio Branco, é preciso mencionar que embora este tenha comemorado em 2020, seu primeiro decênio de existência no Estado do Acre, possuía poucas informações sistematizadas que destacassem a sua história e, por conseguinte, que contribuíssem para a afirmação de uma identidade e cultura organizacional própria, sendo essa a primeira pesquisa científica que se ocupa especificamente do registro da memória da instituição.

A escassez de dados memoriais e a necessidade de registrar essa história motivou a construção do seguinte problema de pesquisa: as memórias dos docentes

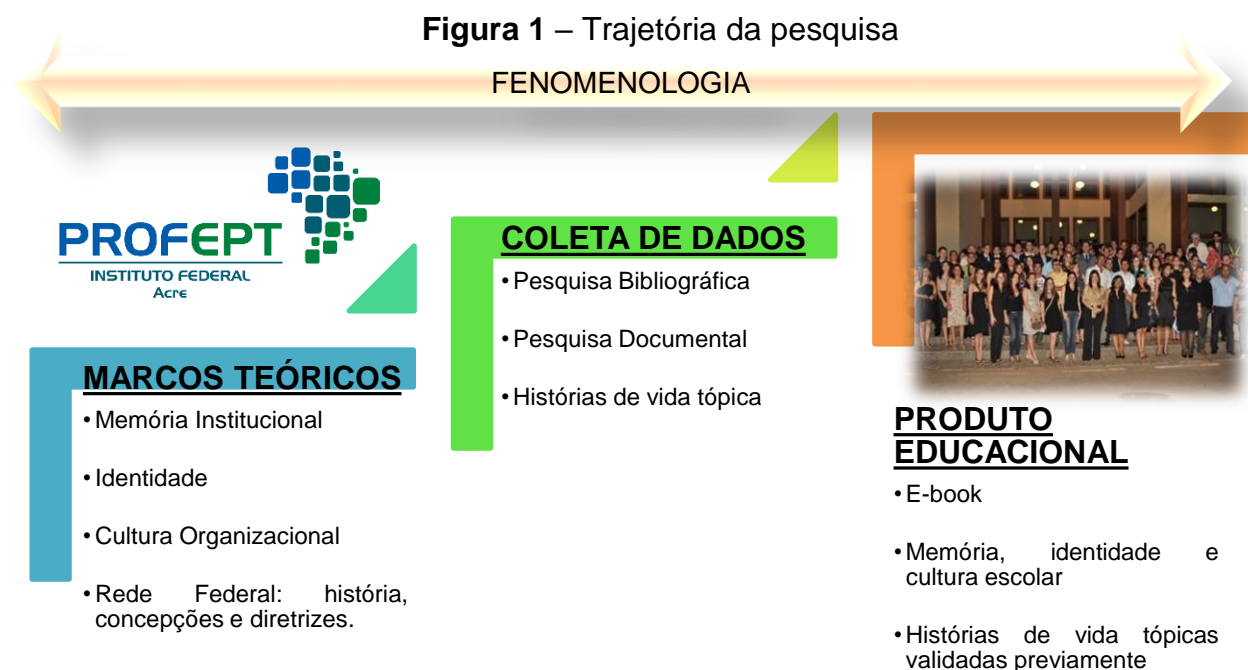
refletidas em suas histórias de vida e trabalho nos 10 anos de atuação no Ifac/*Campus* Rio Branco, eram capazes de contribuir com a constituição de uma memória e identidade institucional local refletindo na Rede Federal?

Assim, constituiu-se como objetivo dessa dissertação registrar a memória da EPT, empreendida pelo Ifac/*Campus* Rio Branco ao curso de seus 10 anos de existência, tendo como referência a própria história de vida e trabalho dos docentes remanescente do primeiro chamamento do concurso público.

Para consecução desse objetivo geral, tornou-se necessário: a) Realizar levantamento bibliográfico sobre memória, memória institucional, identidade(s), cultura organizacional e escolar, com vistas a refletir sobre a EPT; b) Refletir sobre pesquisa qualitativa e, mais especificamente sobre a abordagem fenomenológica como caminho possível a pesquisas sobre organização e memória da EPT; c) Descrever o processo de criação da Rede Federal de EPT no Brasil, considerando a organização de fases da modernidade capitalista; d) Realizar pesquisa documental, a fim de melhor compreender o que havia de história documentada sobre o Ifac/*Campus* Rio Branco, assim com, identificar, dentre os servidores, aqueles que pudessem colaborar na construção da memória institucional; e e) Produzir um *e-book* com a memória da instituição e com as histórias de vida e trabalho de servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Ifac/*Campus* Rio Branco.

A partir da fenomenologia da memória buscou-se analisar os dados repassados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, sempre tendo o cuidado subjetivo de não interferir nos seus significados. Na coleta de dados adotou-se as pesquisas bibliográfica, documental e história de vida com a colaboração da técnica de foto-elicitação e na análise dos dados utilizou a análise fenomenológica em documentos escritos, conforme Figura 1.





Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

A pesquisa bibliográfica se iniciou mediante consulta em plataformas educacionais, tais como: periódicos da Capes, Google Acadêmico e Educapes e posteriormente foi realizada visitas as bibliotecas do Ifac/*Campus* Rio Branco e da Universidade Federal do Acre (Ufac). O processo da revisão de literatura só se encerrou com a própria finalização da pesquisa e término da dissertação e do produto educacional.

A pesquisa documental, por sua vez compreendeu o período de 2008 a 2020, constando de levantamento de editais de concursos, portarias, resoluções, relatórios de gestão e relatórios de atividades existentes, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Os dados foram coletados quase na sua integralidade por meio eletrônico, considerando a existência de três sítios institucionais. O primeiro site (site antigo) foi criado e alimentado de 2011 até 2016, sendo substituído pelo Portal Ifac (2016 a 2020) que, após ataque virtual, foi retirado do ar. Assim, a partir do final de 2020, os dados tem sido migrados para uma terceira plataforma (Portal Ifac atual). Tal explicação se faz necessária por ter sido essa uma dificuldade da pesquisa, já que parte das informações coletadas ainda estão sendo transferidas para o domínio atual, impossibilitando que alguns dados pudessem ser aprofundados ou reconferidos. A interrupção de atividades presenciais por ocasião da Pandemia Covid 19 dificultou o preenchimento das lacunas que a pesquisa tinha no momento. Contou-se então com

a colaboração de servidores para repassar arquivos que permitissem a continuidade da pesquisa. Essa se consistiu em mais uma dificuldade para coleta de dados da pesquisa.

Buscou-se coletar histórias de vida tópicas com servidores do Ifac/*Campus* Rio Branco. Para tanto é preciso mencionar que o quadro dos docentes do Ifac/*Campus* Rio Branco era de 210 servidores em 2020. Por ser um número deveras extenso na pesquisa qualitativa, estabeleceu-se como critério a seleção de servidores oriundos do primeiro concurso público realizado para o Ifac/*Campus* Rio Branco, que tomaram posse no primeiro chamamento de 2010 e que permaneciam na instituição desde então. Assim, chegou-se ao número de 17 servidores, todos docentes, que foram então convidados a participar da pesquisa. Apenas 08 servidores aceitaram e, por ocasião da Pandemia Covid 19, precisaram redigir um texto com suas histórias de vida e encaminhar em formato digital, juntamente com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que autorizava o uso de suas histórias em evento acadêmico e na publicação das mesmas em um *e-book*. A escolha por registros escritos de histórias de vida e não pela gravação do áudio e posterior transcrição se deu de forma a preservar a saúde dos participantes, considerando a Pandemia Covid-19.

A opção por registros escritos na pesquisa fenomenológica nos pareceu pouco comum, o que exigiu uma nova revisão da literatura, buscando dispositivos científicos para finalizar a investigação, levando à análise de dados fenomenológicos a partir de documentos escritos descrito por Macêdo (1999).

Para auxiliar no processo de rememoração, foi utilizada a técnica de foto-elicitação de Mendonça; Viana (2007), estimulando a memória dos participantes através da entrega de uma linha do tempo de gestores do *Campus* e de imagens das sedes administrativas do Ifac/*Campus* Rio Branco.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, antecidos por uma introdução, cada um corresponde a um artigo que cumpriu o proposto nos objetivos específicos do trabalho. No primeiro capítulo realizou-se uma discussão teórica sobre memória, identidade e cultura organizacional/escolar com vista a Rede Federal de EPT, amparada principalmente por Bosi (1987), Bauman (2005), Bendassolli (2007), Ricouer (2007), Candau (2011), Michel; Michel (2016), Frigotto; Ramos; Ciavatta (2012), Libâneo *et al.* (2012), Carvalho (2012), Schiedeck; França (2019), Medeiros; Torres (2018) e Martins (2019).

No segundo capítulo discutiu-se sobre a importância da pesquisa qualitativa

educacional a partir da abordagem fenomenológica, tendo como principais autores Bogdan; Biklen (1994), Macêdo (1999), Peralta (2007), Gerhardt; Silveira (2009), Rojas; Fonseca; Souza (2010), Minayo (2010) Triviños (2013), Giorgi (2014) e Maia; Rocha (2016).

No terceiro capítulo descreveu-se a história da Rede Federal de EPT, a partir das fases da modernidade capitalista, tendo como referência autores como Fonseca (1961), Cunha (2000), Domingues (2002), Pereira (2007), Gomes; Marins (2010), Bueno (2015), Manfredi (2016), Garcia *et al.* (2018) e Pacheco (2020).

No quarto capítulo discorreu-se sobre as memórias da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Acre empreendida pelo Instituto Federal do Acre (IFAC)/*Campus* Rio Branco através de pesquisa documental e das histórias de vida e trabalho dos docentes. Entre os autores utilizados estão Martins; Boemer; Ferraz (1990); Macêdo (1999); Ifac (2011; 2012; 2013; 2014a; 2015; 2016a; 2017; 2018; 2019); Alvarez (2013), Giorgi (2014), Maia; Rocha (2016); Pinheiro (2018), Alvarez; Acácio (2019).

Por fim, o produto educacional foi organizado como um e-book com as informações coletadas sobre a memória, identidade e cultura escolar da Rede Federal de EPT e do Ifac/*Campus* Rio Branco, sendo tais categorias evidenciadas nas histórias de vida e trabalho de 08 servidores que experienciaram o primeiro decênio da instituição no período de 2010 a 2020.

## **2 MEMÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA: RELAÇÕES NECESSÁRIAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA<sup>1</sup>**

### **RESUMO**

O artigo objetiva apresentar uma discussão teórica sobre memória, identidade, cultura organizacional e cultura escolar, a fim de se pensar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada em uma perspectiva fenomenológica, para a qual convergiu esse levantamento bibliográfico sobre os temas propostos. Como resultado, a constatação de que pesquisar memória e identidade e cultura organizacional é tanto um desafio, quanto uma necessidade para a Rede Federal de EPT, considerando não apenas a sua abrangência como a sua complexidade.

Palavras-chave: Cultura Escolar; Memória; Memória Institucional; Identidade; Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

### **ABSTRACT**

The article aims to present a theoretical discussion about memory, identity and Organizational culture and school culture in order to think about the Federal Network of Professional and Technological Education. This is a qualitative research, based on a phenomenological perspective, to which a bibliographic survey converged. As a result, the realizing that researching of memory, identity and organizational culture is both a challenge and a need for the Federal Network considering not only its coverage but also its complexity.

Keywords: School Culture; Memory; Institutional Memory; Identity; Federal Network of Professional and Technological Education.

### **2.1 INTRODUÇÃO**

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), criada em 2008, é composta por 41 (quarenta e uma) instituições, das quais 38 (trinta e oito) Institutos Federais, 02 (dois) Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II. Embora organizadas em Rede, as instituições (algumas recentes e outras centenárias) possuem especificidades regionais e, dessa forma, organizam os eixos estruturantes para ensino, pesquisa e extensão de maneira muito própria.

Trata-se de fato do que se convencionou chamar de “uma nova institucionalidade”, destinada a atender jovens e trabalhadores mediante oferta de educação profissional pública, gratuita e de qualidade. Nesse compromisso, tem

---

<sup>1</sup> Trabalho submetido e aceito na Revista Conexão na Amazônia (Ifac). Publicado na 2ª edição. Link: <http://periodicos.ifac.edu.br/index.php/revistarca/article/view/51>

autonomia didática e pedagógica para atuar nos diversos níveis e modalidades da Educação Profissional e Tecnológica, desde a básica à pós-graduação, incluindo a formação de professores. Isso resulta na existência de 643 *Campi*, mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores (professores e técnicos administrativos) (CONIF, 2019). Assim, dada a complexidade dessa rede, torna-se um desafio grandioso preservar a sua memória e, nesse processo, afirmar a sua identidade ou as identidades possíveis, assim como refletir sobre a importância da cultura da escola e na escola.

Para tanto, objetivou-se aqui uma discussão teórica sobre memória, identidade e cultura organizacional ou, mais especificamente sobre cultura escolar, a fim de se pensar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Partiu-se do pressuposto de que o registro da memória de cada indivíduo que trabalha em alguma unidade da Rede Federal, das lembranças sobre as quais ele escolhe falar ou silenciar, podem nos levar ao registro de uma memória coletiva e, na medida em que cada instituição se ocupa de registrar suas memórias coletivas/institucionais, temos não apenas a memória da rede se consolidando na sua vasta complexidade, como também, o fortalecimento dessa identidade da rede e de uma cultura que lhe é própria, a partir das várias identidades e culturais institucionais locais.

O artigo está estruturado em três momentos distintos, de forma que, a princípio, se propôs uma reflexão sobre a memória como objeto de investigação, sendo tal discussão amparada principalmente em Bosi (1987), Ricouer (2007), Candau (2011) e Michel; Michel (2016). Em um segundo momento, buscou-se apresentar uma reflexão sobre a importância do fortalecimento de uma identidade e/ou de identidades na Rede Federal de EPT, considerando entre os autores: Bauman (2005), Bendassolli (2007), Frigotto; Ramos; Ciavatta (2012) e Schiedeck; França (2019). Por fim, com base em Libâneo *et al.* (2012), Carvalho (2012), Medeiros; Torres (2018) e Martins (2019), empenhou-se em ampliar as discussões e introduzir o conceito de cultura organizacional e cultura escolar, a fim de que se possa visibilizar que registrar a história e memória das instituições contribui significativamente para a gestão das instituições, especialmente daquelas que atuam em rede e, portanto, tem maiores desafios nesse processo.

## 2.2 METODOLOGIA

Esse artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no IFAC/*Campus* Rio Branco, vinculada a linha de pesquisa chamada Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e que, ancorada em uma abordagem fenomenológica, objetivou o registro da memória dos 10 (dez) primeiros anos de existência do Instituto Federal do Acre (Ifac)/*Campus* Rio Branco, sendo o primeiro trabalho dessa natureza sobre a referida unidade da Rede Federal.

Os resultados aqui apresentados referem-se à primeira fase da pesquisa que consta da definição de marcos teóricos sobre memória, identidade e cultura educacional ou escolar na Rede Federal de EPT. Para tanto, empreendeu-se a pesquisa em livros, artigos, dissertações/teses e produtos educacionais, considerando especialmente as plataformas da SciELO, Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da Capes e Plataforma Educapes.

A segunda fase da pesquisa implicou em pesquisa documental no âmbito da Reitoria e Ifac/*Campus* Rio Branco, assim como na coleta de histórias de vida tópicas com trabalhadores que vivenciaram os 10 (dez) anos de existência formal do Ifac/*Campus* Rio Branco. O confronto com os dados do levantamento documental aqui apresentado com a pesquisa documental e com os resultados das histórias de vida permitiram a descrição do fenômeno em si, a saber, com o registro da história do primeiro decênio do Ifac/*Campus* Rio Branco. Por fim, a pesquisa convergirá para a elaboração de um produto educacional, a saber, um *E-book*, com registro das memórias sobre gestão, estrutura e funcionamento do Ifac/*Campus* Rio Branco, em especial com as narrativas ou histórias de vida de 08 (oito) docentes remanescentes do primeiro concurso do Ifac que tomaram posse em 2010 e permanecem vinculados ao *Campus* desde então. Especificamente no caso da análise das histórias de vida, considera-se como referência as cinco etapas concretas do método fenomenológico científico (GIORGI, 2014, p. 398), quais sejam: coleta dos dados, leitura dos dados, divisão de dados em unidades, organização e a enunciação dos dados brutos na linguagem da disciplina e, por fim, a síntese ou resumo dos resultados.

## 2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 2.3.1 Reflexões iniciais sobre a memória enquanto objeto de investigação

Refletindo as últimas décadas do século XX sobre a natureza e tipos de pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais, Candau (2011, p. 9-10) refere-se à existência de uma '[...] onda memorial' e Fischer (2012) destaca que, longe da rigidez dos métodos científicos, consolidados no século XIX, a memória tem sido cada vez mais percebida, inclusive pelos historiadores, como capaz de revelar um passado negligenciado pela história oficial. A partir século XX, a discussão passou a se estruturar de forma científica, ancorada na fenomenologia e não mais voltada apenas aos seus aspectos filosóficos e ontológicos (HOLANDA; GOTO; COSTA, 2017, FISCHER, 2012).

Além de revelar um passado negligenciado, a memória é capaz, ainda, de legitimar o passado vivido, bem como favorecer a construção das memórias sociais, o que inclui além dos espaços de memória físicos (museus, salas memórias, bibliotecas, arquivos em gerais), aqueles criados em espaços virtuais (websites, revistas eletrônicas, *E-books*, entre outros) (MARTINS; AZEVEDO NETTO, 2016).

O processo de rememorar acontecimentos, fatos, experiências vividas ou contadas é natural ao ser humano e é tido, portanto, como atemporal, uma vez que a contemplação de um fenômeno no presente pode trazer elementos que inexistiam no passado ou que não eram plenamente percebidos. Assim, são os fragmentos da memória, das lembranças e, também, do esquecimento que formam a memória individual e também a coletiva (RICOUER, 2007).

Em todos esses achados, observou-se que a memória é considerada como composta por lembranças que, associadas ao mesmo acontecimento amplia-se para as experiências que deixam de ser individuais e passam a ser coletivas. “Na verdade, precisamos das lembranças de outras pessoas tanto para confirmar as nossas próprias quanto para lhes dar continuidade” (LOWENTHAL, 1998, p. 81). Desse modo “[...] a memória é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutre mutuamente” (CANDAU, 2011, p. 9), pois “[...] tanto a memória quanto a história não são neutras. A subjetividade existe em ambas” (GOMES, 2016, p. 55).

É preciso considerar, portanto, a diferença clara entre memória e história, tal como consta:

A memória e a história estão longe de serem sinônimos e é preciso que se tome consciência de tudo o que as opõe. A memória é a vida, sempre produzida pelos grupos que vivem e sob esse aspecto, está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e frequentes reutilizações. A história é a reconstrução sempre incompleta e problemática do que não é mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no presente eterno; a história uma representação do passado (NORA, 1993, p. 9).

Nesse contexto, a memória é entendida como uma construção contínua, através de mecanismos orais e escritos e que passa por transformações a partir das experiências recordadas. Para Castro e Souza (2011, p. 04) “[...] o fator histórico terá o seu valor como verdade quando o passado for apreendido como movimento que se manifesta enquanto imagem presente”. Quando catalogados “[...] os eventos passados com eventos do presente, a memória é, com efeito, parte integrante dos mecanismos de atribuição de significado próprios de uma cultura” (PERALTA, 2007, p. 15).

Le Goff (1990) destaca que o estudo das ciências sociais sobre a memória causou grande transformação no modo de compreendê-la, principalmente após a década de 1950, com o sociólogo Maurice Halbwachs. Esse exercício iniciado por historiadores e antropólogos, observou, por exemplo, que a coleta de história de vida estaria mais voltada mais para a percepção de indivíduos que não estavam ligados a classe dominante e, portanto, ampliavam as discussões para além da história oficial já registrada.

Assim, se colocou um leque de oportunidades ao campo das Ciências Sociais, posto que registrar a memória passou a ser, também, um objeto de poder. Os apontamentos da memória tornam-se, portanto, imprescindível para a “[...] identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (LE GOFF, 1990, p. 476).

Para Gomes (2016, p. 51-52), a partir da década de 1970, com o surgimento da “Nova História”, também começaram a ganhar destaque as memórias e histórias coletivas, especialmente de grupos que não estavam do centro das atenções historiográficas. Passou a ser recorrentes nas pesquisas “[...] a história vista de baixo, a história das mulheres, a micro-história e a história oral, possibilitando que a cultura popular recebesse maior atenção por parte da academia”.



A premissa de que todos os grupos sociais desenvolvem uma memória do seu próprio passado colectivo e que essa memória é indissociável da manutenção de um sentimento de identidade que permite identificar o grupo e distingui-lo dos demais (PERALTA, 2007, p. 07).

Contudo, há que se reconhecer que realizar registros dessa natureza é uma tarefa complexa, por exigir que o pesquisador alie sensibilidade e rigor metodológico. Ocorre que, compreender a memória como representação presente das construções do passado implica em não rememorar exatamente as lembranças ocorridas, uma vez que o passado não é uma ação estagnada, mas diacrônica, o remete a existência de memórias dubitáveis sobre alguns fenômenos. De fato, lembrar-se de algo é sempre caracterizar um passado vivido ou contado como uma recordação, reconhecer algo importante ocorrido no passado e, nesse sentido, pode-se afirmar que fragmentos de lembranças são o que permite a formação da memória individual e coletiva.

Pesquisas que contribuam com o registro de memórias, seja individual ou coletiva, precisam buscar algo para além do resgate de lembranças do passado, das experiências vividas ou informadas, ou do processo de esquecimento/silenciamento (RICOEUR, 2003).

Mais do que isso, precisam considerar que se está lidando com subjetividades que por sua vez são reveladoras de uma identidade em construção. O processo de rememoração deve ser capaz de criar percepções sobre acontecimentos, a partir de um olhar do presente sobre o passado com vistas proposições de ações futuras e, desse modo, a memória, segundo Bosi (1979, p. 09) vai aparecer “[...] como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora”. A memória é, por conseguinte, “[...] nosso último referencial na busca pelo que um dia se passou, por um acontecimento que tenha sido uma realidade num momento pretérito” (CORÁ; VIEIRA, 2011, p. 88).

Nesses termos, o pesquisador não deve analisar a memória como objeto, mas como um sujeito-objeto, que possui conhecimento e criticidade da ação social em que está envolvido ao longo da história (SANTOS, 2012a). Mais do que isso, é preciso considerar, ainda, que a memória, uma vez formada, transcende ao tempo, já que é capaz de adquirir novos significados no presente (RICOEUR, 2007).

A memória, seja individual ou coletiva, é sempre uma memória social, uma vez que se constrói em sociedade (CANDAU, 2011) e, nesse sentido, ao pesquisar sobre

a mesma é necessário considerar que as experiências sociais são relevantes para o seu estudo, pois possuem dimensões ideológicas do passado.

Nesse processo, há que se perceber que ao mesmo tempo em que há a manutenção de valores gerais, tidos como verdade, existe a ação fenomenológica de compreender o passado de uma forma subjetiva (SANTOS, 2012a).

Desta forma, a recordação coletiva (de um grupo social), a partir de experiências vivenciadas, destaca a importância da memória social, agrega diferentes passados em torno de uma lembrança comum e, ainda, traz significações do contexto simbólico cultural e social que o indivíduo está inserido (PERALTA, 2007).

Nesse processo, as recordações precisam ser tratadas com a sensibilidade que lhe é devida e podem ser apreendidas tanto através da oralidade quanto pela escrita e, seja qual for o caso, não deve haver prejuízo de informações repassadas, considerando as lembranças, fragmentos da memória do grupo inserido na proposta (LE GOFF, 1990).

Em sociedades que expressam a memória coletiva através da oralidade, tal mecanismo considera a influência das famílias dominantes e o conhecimento tácito. A escrita, por sua vez, ocasiona uma verdadeira mudança nos hábitos da memória coletiva, posto que traz a “[...] oficialização de uma memória colectiva deliberadamente desenhada para simbolizar a unidade nacional” (PERALTA, 2007, p. 09). O fluxo da memória até a escrita considera, portanto, a afirmação da lembrança de alguma memória que é transporta para a escrita, o que a torna documental, fonte de arquivo e estática (SANTOS, 2013). “Dessa forma, representação em história, consubstancia o presente de uma coisa ausente” (SANTOS, 2012a, p. 06).

Notadamente a partir da década de 1990, Meneses (1992, p. 09) destaca importância da memória como ação política, quando “[...] fala-se de memória da mulher, do negro, do oprimido, das greves do ABC, memória da Constituinte e do partido, memória da cidade, do bairro, da empresa, da família”. No enfrentamento entre dominados e dominantes, destaca-se, também, a possibilidade de uso da memória coletiva em favor de quem exerce maior poder, ou melhor, sobre a manipulação da memória social e coletiva no tempo e na história (LE GOFF, 1990). Coube, então, as Ciências Humanas uma honrosa contribuição no que se refere ao registro de memórias individuais e coletivas, trazendo reflexões sobre esquecimento, silenciamento e escolha de lembranças a serem compartilhadas dentre o possível repertório existente em cada indivíduo.

Para Catani (1998), a memória comparece como fenômeno a ser investigado, quer nas várias dimensões da história individual, quer na constituição, sacração e recuperação de uma história coletiva. Observa-se um consenso entre os autores pesquisados sobre o fato da memória ser uma reconstrução do passado, assim, é comum ver-se trabalhos em que se restauram lembranças tanto individuais, quanto coletivas. As memórias narradas se configuram de forma atemporal “[...] cujas divisões estabelecidas socialmente situam-se entre as datas que somente fazem sentido porque são compartilhadas historicamente” (SCHIEDECK; FRANÇA, 2019, p. 30).

É, pois, a interação entre membros de um determinado grupo social que estabelece as costuras necessárias à construção de uma memória coletiva, revelando nesse tecido as uniformidades, diferenciações, os desgastes e remendos realizados ao longo do tempo (BOSI, 1979). Isto posto, as reflexões feitas até aqui não esgotam a temática, mas lançam luz sobre a importância de se discutir sobre memórias individuais e coletivas e sobre a importância delas para a identidade ou identidades possíveis na Rede Federal de EPT.

### 2.3.2 Memória e Identidade(s): uma relação necessária para se pensar a Rede Federal de EPT

Para Alberti (2005, p. 167) a memória de um grupo está diretamente atrelada à construção de sua identidade, sendo “[...] o resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de experiência, isto é, de identidade”. A esse respeito Pollak (1989, p. 09) destaca que o através da memória ocorre o fortalecimento da identidade, “[...] em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes”.

Também para Candau (2011, p. 16-17) a memória fortalece a identidade individual e coletiva, de tal forma que, quando se restitui a memória até então desaparecida de um indivíduo ou do grupo, está se devolvendo a sua própria identidade. Logo, “[...] o trabalho da memória atua na construção da identidade do sujeito, é o ‘trabalho de reapropriação e negociação que cada um deve fazer em relação ao seu passado para chegar a sua própria individualidade’”. Ainda para o referido autor, o efeito da memória é proporcional a sua força e, nestes termos, é possível reconhecer memórias fortes e fracas, sendo que estas têm efeito na

estruturação de um grupo. Sobre o assunto, Candau (2011, p. 44-45) destaca:

[...] Uma memória forte é uma memória organizadora, no sentido de que é uma dimensão importante da estruturação de um grupo e, por exemplo, da representação que ele vai ter de sua própria identidade, quando essa memória é própria de um grupo extenso, falarei de uma memória organizadora.

Denomino memória fraca uma memória sem contornos bem definidos, difusa e superficial, que é dificilmente compartilhada por um conjunto de indivíduos cuja identidade coletiva é, por esse mesmo fato, relativamente inatingível. Uma memória fraca pode ser desorganizadora no sentido que pode contribuir para a desestruturação de um grupo.

Segundo Silva (2016, p. 38) “[...] o que não pode ser lembrado inviabiliza o pensamento, logo, inviabiliza a reflexão”. Nesse sentido, destaca-se que a memória de instituições, ao resgatar experiências e vivências dos indivíduos de determinado local de trabalho, pode ser considerada um instrumento que preserva as experiências individuais e coletivas, que traz à tona informações que sempre podem ser utilizadas para estruturação e fortalecimento de um grupo, inclusive para que se identifique a representação do grupo sobre sua própria identidade.

Logo, do ponto de vista da gestão, mais do que estruturar o grupo, o registro da memória coletiva é capaz de auxiliar a minimizar erros, ajudar a superar desafios ou reconhecer planejamentos ineficazes do passado. Michel e Michel (2016, 126) compreendem que o registro da história de uma organização deve relatar: “[...] os fatos e falas sobre os personagens que fazem parte da trajetória de determinada organização, por meio do atributo seletivo da memória, trazendo os elementos referentes à memória coletiva quanto às organizações”.

Nesse sentido, algumas instituições e, em especial o Museu da Pessoa compartilham práticas, conceitos e princípios para incentivar diferentes comunidades e organizações a registrar, com o rigor metodológico necessário, as suas memórias e (re) construir sua história. Chama-se de Tecnologia Social da Memória, o conjunto de conteúdos e ferramentas partilhados para esse fim, sendo organizado a partir de três etapas fundamentais, a saber: a construção, organização e socialização de histórias individuais, que se relacionam e colaboram com a construção de histórias de grupos/instituições (coletivas). Os que trabalham com tecnologia social da memória compreendem que:

Ao reconhecer a construção e a organização das histórias como meio de fortalecer a identidade e a coesão do grupo e de ampliar a compreensão de mundo, ela pode se tornar instrumento de diagnóstico local e planejamento de ações. Antes de investir em uma nova ação, é considerada a experiência de vida das pessoas. As próprias políticas públicas – seja na área de moradia, educação ou saúde – podem incorporar a prática de ouvir os saberes e sonhos da população envolvida antes de deliberar um novo projeto (MUSEU DA PESSOA, 2009, p. 90).

Compreende-se, portanto que a leitura atenta dos autores e instituições citadas até aqui converge para a necessidade do registro de memórias (individuais e coletivas) e também para o fortalecimento de identidade ou identidades possíveis, o que parece bastante salutar para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, composta por 41 instituições (38 Institutos Federais, 02 Centros Federais e o Colégio Pedro II).

Ocorre que cada uma dessas instituições possui sua história, e particularidades, experiências vivenciadas a partir do processo de regionalização e também de construção de uma cultura organizacional específica, resultado das inúmeras identidades e culturas partilhadas em cada um dos seus *Campi* (SCHIEDECK; FRANÇA, 2019).

Como complicador para o fortalecimento da identidade através da memória, precisa-se considerar que, para Bittencourt (2011), a palavra identidade deve sempre ser utilizada no plural pois “[...] indica que existem outras identidades em jogo: identidade individual, social, étnica, de gênero, de idade, regional”. Frigotto, Ramos e Ciavatta (2012), destacam ser a memória fragmentada e a identidade do indivíduo se organiza a partir desses fragmentos. Nesse sentido, é cada vez mais desafiador fortalecer a identidade individual e sobretudo a coletiva, uma vez que “[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (HALL, 2006, p. 12-13). Esse o caráter flutuante da identidade decorre, dentre outros fatores, segundo Bauman (2005, p. 11), “[...] do colapso do Estado de bem-estar social causado pela insegurança e flexibilidade no local de trabalho”.

Nesses termos Bendassolli (2007, p. 227) entende a “[...] identidade como uma narrativa construída ao longo do tempo de vida de um indivíduo”. A identidade surge quando as pessoas passam a se identificar como indivíduos em sua totalidade e não apenas como parte de um grupo ou comunidade que segue as mesmas regras e hábitos coletivos. Para o referido autor, existem quatro dimensões da narrativa

identitária: a) narrativa ontológica: a busca para saber quem se é, o motivo de fazer as coisas e como fazê-las e para quê; b) narrativa pública: legitimação de ações individuais postas em algum grupo no qual o sujeito se sinta fazendo parte das experiências cotidianas; c) narrativa conceitual: explicações dadas por cientistas sociais para explicar os fenômenos cotidianos; e d) metanarrativa: a busca por outras narrativas para construir sua identidade, principalmente buscando elementos atribuídos a modernidade.

Tanto para Bendassolli (2007, p. 221), quanto para a Bauman (2003, p. 18), a identidade se contrapõe e concorda com o conceito de comunidade quando surgida mesmo dentro de um grupo específico, que possua costumes e características que integrem uma coletividade, mas onde os indivíduos possuam a necessidade de conhecer o mundo exterior. Nesse processo, a comunidade sempre é frágil, pois não está engessada e pode sofrer alterações externas e internas.

O paradoxo, contudo, é que para oferecer um mínimo de segurança e assim desempenhar uma espécie de papel tranquilizante e consolador, a identidade deve trair sua origem; deve negar ser 'apenas um substituto' — ela precisa invocar o fantasma da mesmíssima comunidade a que deve substituir. A identidade brota entre os túmulos das comunidades, mas floresce graças à promessa da ressurreição dos mortos (BAUMAN, 2003, p. 20).

Segundo Carvalho (2012, p. 209), “[...] as identidades estão intimamente vinculadas à classe social, gênero, etnia, raça, sexualidade, idade além de outras categorias presentes nas relações sociais”. Ocorre que durante o seu processo de construção, o indivíduo acaba tendo acesso a um número significativo de outros discursos, fazendo com que se identifique ou não com as informações coletadas e isso colabora na formação de sua identidade individual e na aceção das comunidades a que se percebe enquanto integrante.

A escola para Ramos (2014, p. 352) “[...] pode ser entendida como fenômeno que guarda em si uma dada essência, ou melhor, uma identidade”. Talvez esse seja o grande desafio das instituições, sobretudo das que atuam em rede, a saber, destacar a identidade e autonomia de cada um e, ao mesmo tempo, reforçar o pertencimento ao todo. Logo, tal como em outras áreas as instituições que trabalham com a Educação Profissional e Tecnológica precisam encontrar meios que equilibrem gestão e o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para Bendassolli (2007, p. 226), na modernidade “[...] a identidade torna-se

plural: não existe apenas uma única identidade, soldada a um sujeito dominante, mas várias e, no limite, nenhuma”. Assim, o indivíduo passa a organizar a questão identitária durante sua vida, relacionando-se com o coletivo nas formas que mais se sente confortável, isso inclui os grupos/comunidades que se conectam durante curtos ou longos períodos, a partir de suas diversas dimensões: sociais, culturais, históricas, profissionais, entre outras. Dentre as identidades adquiridas durante a vida, encontra-se a profissional, ou seja, a identidade organizacional. Nesse processo, o sujeito passa a relacionar-se com outros e a criar aspectos comuns ao ambiente de trabalho. Esse desenvolvimento de respeito às diferenças e conformidades em um mesmo ambiente, propicia o que conceitualmente chama-se de cultura organizacional que, em sendo adquirida, torna-se responsável pelo sentimento de pertencimento ao grupo.

### 2.3.3 Cultura organizacional e cultura escolar

Carvalho (2012) destaca a pluralidade cultural encontrada no ambiente escolar e como essa colabora na descoberta e construção das identidades dos indivíduos, tanto alunos, quanto docentes e equipe técnica. É justamente nesse contexto que identidades perpassam, de forma que identidades coletivas e individuais “[...] resultariam de um entrecruzamento de vetores sócio-culturais mais abrangentes” (CARVALHO, 2012, p. 213), tornando necessária uma reflexão mínima sobre a cultura, cultura organizacional e, mais especificamente sobre cultura educacional/escolar.

Conceituar cultura é algo desafiador, por ser um tema amplo e complexo, de forma que aqui considera-se cultura como tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo, nação ou grupos no interior de uma sociedade. É uma construção histórica, um legado comum de toda a humanidade. Deve-se se conhecer as práticas culturais para que as mesmas façam sentido em seus costumes, concepções e transformações (SANTOS, 2012b).

Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo se poderia dizer da arte [...] cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros (SANTOS, 2012b, p. 37).

Então é preciso reconhecer a importância de se estudar cultura nas

organizações, assim como a cultura das organizações. Especificamente sobre cultura organizacional, sabe-se que já existem inúmeros trabalhos no campo das ciências sociais aplicadas, sobretudo na área de Administração e, nessa área específica, “[...] a cultura organizacional é uma ferramenta essencial para o sucesso, pois esta define a missão e provoca o nascimento e estabelecimento dos objetivos da organização” (ARAÚJO, 2009, p. 352). Entrementes, para maior aprofundamento da discussão vale a diferenciação entre cultura e cultura organizacional desenvolvida por Libâneo *et al.* (2012, p. 439; 441):

A cultura é um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir e de comportar-se adquiridas pelos seres humanos como membros de uma sociedade [...] Cultura organizacional pode, então, ser definida como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular.

A cultura organizacional, segundo Araújo (2009) destaca-se como o núcleo da identidade organizacional e a sua compreensão implica em identificar o que move as ações dos sujeitos em seus locais de trabalho. Quando se compreende a cultura organizacional de uma instituição, identifica-se as motivações das ações dos sujeitos em seus locais de trabalho. Para Certo (2003), normalmente as tradições desenvolvidas com o tempo permitem que os trabalhadores saibam exatamente o que se espera deles e, portanto, organizam suas ações a partir disso.

Desse modo, compreende-se que a cultura organizacional interfere, portanto, na atitude de todos os envolvidos no seu local de trabalho, podendo ter muitos resultados positivos em toda a coletividade, quando bem gerenciada pelo gestor, pois “[...] outro fator importante que influencia a eficiência do trabalho em grupo é a coesão, uma vez que um grupo mais coeso tenderá a ser mais efetivo” (CERTO, 2003, p. 385).

Ao se falar sobre cultura organizacional, é preciso considerar, contudo, que o ambiente em que se dão as relações sociais não é inflexível, uma vez que o mesmo é organizado a partir de pessoas diferentes em suas práticas e valores. “É preciso compreender que a cultura de uma organização está sempre sendo aprimorada, a fim de acompanhar as transformações do ambiente em que está inserida, não podendo ser considerada algo tão rígido” (ARAÚJO, 2009, p. 315). Para o autor supracitado, a cultura de uma organização é formada e aprimorada por elementos objetivos e subjetivos, de forma que mudanças graduais na cultura organizacional contribuem



para a manutenção da identidade do grupo e são eficazes para melhorar o local de trabalho e criam vínculos de efetividade entre os seus membros, levando em consideração o elo profissional.

Nesse sentido, Andrade e Amboni (2011, p. 160) caracterizam o funcionamento de uma organização através de quatro tipos de cultura: a) Cultura do poder que depende de uma fonte central de poder e influência com raios que se difundem a partir de uma liderança específica; b) Cultura de papéis, o que corresponde à burocracia; c) Cultura de tarefa, sempre centrada no trabalho ou em projeto específico; e d) Cultura de inovação, na qual a criatividade é estimulada pela organização.

Chiavenato (1999) e Araújo (2009), discorrem que a cultura organizacional pode ser classificada como adaptativa ou passível de mudanças e inovações, e não-adaptativa ou voltada mais para rigidez e conservadorismo, sendo o meio termo entre as duas classificações apresentadas o ideal para garantir o sucesso de uma organização. Todavia, utilizar autores do campo da administração para pensar políticas públicas parece um tanto contraditório, por se considerar que educação não se restringe a negócio e burocracia e está permeada por questões simbólicas e culturais.

Assim, o termo “cultura escolar” surge, portanto, como desmembramento do conceito da cultura organizacional, a partir da década de 1970, sobretudo porque visualizou-se que este não abrangia, entre outras coisas, as dimensões simbólicas e socioculturais que eram vivenciadas no contexto educacional. A cultura escolar “[...] se refere aos modos particulares de trabalhar, interagir, de agir e de pensar que orientam as práticas cotidianas e expressam o ‘modo de ser particular’ da escola, ou seja, sua identidade” (MARTINS, 2019, p. 22).

Para Medeiros e Torres (2018) a principal diferenciação entre a cultura organizacional relacionada as ciências administrativas e a cultura escolar está no fato desta última não está voltada para os mecanismos naturais de um trabalho competitivo como ocorre nas empresas, e sim, de uma compreensão maior acerca da dimensão simbólica cultural existente no ambiente do ensino. Cada instituição educativa é responsável tanto pela cultura externa – as identidades individuais de todo o seu corpo (discente, docente e técnicos) – quanto pela cultura interna que ela passa a produzir a partir do contato com essa totalidade de infinitos particulares.

É certo que a escola possui muito mais em sua estrutura organizacional do que apenas repassar conteúdos determinados pela burocracia. É no íntimo da escola que

o contato com individualidades tão diferentes faz emergir os valores simbólicos de aceitação e responsabilidades indagadas que se tenha em um grupo coeso e social. A clareza sobre a temática está em ter consciência que não existe homogeneidade nos grupos escolares, cada um possui suas particularidades baseadas em sua realidade local e nas identidades que nela se encontram. “Destaca-se a *cultura organizacional escolar* como aquela que vislumbra diferentes perspectivas acerca das relações de força e interesses no interior da organização” (MEDEIROS; TORRES, 2018, p. 247).

O conjunto simbólico formado pelas subjetividades dos indivíduos que formam uma organização é responsável pelo modo de agir e pensar coletivo e, desse modo infere-se que “[...]a bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da organização de que fazem parte” (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 440). Logo, torna-se importante lembrar “[...] que em interações sociais os indivíduos chegam a compartilhar práticas, representações, crenças, lembranças, produzindo assim, em uma determinada sociedade, aquilo que chamamos de cultura” (CANDAU, 2011, p. 11). Em contraposição, Minicucci (2013, p. 216) esclarece que quando há “[...] a falta de contato humano, disponibilidade de diálogo entre a equipe de uma organização”, isso desestimula o servidor, o que pode causar ranhuras no andamento das atividades.

Nesse sentido, é necessário observar sempre as interações sociais vividas e experimentadas na organização, pois dessa vivência podem ocorrer conflitos, interesses diversos e divergências que são capazes de atrapalhar o interesse coletivo, como a criação de uma identidade própria e relações positivas de nível social e cultural. Desta forma, é desafio constante do líder saber gerir a equipe, compreendendo a individualidade de cada membro e buscando sempre manter uma relação harmoniosa.

Libâneo *et al.* (2012, p. 439) destacam a importância da cultura organizacional e buscam “[...] compreender a influência das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade sobre as formas de organização e de gestão escolar”. Compreendem a cultura organizacional de uma escola como o ponto de ligação entre as áreas da organização e gestão escolar, a partir do qual se estabelecessem o projeto-pedagógico-curricular, currículo, gestão, desenvolvimento profissional e avaliação.

Para Carvalho (2012, p. 215), “[...] cada escola deveria ser considerada como um ecossistema, como uma comunidade de organismos (corpos docente, discente e

administrativo), relacionando-se entre si e com o meio social”. A escola é muito mais que uma estrutura engessada que apenas repassa conteúdos, programas pré-estabelecidos durante os dias letivos, uma vez que pode ser considerada um nicho cultural que recebe, de forma heterogênea, diversos indivíduos que possuem características específicas e que buscam harmonia nos relacionamentos estabelecidos no ambiente escolar. Logo, a escola assume um ponto fundamental na colaboração desse processo de descoberta, mesmo cada uma tendo estrutura e funcionalidade particulares.

Trata-se de um organismo capaz de gerar significações e interpretações que perduram por um longo tempo. Assim, durante o processo de construção das identidades, o indivíduo acaba tendo acesso a um número significativo de outros discursos, o mesmo se reconhece ou não com as informações coletadas e isso colabora na formação de sua identidade individual e na aceção das comunidades que se percebe enquanto integrante.

Ao refletir sobre o caso das instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Martins (2019) destaca que, embora as instituições possuam especificidades próprias estão interligadas através de relações identitárias. Cada *campi* possui suas próprias histórias, memórias e identidade, ao mesmo tempo que possuem uma ligação com os mesmos organismos de sua natureza na constituição da Rede Federal.

Silva *et al.* (2020) destacam como pontos desafiadores nas instituições de ensino a necessidade para se ter identidade institucional que está sempre interligada a cultura escolar “[...] às interações coletivas, às experiências, a administração dos conflitos, o clima organizacional, os interesses e divergências que podem interferir negativamente” (SILVA *et al.* 2020, p. 39441). Evidenciam, ainda, que para obter os dados referentes a cultura organizacional escolar dos Institutos Federais, o servidor ingressante deve ter acesso e conhecer toda a contextualização histórica da Educação Profissional que remete há mais de cem anos no Brasil, suas modificações na legislação, dualidades, reestruturações até a criação da Rede Federal em 2008.

Portanto, é de grande importância conhecer a constituição da cultura organizacional, sendo que é através dela que se renovam e criam as relações de interação, e se mantem o ideário institucional, tais elementos possibilitam ao servidor sua permanência, êxito nas ações educativas, avanço nas aprendizagens e compreensões compartilhadas do todo que forma organização. Nessa perspectiva, é crucial o investimento no aprimoramento

da cultura escolar, como condição para a melhoria do desempenho de seus servidores e conseqüentemente para a qualidade do ensino. (SILVA *et al.* 2020, p. 39451).

Trazer à tona a Educação Profissional e Tecnológica e seus principais desafios e conquistas, bem como, reconhecer mediante a memória de seus membros a identidade e cultura organizacional/escolar, não apenas favorece o sentimento de pertencimento com o espaço entre os membros da comunidade acadêmica, como também permite uma maior reflexão sobre a Instituição.

## 2.4 CONCLUSÕES

As reflexões até realizadas evidenciam que é bastante desafiador o registro de memórias individuais ou coletivas sobre determinadas instituições, sobretudo no caso da Rede Federal de EPT, que se constitui a partir de uma contextualização histórica tão abrangente e ao mesmo tempo heterogênea. Tanto quanto desafiador, o registro da memória de uma instituição se faz necessário, uma vez que a memória fortalece o elo com as identidades que se constroem (individuais e coletivas) e, por sua vez, evidencia a cultura organizacional, entendida como o modo de trabalhar, pensar e agir das instituições, suas estruturas e particularidades que são, por assim dizer, fundamentais para a organização e gestão escolar.

Do ponto de vista da gestão, talvez esse seja o grande desafio das instituições, sobretudo das que atuam em rede, a saber, destacar a identidade e autonomia de cada uma e, ao mesmo tempo, reforçar o pertencimento ao todo, destacar a cultura que é própria a cada uma e, ao mesmo tempo possibilitar que em cada uma das instituições se reconheçam traços de uma cultura da rede.

Nesse sentido, pesquisar sobre memória, identidade e cultura está para além da importância dos registros, uma vez que que permite aos membros de um grupo e, nesse caso da Rede Federal de EPT, o conhecimento sobre seus costumes, tradições, processos, fluxos, relações de poder e comportamentos esperados e, assim sendo, permitem que os membros das instituições e as próprias instituições, no caso de uma rede, possam corresponder ao que se espera dele/delas.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. “**Histórias dentro da História**”. In: PINSKY, Carla Bassanezi.

Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. AMBONI, Nério. **Teoria Geral da Administração**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

ARAÚJO, Luís César Gonçalves. de. **Gestão de pessoas: estratégias e integração organizacional**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: A busca por segurança no mundo atual**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

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

BENDASSOLLI, Pedro Fernando. **Trabalho e identidade em tempos sombrios – Insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho**. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz/USP, 1979.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, Mauro. A construção da identidade no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, jan. jun. 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2161/2521>. Acesso em: 05 jul. 2020.

CASTRO, Junior César Ferreira de. SOUZA, Jamesson Buarque de. Fenomenologia da memória: um campo de investigação literária. **Anais/Resumos da 63ª Reunião Anual da SBPC**, 10 a 15 de julho de 2011. UFG – Goiânia – GO. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/mestrado/trabalhos-mestrado/mestrado-junior-cesar-ferreira.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

CATANI, Denice Bárbara. Memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. **História da Educação**, Pelotas, v. 2, n. 4, p. 119-129, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30693>. Acesso em: 16 out. 2018.

CERTO, Samuel C. **Administração Moderna**. 9. Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Histórico**

do **CONIF**. 2019. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CORÁ, Elsie José; VIEIRA, Allan J. O olhar fenomenológico de Paul Ricoeur sobre a memória. **Tabulæ** - Revista de Philosophia – Faculdade Vicentina. Ano 6 - n. 11 - julho de 2011. São Francisco, Curitiba, 2011.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt (Org.). Tempos de escola – Memórias. São Leopoldo: **Oikos**: Líber Livro, (v. I, II e III). Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S1413-2478201500020038300052&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1413-2478201500020038300052&lng=en). Acesso em: 16 out. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira; CIAVATTA, Maria. (orgs.). **Ensino médio integrado - concepção e contradições**. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MUSEU DA PESSOA. **Tecnologia Social da Memória**: para comunidades, movimentos sociais e instituições registrarem suas histórias. São Paulo: ABRAVIDEO. Fundação Banco do Brasil, 2009.

GOMES, Marta Taets. **Patrimônios de Duque de Caxias: história e memória no Museu Vivo do São Bento**. 2016. 97f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2016.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLANDA, Adriano Furtado; GOTO, Tommy Akira; COSTA, Ilene Izídio. A Herança Fenomenológica: Memórias e Recordações de Edmund Husserl. **Revista Ética e Filosofia Política** (UFJF). v.20, n.1, p. 18-46, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/eticaefilosofia/article/view/17610>. Acesso em: 06 mar. 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**. São Paulo, v. 17, p. 63-201, nov. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11110>. Acesso em: 06 mar. 2020.

MARTINS, Eliane Epifane; AZEVEDO NETTO, Carlos Xavier. Instituições-memória e as práticas de preservação da memória social na cidade de Belém/PA, Brasil. In: **XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**. (XVII ENANCIB), Salvador. Anais. Salvador: UFBA, 2016. Disponível em:

<http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/handle/123456789/3526?show=full>. Acesso em: 10 out 2018.

MARTINS, Ana Paula Araújo. **Princípios norteadores da EPT presentes na cultura escolar**: um estudo de caso no IFG – Campus Itumbiara. 2019. 135f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica PROFEPT). Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos. Goiás. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/648>. Acesso em: 04 ago. 2020.

MEDEIROS, Jássio Pereira de; TORRES, Leonor Lima. Relações entre cultura organizacional e trabalho docente no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. **Roteiro**, Joaçaba, edição especial, p. 241-272, dez 2018.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, 34, 1992, p. 9-24. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70497>. Acesso em: 06 mar. 2020.

MICHEL, Margareth de Oliveira; MICHEL, Jerusa de Oliveira. A Memória Institucional – Santa Casa POA/RS. **Conexões Culturais** – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura. Foz do Iguaçu, v. 02, nº 01, p. 122-130. 09 mar. 2016. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/72/86>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MINICUCCI, Agostinho. **Relações humanas: psicologia das relações interpessoais**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2013.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. v. 10, p. 7-28. São Paulo, 1993.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: Uma resenha crítica. **Arquivos da Memória**. Antropologia, Escala e Memória. Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, Lisboa, nº 2, p. 04-23, 2007. Disponível em: [http://arquivos-da-memoria.fcsh.unl.pt/ArtPDF/02\\_Elsa\\_Peralta\[1\].pdf](http://arquivos-da-memoria.fcsh.unl.pt/ArtPDF/02_Elsa_Peralta[1].pdf). Acesso em: 04 ago. 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v. 2, n. 3, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 06 mar. 2020.

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

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora UNICAMP, 2007.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. Coimbra: AnnaBlume, 2012a. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/38339/1/Memoria%20coletiva%20e%20teoria%20social>.

pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012b. Coleção Primeiros Passos; 110.

SANTOS, Thais Helen do Nascimento. A memória, a história, o esquecimento. **RACIn**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 1-8, Jan.-Jun, 2013. Disponível em: [http://racin.arquivologiauepb.com.br/edicoes/v1\\_n1/racin\\_v1\\_n1\\_resenha01.pdf](http://racin.arquivologiauepb.com.br/edicoes/v1_n1/racin_v1_n1_resenha01.pdf). Acesso em: 04 ago. 2020.

SCHIEDECK, Silvia; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. A concepção dos Institutos Federais e seus atores sociais: a história narrada por trás da história. **Amazônica** – Revista de Antropologia na Universidade Federal do Pará. Belém, v. 11, nº 1, p. 17-35. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/6612>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SILVA, Ana Claudia Perpétuo de Oliveira da. Relações entre fenomenologia e memória: possíveis reflexões sobre a exclusão social em bibliotecas públicas. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 7, n. 1, p. 29-42, mar./ago. Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/108454>. Acesso em: 16 out. 2019.

SILVA, Francislene Rosas da; SILVA, Ronegildo de Souza; AZEVEDO, Hellen Sandra Freires da; AZEVEDO, José Marlo Araújo de. Gestão da cultura organizacional no Instituto Federal: limites, desafios e rotatividade docente na Amazônia Sul Ocidental. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 39436-39458, jun. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11978>. Acesso em: 04 ago. 2020.



### **3 A FENOMENOLOGIA DA MEMÓRIA COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA<sup>2</sup>**

#### **RESUMO**

A pesquisa qualitativa fenomenológica na educação surge com o principal interesse de compreender as diversas relações heterogêneas existentes em grupos escolares. Objetiva-se exibi-la como oportunidade metodológica em uma investigação sobre a memória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Considera-se a abordagem como mecanismo para compreender e descrever fenômenos ao passo que se investiga os seres humanos como sujeitos e não como objetos, entendendo as conexões e as pluralidades existentes no processo de lembrar, pois ao contrário de outros métodos científicos, ela abarca ainda, a subjetividade do pesquisador. Retratou-se a técnica de histórias de vida junto as pesquisas bibliográfica e documental para enriquecer a definição do fenômeno, no qual os procedimentos estão respaldados na garantia de não interferência das informações. Nos resultados descreve-se a análise dos dados em documentos escritos buscando convergências nas informações e interpretando as experiências.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa. Fenomenologia. Pesquisa Educacional. Educação Profissional e Tecnológica.

#### **ABSTRACT**

The phenomenological qualitative research in education emerges with the main interest of understanding the different heterogeneous relationships existing in school groups. The objective is to show it as a methodological opportunity in an investigation on the memory of Professional and Technological Education (EPT). The approach is considered as a mechanism to understand and describe phenomena while investigating human beings as subjects and not as objects, understanding the connections and pluralities that exist in the process of remembering, because unlike other scientific methods, it still encompasses, the subjectivity of the researcher. The technique of life histories was portrayed together with bibliographic and documental research to enrich the definition of the phenomenon, in which the procedures are supported in guaranteeing the non-interference of information. The results describe the analysis of data in written documents seeking convergences in information and interpreting experiences.

Keywords: Qualitative Research. Phenomenology. Educational Research. Professional and Technological Education.

---

<sup>2</sup> Trabalho submetido na Revista Interfaces da Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso (UEMS). Aguardando avaliação.

## INTRODUÇÃO

O artigo integra uma pesquisa de Mestrado Profissional vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal do Acre (Ifac)/*Campus* Rio Branco, em especial, na linha de Organização e Memória dos espaços pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Buscou-se descrever e interpretar a história da EPT no Ifac/*Campus* Rio Branco, a partir da memória de servidores que vivenciaram o primeiro decênio dessa instituição. Acompanhou essa busca a ciência de que tal registro memorial uma vez iniciado não esgota o tema, apenas sinaliza com a necessidade de novos registros e interpretações.

Nesse sentido, foi preciso reconhecer a importância da pesquisa qualitativa para os estudos em educação, bem como, da perspectiva fenomenológica científica amparada pela filosofia contemporânea, em que a subjetividade do indivíduo é tratada como premissa e não como objeto de estudo. Considerou-se que a partir da fenomenologia, a intencionalidade consciente colabora para que os fenômenos analisados sejam descritos e interpretados em sua essência.

Com a fenomenologia da memória foi possível reconhecer a importância das lembranças, vivências, interpretações de fatos e recordações de um indivíduo que, ao rememorar tal fenômeno coloca-o no tempo presente. Logo, a memória sobre um fenômeno é atemporal e pode, ainda, tornar-se coletiva se ressignificada por membros de um mesmo grupo e não apenas por um único sujeito.

Assim, o artigo apresentado objetiva descrever o caminho do pensamento trilhado na elaboração de uma pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica, a partir da qual se buscou (re)construir parte da memória da EPT empreendida pelo Ifac/*Campus* Rio Branco. Logo, destaca-se a importância da pesquisa qualitativa e do método fenomenológico nesse processo, bem como, apresenta-se técnicas de coleta de dados oportunas a esse tipo de pesquisa. As informações aqui apresentadas foram alcançadas mediante levantamento bibliográfico sobre o tema, como parte dessa imersão e considerando o acesso a livros, periódicos, assim como ao banco de teses e dissertações da Capes.

Assim, o artigo está estruturado em três momentos distintos, primeiramente uma discussão sobre a importância da pesquisa qualitativa na pesquisa educacional, quando a subjetividade do sujeito é vista como fonte de análise qualitativa. Nessa

etapa da discussão foram utilizados como principais autores Bogdan e Biklen (1994), Gerhardt; Silveira (2009); Triviños (2013) e Maia; Rocha (2016).

No segundo momento traz reflexões específicas sobre a abordagem fenomenológica e sua importância para a pesquisa em educação e, especialmente sobre a fenomenologia da memória que compreende o processo de lembranças e vivências do ser humano. Para a argumentação utilizou-se principalmente Macêdo (1999), Ricoeur (2007), Peralta (2007), Rojas; Fonseca; Souza (2010), Minayo (2010) e Giorgi (2014).

A última parte do artigo reflete a análises de dados possíveis que colaboram com método fenomenológico.

## **HISTÓRIA E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO**

Antropólogos e sociólogos fazem pesquisa qualitativa há mais de um século, porém, a nomenclatura da abordagem ou investigação qualitativa, principalmente com foco na educação ganhou um olhar diferenciado a partir da década de 1970. Bogdan e Biklen (1994) destacam que a pesquisa qualitativa em educação possui origem no século XIX, nos Estados Unidos e em Londres, lugares marcados por urbanização desregrada e problemas sociais diversos, que chamaram a atenção de sociólogos da Universidade de Chicago. No século XX, de 1950 a 1960, as pesquisas qualitativas foram novamente impulsionadas a partir da atuação de antropólogos culturais americanos, interessados em estudar experiências e rendimento escolar de crianças, especialmente aquelas excluídas socialmente (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 38).

A partir da década de 1970 as pesquisas na área da educação deixam de ser predominantemente de natureza quantitativa e as características dos fenômenos educacionais em si e não apenas a descrição de suas causas e consequências passaram a ser objeto de investigação científica, inclusive sob uma perspectiva fenomenológica (TRIVIÑOS, 2013, p. 123 a 126).

Para Minayo (2010, p. 57), a pesquisa qualitativa não é melhor e nem pior que a pesquisa quantitativa, apenas tem papel, prioridades e adequação diferente. Contudo, a pesquisa qualitativa é mais apropriada ao estudo de “[...] grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica de atores e, de relações e para análise de discursos e documentos”.

Para Triviños (2013) na pesquisa qualitativa existem duas dificuldades referentes a este tipo de pesquisa que é a abrangência do seu conceito e as teorias fundamentais que a alimentam. O que se deve ficar claro é que o referencial teórico identificado pelo pesquisador é o primeiro caminho trilhado para definição das outras etapas da pesquisa, especificamente quanto ao método e a abordagem. O pesquisador, sem dúvida, ao iniciar qualquer tipo de busca, parte premunido de certas ideias. Especificamente no que se refere a importância das bases teóricas ou conceituais, Triviños (2013, p.123) adverte ser “[...] impossível que um cientista, um buscador ou fazedor de verdades inicie seu trabalho despojado de princípios, de ideias gerais básica”. Nesse cenário, vale alertar que, enquanto a abordagem quantitativa relacionada aos fenômenos sociais está ligada ao positivismo e empirismo, a abordagem qualitativa baseia-se principalmente na fenomenologia e no marxismo.

Minayo (2010) esclarece sobre a existência de correntes de pensamento que uma vez escolhidas guiam a escolha de métodos, abordagens e técnicas de coleta e análise de dados. Esse processo, traz relevante contribuição sobre a teoria positivista e do funcionalismo como sua derivação imediata, da teoria compreensiva e do marxismo a partir de algumas de suas correntes. Especificamente sobre as modalidades de abordagens compreensivas, a autora destaca a contribuição da fenomenologia sociológica, a etnometodologia, o interacionismo simbólico, as histórias de vida e estudos de caso, pelo que recomenda-se aprofundamentos sobre o tema a partir desse referencial.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa qualitativa é aquela que busca descrever, compreender ou explicar determinados fenômenos, considerando as relações entre o global e o local, assim como as diferenças entre o mundo social e o mundo natural. Logo, considera-se como fundamental a articulação entre os objetivos buscados, a orientação teórica dos pesquisadores e os dados empíricos, o que, por sua vez se opõe a ideia de que exista um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Maia e Rocha (2016, p. 721-722) assim caracterizam a abordagem qualitativa:

A abordagem qualitativa da pesquisa tem algumas características: a) ocorre em ambiente natural, não em laboratórios; b) o pesquisador é o instrumento fundamental – o próprio pesquisador coleta os dados; c) os pesquisadores qualitativos se validam de múltiplas fontes de dados; d) a análise dos dados é preponderantemente indutiva; e) o foco deve ser no significado apreendido pelos participantes e não naqueles levados a campo pelo pesquisador ou

aqueles que se manifestam na literatura; f) o projeto é emergente, isto é pode ser alterado com o andar da pesquisa; g) os pesquisadores usam com frequência, lentes teóricas (método) para enxergar seus estudos; h) a pesquisa qualitativa é uma forma interpretativa do que se enxerga, se ouve e se entende.

Os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 17; 72-74) apresentam características da abordagem qualitativa na investigação, destacando diferenças teóricas, técnicas e estratégicas das abordagens qualitativas e quantitativas. Desprovida da rigidez da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa analisa os dados coletados e os interpreta, tantas vezes quanto for necessário e viável, a partir do tempo, espaço e caminho metodológico proposto (SAMPIERI *et al.*, 2013). Na pesquisa qualitativa “[...] o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 128).

A esse respeito Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) esclarecem que a pesquisa qualitativa se preocupa “[...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. A unidade da pesquisa educacional pode ser uma escola, uma universidade, um clube, entre outros. Assim, pesquisadores devem partir do conhecimento que existe sobre a organização que desejam examinar, identificar que tipo de material pode ser manejado e disponível e, ainda, quais são os riscos ou dificuldades para seu estudo.

Severino (2007) diz que a pesquisa qualitativa não possui mensuração conforme as ciências naturais, pois não há esse tipo de padronização. Os pesquisadores selecionam os participantes conforme relevância, com uma coleta de dados bem mais aberta, que ajuda a avaliar durante o desenvolvimento da pesquisa, a forma como os meios estão sendo conduzidos.

Assim, também para Flick (2013) as questões são postas de forma ampla, onde se pretende ter maior diálogo de forma espontânea dos partícipes, como por exemplo, nos casos de história de vida pessoal. A pesquisa qualitativa segue a seguinte abordagem: a) captar a subjetividade das respostas dos participantes; b) visualizar a complexidade do seu significado; e c) descrever as práticas sociais, vivência e ambiente em que estão inseridos.

Mas, sem dúvida alguma, o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que

ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações (TRIVIÑOS, 2013, p. 138).

Os autores Prodanov e Freitas (2013, p. 126-130) elaboraram um quadro com os critérios de pesquisa e dentro desta ferramenta encontra-se a pesquisa qualitativa como abordagem e os seguintes procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental, levantamento (*survey*), estudo de caso, pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa-ação e pesquisa participante. Chizzotti (1995) acrescenta a essas técnicas de coleta de dados a proposição de entrevista e coleta de história de vida.

Essas técnicas geram dados que nem sempre são quantificáveis e passíveis de mera descrição, uma vez na pesquisa educacional de natureza qualitativa busca-se não apenas descrever, mas também compreender a subjetividade dos sujeitos, as suas significações (BICUDO, 2011).

Dessa forma, para Brancher *et al.* (2019) o pesquisador se torna parte da pesquisa, participa ativamente do processo e ambos se reinventam, uma vez que com essa contribuição mútua não existe neutralidade do pesquisador. Analisar, compreender e interpretar os fenômenos sociais durante todo o período é mais importante/interessante que apresentar somente o produto final. Assim, a utilização da fenomenologia nas pesquisas qualitativas em educação enriquece substancialmente este olhar de desenvolvimento e evolução do pesquisador, quando o mesmo agita sua subjetividade e passa a entender o fenômeno.

## **A FENOMENOLOGIA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO**

Giorgi (2014, p. 386) considera que a fenomenologia como a “[...] ciência dos fenômenos, isto é, como estudo sistemático de tudo o que se apresenta à consciência”. Ao partir da análise ontológica e filosófica, a fenomenologia assumiu o conceito de abordagem científica, ao avaliar as experiências dos indivíduos. Sobre a fenomenologia, Triviños (2013, p. 43), esclarece:

A fenomenologia é o *estudo das essências*, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na *existência* e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua *“facticidade”*. É uma filosofia *transcendental* que coloca em *“suspensão”*, para compreendê-las, as afirmações de atitude natural.

Nesse sentido, é preciso reconhecer a contribuição da fenomenologia de Husserl para a filosofia contemporânea, por analisar o ser humano como responsável por sua subjetividade e, especialmente para o campo da pesquisa, por nos trazer a ideia de que não existe objeto sem um sujeito. Ao sujeito impõe-se, então, a tarefa de descrever o fenômeno, a partir da redução fenomenológica, ao invés de tentar explicá-lo (TRIVIÑOS, 2013). Bogdan e Biklen (1994, p. 70) afirmam que o fenomenologista busca compreender o significado de ações para pessoas comuns, captando a subjetividade de assuntos privados, o objetivo é “[...] melhor compreender o comportamento e experiência humanos”.

Compreende-se fenômeno, em harmonia com Martins, Boemer e Ferraz (1990, p. 141) como “[...] aquilo que surge para uma consciência, o que se manifesta para essa consciência [...] é então, tudo o que se mostra, se manifesta, se desvela ao sujeito que o interroga”. Na busca por conhecer e interpretar os fenômenos, a fenomenologia “[...] não deduz, não argumenta, não busca explicações, satisfaz-se apenas com seu estudo, da forma com que é constatado e percebido no concreto” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 127).

A fenomenologia é considerada uma introdução lógica às ciências humanas, uma vez que busca a definição eidética do sujeito antes de qualquer experimentação. É, também, uma retomada filosófica dos resultados da experimentação, já que procura aprender-lhe a significação fundamental, especialmente quando se realiza a análise crítica da ferramenta mental usada (ROJAS; FONSECA; SOUZA, 2010, p. 03).

A fenomenologia não é um método específico, segundo Fazenda (2010), mas atitudes do ser humano para compreender a diversidade de valores e conceitos. São etapas de compreensão e interpretação, que não possuem um modelo fechado, pode ser reconduzida a observação todas as vezes que necessário, dando o enfoque de uma nova compreensão, pois o fenômeno está além das aparências, sendo necessária uma análise extenuante e contínua sobre o mesmo, caracterizando um certo inacabamento, entretanto, isso não constitui uma frustração na fenomenologia, uma vez que o pesquisador, desta forma, demonstra a sua interrogação sobre os fenômenos. Nesses termos a fenomenologia pode, ainda, ser utilizada com outros métodos para finalizar uma investigação científica (MARTINS; BOEMER; FERRAZ, 1990).

Conforme Maia e Rocha (2016) a fenomenologia possui como principal característica, romper com o modelo de pesquisa que intencionava um estudo que separava o que era pesquisado do pesquisador (objeto e sujeito). Ela prevê uma intensa transformação da ciência. Exercer possibilidades de significados a partir da descrição. “[...] É o reconhecimento do mundo vida, do tempo vivido, da subjetividade na constituição não somente dos sujeitos, mas do mundo numa inter-relação” (MAIA; ROCHA, 2016, p. 720). Um projeto de pesquisa segundo a abordagem fenomenológica, “[...] inicia-se sempre com uma interrogação. Esta interrogação pede, exige uma resposta e nesta resposta exige uma trajetória” (MARTINS; BOEMER; FERRAZ, 1990, p. 146).

A pesquisa fenomenológica não se restringe a mera descrição do objeto de estudo, mas remete a interpretação dos seus significados, onde o saber, segundo Maia e Rocha (2016) pertence ao todo, não somente ao pesquisador, mas também ao pesquisado através de uma construção mútua e troca entre ambos, pois “[...] em se tratando de fenômenos humanos; existe uma certa coerência entre a teoria e a prática, e ela enfim encontra sua legitimidade fora das práticas quantitativas contemporâneas” (GIORGI, 2014, p. 387), compreendendo a não separação entre o sujeito e o objeto, e sim, entre sujeitos.

A esse respeito, Martins, Boemer e Ferraz (1990, p. 140) expressam que “[...] a fenomenologia põe em evidência que os seres humanos não são objetos e que suas atitudes não podem ser vistas como simples reações”.

A pesquisa fenomenológica, portanto, parte da compreensão de nosso viver – não de definições ou conceitos – da compreensão que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar. Ao percebermos novas características do fenômeno, ou ao encontrarmos no outro, interpretações ou compreensões diferentes, surge para nós uma nova interpretação que levará a outra compreensão (FAZENDA, 2010, p. 69-70).

A fenomenologia para Rojas, Fonseca e Souza, (2010, p. 02) é “[...] uma filosofia transcendental que coloca em suspensão, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ali”. No que diz respeito a postura fenomenológica, Silva (2016) destaca que o pesquisador fenomenológico deve perceber e organizar uma relação que vá além da descrição do fenômeno, para chegar a algo que contemple e aprofunde o que esteja sendo analisado.



Martins, Boemer e Ferraz (1990) destacam que o fenômeno se doa ao sujeito através da sua essência, sendo necessário entender os seus sentidos e não procurar soluções para os mesmos. Cabe ao pesquisador interrogar o fenômeno e não o explicar, retornando sempre para as reflexões sobre o estudo. Os autores (1990, p. 145) discorrem que “[...] após a análise individual de cada descrição o pesquisador busca as convergências ou o aspecto comum, que permaneceu em todas as descrições”.

Triviños (2013) ressalta que a descrição do fenômeno é realizada no momento da observação. A fenomenologia “[...] estuda o universal, o que é válido para todos os sujeitos. O que eu conheço, o que eu vivencio, é vivência para todos” (TRIVIÑOS, 2013, p. 46).

Para a análise do fenômeno situado, portanto, daquele fenômeno que foi posto diante dos olhos para investigação, o pesquisador inicia as descrições da experiência pelos sujeitos que estão sendo os sujeitos da pesquisa. Para chegar à evidência das experiências o pesquisador inicia com o campo perceptual que se oferece ao sujeito a todo momento. Dentro do campo destacam-se alguns aspectos que impressionam o pesquisador, aspectos aí presentes que impõem à atenção. Nenhum objeto no conjunto total da descrição apresenta-se como algo isolado, mas, desde o início, como um objeto num horizonte. Através das descrições o fenômeno surge. A descrição é um relato de alguém que sabe alguma coisa para alguém que não sabe; não se trata de uma redação ou de um relatório (MARTINS; BOEMER; FERRAZ, 1990, p. 145).

Embora descrito e interpretado o fenômeno estudado, a fenomenologia traz a ideia do inacabamento, de estar sempre aberta a novas interpretações sendo, portanto, de contínuo exploratório. “Do ponto de vista de fenomenólogos, o inacabamento não constitui sinal de fracasso ou indefinição, mas sim uma maneira da fenomenologia mostrar sua verdadeira tarefa e fertilidade” (MASINI, 2004, p.67).

No que se refere a fenomenologia da memória, Ricoeur (2007) indaga que a fenomenologia da memória não pode ser analisada sem que se tenha plena consciência do processo de imaginação, composta por fatos tantos da realidade quanto do irreal. Assim, se a memória efetiva as identidades, a primeira vulnerabilidade delas é a relação temporal, mediante recordações fidedignas do passado sendo ressignificadas no presente e influenciando o futuro. A esse respeito, Santos (2013) destaca no conflito entre memória e imaginação a dificuldade em se compreender se a afirmação repassada será fiel aos fatos, uma vez que é necessário ter memória para posteriormente formar a lembrança.

Ao se estudar a memória de um grupo específico é preciso entender como esta se relaciona às construções e relações estabelecidas do passado, deixando claro que as pesquisas não devem avaliar se a memória é ou não a única variável, pois dependendo do mesmo grupo ou de outros, existe a possibilidade de experiências e vivências paralelas, que por vezes se contrapõem com a memória oficial. Especialmente quando se está analisando a memória popular, é preciso considerar se implica no confronto do passado instituído, através de uma ideologia dominante, com a rememoração de segmentos sociais dominados. Assim, existe sempre um “[...] um espaço de contestação entre diferentes vozes, cada uma delas procurando fazer ouvir a sua versão do passado [...] quer essa relação seja de contraste absoluto, quer seja de forte similitude” (PERALTA, 2007, p. 14).

É certo que a construção social do passado encerra, sempre, relações de poder e de dominação, mas deve-se ter em conta a pluralidade de actores e de forças que contribuem para esta construção. A Pós-modernidade veio evidenciar que os indivíduos podem pertencer a uma multiplicidade de grupos e de identidades e que, portanto, as suas memórias são construídas de forma dinâmica, conflitual, selectiva e dialógica, não se limitando à modelação imposta por um grupo exclusivo (PERALTA, 2007, p. 15).

Embora recordar seja um ato individual, a partir de 1970, Halbwachs aprofunda no campo das ciências sociais a discussão sobre memória coletiva. Quanto a contribuição da memória no método fenomenológico, para Halbwachs (2006, p. 43) “[...] a memória do indivíduo se relaciona com a memória do grupo e esta, por sua vez, forma a esfera maior da tradição fenomenológica, a memória coletiva”. Silva (2016) discorre que a mesma contribui como forma de rememorar ações já experimentadas.

A memória é o registro dos dados da percepção, da experiência e do conhecimento. Através da preservação destes elementos, permite a lembrança de algo pertencente ao passado possibilitando sua comparação com o presente, permitindo sua utilização para a elaboração de experiências individuais, para o conhecimento de natureza científica, filosófica ou técnica. A memória (associada à imaginação) dialoga com a temporalidade e transcende o tempo presente. Sem ela, o homem, vive um eterno presente, não seria possível o acordo nem contrato, pois estes não seriam mantidos ou cobrados, não haveria aliança entre os homens, o que proporcionaria o desaparecimento dos elos sociais e da própria noção de sociedade (SILVA, 2016, p. 35).

Corá e Vieira (2011, p. 86-88) expressam que a memória resgata experiências temporais já ocorridas, em um processo de rememoração. Além de defender a memória coletiva, uma vez que classifica que a memória individual, de forma isolada,

não resistiria ao rigor científico das ciências, principalmente as sociais. Fundamentado em Ricoeur, os autores explanam que a fenomenologia da memória “[...] pode estender-se também para uma fenomenologia da realidade social, visto que nos fenômenos da memória existem vários traços de uma constante correlação com o outro”. Além disso, afirmam que a memória “[...] constitui nosso último referencial na busca pelo que um dia se passou, por um acontecimento que tenha sido uma realidade num momento pretérito”.

Ainda na década de 1970 a fenomenologia passou a ser influenciada pelo campo das ciências sociais, em especial pela Sociologia, o que trouxe contribuições à pesquisa em educação, sobretudo no que se refere ao fato de que nas descrições, os fenômenos devem ser pensados como socialmente construídos e, desse modo, eleva-se a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento. Le Goff (1990) fala que a responsabilidade em se tornar acessível a fenomenologia da memória fica a cargo dos profissionais ligados as ciências humanas.

Nas pesquisas em educação a fenomenologia da memória tem sido cada vez utilizada, sobretudo quando se busca compreender e interpretar os processos de lembranças dos membros de um grupo escolar, além de considerar sua identidade individual e coletiva.

Para desenvolver sobre as técnicas de coleta de dados, Prodanov e Freitas (2013, p. 129) falam que “[...] esses instrumentos devem estar alinhados aos objetivos e às abordagens da pesquisa”. Ademais, Poupart *et al.* (2014) nos advertem que os fenômenos estudados não estão isolados, eles fazem parte de um todo social e, nesse sentido a coleta de dados deve se dar de forma a nos permitir compreender os significados e interpretá-los de uma forma macro e, nesse caso a combinação de diferentes técnicas de coleta de dados, auxiliaria nesse processo de compreensão ampla dos fenômenos. Logo, diante das muitas técnicas de coletas de dados existentes, apresenta-se aqui algumas que são mais utilizadas na pesquisa qualitativa e que esse potencial de uso combinado, a saber, a pesquisa bibliográfica e documental, histórias de vida e realização de entrevistas.

## **TÉCNICAS DE COLETA POSSÍVEIS À PESQUISA FENOMENOLÓGICA**

Gibbs (2009, p. 17) expressa que os dados qualitativos são adquiridos através de mecanismos da comunicação humana, tais quais: entrevistas, grupos focais,

transcrições, observação participante, correio eletrônico, propagandas, vídeos, livros, revistas, diários, fotografias, filmes, entre outros. De fato, são muitas as possibilidades de coleta de dados no âmbito da pesquisa qualitativa, especialmente considerando a abordagem fenomenológica.

Contudo, em todos os casos possíveis é necessário compreender as experiências que foram vividas pelos sujeitos do grupo que se está estudando, visualizando as características subjetivas do indivíduo, pois os informantes podem possuir qualidades distintas de se expressar melhor em uma forma do que da outra (GIL, 2010). É para situar tais experiências no tempo e espaço, que se recomenda ao pesquisador realizar a pesquisa bibliográfica e documental.

É certo que “[...] todas as etapas da coleta de dados devem ser esquematizadas, a fim de facilitar o desenvolvimento da pesquisa, bem como, assegurar uma ordem lógica na execução das atividades” (ANDRADE, 2010, p. 137). Ciente da amplitude de técnicas possíveis e das orientações peculiares a cada uma dentro da pesquisa fenomenológica no campo da educação, aprofunda-se em algumas, de forma a sistematizar informações e colaborar com as discussões.

### Pesquisa bibliográfica e documental

A pesquisa bibliográfica coloca o pesquisador diretamente em contato com resultados prévios sobre temas que estão sendo investigados ou temas similares, validando ou não dados e informações coletadas. Há que se ter o cuidado, contudo, de se verificar “[...] a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 44) “[...] a pesquisa bibliográfica compreende oito fases distintas, são elas: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação e redação”. Poupert *et al.* (2014) e Sampieri *et al.* (2013) destacam como extremamente importante que o pesquisador tenha um conhecimento prévio daquilo que irá analisar, entretanto, ele não se apega e se limita completamente a essas leituras, uma vez que nessa abordagem a revisão bibliográfica deve ser constante, pois à medida que os fenômenos vão se desvelando, as leituras podem ser realizadas para colaborar

com o estudo que está sendo aprofundado, pois uma de suas singularidades é repetir o processo quantas vezes achar necessário.

Sobre a pesquisa documental, Lakatos (2003, p. 174) destaca ser esta “[...] restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Quando se trata de fontes primárias, que não passaram por tratamento analítico, a reelaboração de dados considerando os objetivos da pesquisa sempre se torna possível e possibilita um volume de materiais considerável (GIL, 2008; PRODANOV, FREITAS, 2013; LAKATOS, 2003; SEVERINO, 2007).

Poupart *et al.* (2014, p. 295) destacam que “[...] o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. Consoante Ricoeur (2007, p. 146), destaca que essas fontes de dados evidenciam a “[...] a reconstrução do passado pela escrita”. Por essa razão, cabe aqui indicar levantamento documental como uma técnica de coleta de dados significativa a abordagem fenomenológica, em especial a trabalhos que discutem a fenomenologia da memória.

Tanto no caso da pesquisa bibliográfica como da pesquisa documental, recomenda-se a organização de uma base de dados própria que vai sendo acrescida ao longo do tempo e que registre informações que serão significativas para filtro futuro (descritores de busca e base dados, título do documento/artigo/dissertação ou tese, data da pesquisa, local, referências com link de acesso, se for o caso). Nesse caso, pode-se utilizar recursos tecnológicos diversos, como por exemplo, planilhas de Excel.

## Entrevistas

Na pesquisa fenomenológica, as entrevistas podem ser trabalhadas tanto como fonte principal de dados ou, ainda, como fonte complementar. De uma forma ou de outra elas são capazes de preencher lacunas encontradas na análise bibliográfica ou documental através da memória dos participantes, contadas a partir de sua experiência de vida individual e coletiva. De acordo com Lakatos (2003, p. 199) a entrevista “[...] visa obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte, que se aprimora com o tempo, com treino e com experiência”.

Pesquisadores de ciências humanas utilizam costumeiramente entrevistas como técnica na coleta de dados. Trata-se, portanto de “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS, 2003, p.

195). Para Gil (2008, p. 109) “[...] muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia”.

No caso das entrevistas, antes de aplicá-las, recomenda-se ao entrevistador conhecer previamente o assunto (levantamento bibliográfico e documental) para poder organizar um roteiro (preferencialmente semiestruturado) e não ter a necessidade de repetir a técnica com o participante, por falta de organização na metodologia. “A entrevista constitui um instrumento eficaz na recolha de dados fidedignos para a elaboração de uma pesquisa, desde que seja bem elaborada, bem realizada e interpretada” (ANDRADE, 2010, p. 131).

A entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante [...] As perguntas são resultados da teoria e de toda a informação que o pesquisador já recolheu sobre o fenômeno social, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (TRIVIÑOS, 2013, p. 146).

Logo, a entrevista deve ser planejada, não fugir do tema que é objeto do projeto. Isso indica que não existe entrevista sem uma estrutura mínima que a oriente, sem um planejamento prévio sobre o que falar. De forma que se discute frequentemente a existência de roteiros semiestruturados (organizados a partir de temas) ou estruturados (organizados a partir de perguntas já definidas). No caso de roteiros estruturados, “[...] as perguntas deverão ser formuladas de acordo com os objetivos da pesquisa, em linguagem adequada ao nível de escolaridade do informante” (ANDRADE, 2010, p. 133). Para Gil (2008, p. 109), a entrevista semiestruturada, permite, ao mesmo tempo, “[...] a liberdade de expressão do entrevistado e a manutenção do foco pelo entrevistador. Há uma interação social”.

Uma entrevista pode ter como objetivos averiguar fatos ou fenômenos; identificar opiniões sobre fatos ou fenômenos; determinar, pelas respostas individuais, a conduta previsível em certas circunstâncias; descobrir os fatores que influenciam ou que determinam opiniões, sentimentos e condutas; comparar a conduta de uma pessoa no presente e no passado, para deduzir seu comportamento futuro (ANDRADE, 2010).

Para além das orientações básicas já tratadas, Triviños (2013) destaca ser necessário definir o local e horário adequado, em consenso com o informante.

Igualmente destaca a necessidade de aprovação do informante sobre a realização de entrevista, forma de gravação e uso de dados, respeitando os princípios éticos para pesquisa com seres humanos. Ademais, cabe ao pesquisador humildade para realizar as perguntas e não questionar as respostas, permitindo espontaneidade do entrevistado e evitando distração enquanto o participante responde às perguntas.

A condução correta da entrevista depende sempre da habilidade do entrevistador em elaborar e administrar o roteiro. Ocorre que o roteiro proposto não deve ser tão estruturado a ponto de limitar a evocação de memórias e lembranças que trariam descobertas, mas também não pode ser completamente solto, de forma que se possa fugir completamente da discussão proposta. Nesse aspecto compete ao pesquisador encontrar o equilíbrio, a justa medida entre o excesso e a falta de estrutura na definição do roteiro. Para tanto, recomenda-se testar ou pilotar o instrumento elaborado (roteiro) do antes da aplicação com o entrevistado

Outro fator primordial para uma melhor interação social é um contato inicial, esclarecendo para o pretense entrevistado o que se busca fazer e solicitando de forma respeitosa sua colaboração na disponibilidade da entrevista. Segundo Gil (2008, p. 117), somente quando ocorrer a “[...] a criação de uma atmosfera favorável, o entrevistador passará a abordar o tema central da entrevista”.

A duração da entrevista pode ser flexível, mas para não ficar repetitiva e cansar o entrevistado, pode ser estabelecido um prazo de mais ou menos 30 (trinta) minutos. É preciso considerar, contudo, que entrevistas que se realizam no formato virtual tendem a ser mais cansativas pelo uso de telas e pela impessoalidade da conversa. Logo, ao elaborar um roteiro de perguntas, já deve o pesquisador refletir sobre o tempo possível de cada pergunta (roteiro estruturado) ou tema (roteiro semiestruturado)

O registro da entrevista pode ser realizado com uso de anotações do entrevistador e de gravador (somente áudio ou áudio e vídeo) sempre mediante consentimento do entrevistado, para posterior transcrição e análise. Para Gil (2008, p. 119) “[...] a gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista”. Se a entrevista for gravada, logo após o evento, o pesquisador deve procurar logo transcrevê-la e procurar alguma falta de informação ou dicotomia entre as respostas, para não haver dúvidas.

Recomenda-se desde o contato inicial com os entrevistados a utilização de caderno ou diário de campo, a fim de anotar questões relativas aos participantes

(perfil e impressões prévias) e demais questões que no dia da entrevista não poderão ser apreendidas na gravação, como por exemplo, a chegada de alguém inesperadamente, emoção do participante da pesquisa não refletida na fala, gestual durante a fala, nervosismo aparente ao falar sobre um tema, evocação de lembranças através de objetos apontados ou demonstrados, etc).

É possível que algumas questões levantadas talvez não se encerram em apenas um encontro, o processo pode se tornar mais longo e encaminhar para outros entrevistados ou complementações de entrevistas, mediante a avaliação do pesquisador e da descrição encontrada no objeto proposto, utilizando o método fenomenológico.

### Histórias de vida

Segundo Gil (2010) a história de vida reforça a trajetória de um indivíduo e sua coleta pode ser bem mais demorada do que as entrevistas, pois a trajetória é construída mediante os dados repassados pelo informante e não através de roteiro (estruturados ou semiestruturados) como nas entrevistas. Assim, outra diferenciação é que nessa técnica o número de sujeitos estudados, de modo geral, é pequeno para se considerar fenomenologicamente os significados da sua redução e os temas que concentram após a análise.

A partir dessa técnica a pessoa reconstrói acontecimentos que ela considera importante a partir do seu relato pessoal, sendo também importante assegurar a permissão da divulgação dos dados coletados.

A análise de narrativas e biografias acrescenta uma nova dimensão à pesquisa qualitativa, concentrando-se não apenas no que as pessoas disseram e em coisas e eventos que descreveram, mas na forma como o fizeram, por que o disseram e o que sentiram e vivenciaram. Sendo assim, as narrativas possibilitam compartilhar o sentido que a experiência tem para os entrevistados e lhes dar uma voz para que possamos vir a entender de que forma eles encaram a vida (GIBBS, 2009, p. 95).

As histórias de vida, segundo Haguette (2010, p. 74), podem ser tratadas como documentos ou como técnicas de coleta de dados. Marconi e Lakatos (2011, p. 123) falam que através dela “[...] procuram-se captar as reações espontâneas do entrevistado, em face de certos acontecimentos fundamentais de sua vida”. O



pesquisador deve entender e dar visibilidade a tratativa correspondente àquilo que está procurando, ou seja, ao assunto que pretende discorrer em seu trabalho.

Porque o pesquisador não sabe o que se passa com o sujeito é preciso que este sujeito descreva o que se passa com ele. A descrição se dá, então, na experiência do sujeito que está experienciando aquela situação [...] nas descrições feitas pelo sujeito o interesse não está em saber o que o sujeito pensa, qual é sua opinião, mas, sobre aquilo que o sujeito está experienciando (MARTINS; BOEMER; FERRAZ, 1990, p. 145).

Quanto a funcionalidade da história de vida, Haguette (2010, p. 75) destaca que essa técnica permite sempre mais informações que o esperado, cabendo ao pesquisador uma filtragem das informações que são relatadas através das experiências que são compartilhadas no momento que é estabelecido o diálogo. Geralmente, além das narrativas, o pesquisador também utiliza outros materiais na pesquisa para enriquecê-la com referências que substanciam suas hipóteses.

A história de vida é uma técnica de campo que permite ao pesquisador um controle maior sobre a situação ou as motivações do entrevistado. Tem como função básica estimular a pessoa, visando conseguir respostas claras e precisas sobre determinado estudo. Pode favorecer o surgimento de novas questões e conseguir detalhes. Apresenta informação relativa a estrutura, dinâmica e funcionamento da vida mental de seu autor. Levanta a vida de uma pessoa, seus usos e costumes, seus valores, conceitos e ações. Emprega meios mecânicos para registrar fatos e acontecimentos do passado (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 124).

Haguette (2010, p. 76) diz que a história de vida “[...] serve como ponto de referência para avaliar teorias que tratam do mesmo problema para cujo propósito as informações foram tomadas”. Para a autora, diferentemente do Estados Unidos que trabalham com histórias de vida na pesquisa desde a década de 1920, no Brasil a história de vida não possuía a mesma afirmação de importância, sendo usada como técnica subsidiária. Entretanto, seus estudos ganharam forças na academia nos últimos anos, a partir da década de 1980, principalmente em trabalhos científicos de cunho antropológico, sociológico ou da área de psicologia.

É preciso considerar que as memórias descritas pelos sujeitos reintegram as lembranças “[...] cujas divisões estabelecidas socialmente situam-se entre as datas que somente fazem sentido porque são compartilhadas historicamente” (SCHIEDECK; FRANÇA, 2019, p. 30). Para colaborar com a rememoração dos sujeitos, pode-se utilizar a técnica de foto-elicitación, ou seja, com o estímulo da

memória através de imagens (fotos, filmes, imagens, recortes de jornais, etc) sobre o contexto ao qual o participante foi inserido, evitando assim desvio no foco da tratativa e conhecimento do tema pesquisado (MENDONÇA;VIANA, 2007) a foto-elicitção estimula a “[...] o registro destas memórias permite o preenchimento de espaços e de ausências que aparecem quando analisamos a história linear documental” (SCHIEDECK; FRANÇA, 2019, p. 32).

As histórias de vida podem ser amplas (referentes a toda a vida dos sujeitos ou tópicas (referentes a um recorte específico proposto pelo pesquisador). A disponibilidade para ouvir sem interferir na narrativa é uma habilidade que também exige treino, assim como a dedicação de tempo a essa fase da pesquisa, tanto na coleta como na transcrição.

Posto ser a história e o processo de rememoração individual, não há como precisar tempo mínimo ou máximo para aplicação dessa técnica, nem mesmo se existirá a necessidade de fazer pausas ou retomadas no mesmo dia ou em dias diferentes. É fato que, a depender do tema, lembranças afloram emoções e é preciso sensibilidade e respeito pelo participante da pesquisa quanto ao momento de parar e retomar.

Considere-se para história de vida as orientações já descritas para realização de entrevistas, especificamente sobre realização de contato prévio, organização de tempo e espaço para realização da técnica, respeito e ética para com o participante da pesquisa, condições e formas de gravação e transcrição e organização de dados, anotações em caderno ou diário de campo e possibilidade de uso de foto-elicitção. No caso de serem elaboradas como texto escrito pelos próprios sujeitos, sugere-se considerar orientações de Macêdo (1999).

## **ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DOS DADOS DA PESQUISA**

Para Poupart *et al.* (2014, p. 147) a análise de dados é justamente a etapa da pesquisa em que os dados coletados passam a fazer sentido, confirmando se foram adequadas as técnicas utilizadas para resolução do problema da pesquisa e se os resultados obtidos estão devidamente alinhados aos objetivos. “[...] São os dados da experiência, as representações, as definições da situação, as opiniões, as palavras, o sentido da ação e dos fenômenos”.

Brancher *et al.* (2019, p. 40-54) nos fornece subsídios para empreender a análise de discurso, análise de conteúdo e análise textual discursiva a partir de dados qualitativos obtidos. Em Minayo (2010, p. 303 a 360) tem orientações significativas para empreender a análise de conteúdo, análise de discurso e análise hermenêutica dialética. Para a autora, contudo, mais do que uma forma de fazer, escolher uma forma para análise de dados revela uma forma de pensar, ou seja, ao caminho do pensamento escolhido.

Considerando a fenomenologia como um caminho do pensamento possível, destaca-se a orientação sobre o que deve constar em um relatório de pesquisa fenomenológica, a saber:

- O conhecimento da natureza intencional da consciência;
- A utilização da redução fenomenológica em sua acepção exata, o que inclui compreender os dados de base como “presenças” ou “fenômenos” no sentido estrito do termo;
- Práticas descritivas minuciosas, em oposição a termos teóricos, construídos ou explicativos;
- A busca, por meio do procedimento das variações livres e imaginárias, de estruturas ou essências próprias à disciplina, e também a preocupação constante da significação da experiência descrita (GIORGI, 2014, p. 407).

Para tanto, o autor supracitado revela a necessidade de organização da pesquisa a partir de etapas concretas (2014, p. 398), que implicam na coleta e leitura de dados, na divisão dos dados em unidades, na organização dos dados tal como coletados na linguagem da disciplina e, por fim, na síntese dos resultados. O método elaborado por Giorgi, “[...] inicialmente, foi aplicado em pesquisas que investigaram vivências de processos de aprendizagem, no entanto se expandiu para investigar outros tipos de vivências” (BRANCO, 2014, p. 193).

Para a análise fenomenológica, sobretudo das histórias de vida, vale a indicação de que podem ser inscritas tantas estruturas quanto for necessário. “[...] É preciso notar que, na perspectiva fenomenológica científica, a estrutura equivale às essências e às suas relações (GIORGI, 2014, p. 401).

A autora Macêdo (1999, p. 37-38) relata que as descrições analisadas na fenomenologia não são definitivas e muito menos completas, valendo-se da subjetividade do pesquisador para avaliar o que está atrás do discurso e compreender o fenômeno através da intenção.

Para isso é preciso uma abertura ao conhecimento sensível do mundo, que não é intelectual coisificador, mas vivencial-presentificador, ou seja, não coisificamos um depoimento escrito como objeto de estudo, mas vivenciamos e presentificamos para nós os seus significados (MACÊDO, 1999, p. 38).

A análise de dados de documentos escritos é tratada tanto por Giorgi (2014) quanto por Macêdo (1999) e, para essa última, deve-se buscar convergências e regularidades nas descrições, o que exige o planejamento de quatro momentos: leitura do material; busca por unidades de significado; interpretação das unidades e síntese das mesmas.

A pesquisa fenomenológica e a análise dos dados tem sido duramente criticadas por teóricos marxistas, justamente pelo fato de em sua maioria desconsiderarem os contextos e a uma vez ao reconhecer a autonomia de sujeitos, de grupos, de sistemas de valores e crenças e desprezar o contexto e as bases sociais, econômicas e políticas nas quais os sujeitos, os grupos, os sistemas de crenças e valores se fazem (MINAYO, 2010, p. 100-108). Assim, quem trabalha com pesquisa fenomenológica no campo da educação profissional ou não, deve sempre fugir desse reducionismo, sob pena de suas pesquisas sejam usadas para justificar uma pretensa necessidade de reorganização do estado, sob a égide neoliberal. É preciso, portanto, evidenciar a autonomia de sujeitos, grupos, sistemas de valores, culturas e crenças, mas sem desconsiderar as histórias e as implicações sociais, políticas e econômicas nas quais os fenômenos se manifestam ou a partir dos quais as histórias individuais ou coletivas se constroem e são interpretadas.

Logo, é preciso reconhecer que “[...] um texto sempre está inserido em um contexto, e é nessa atmosfera que ele fará sentido [...] Todo processo de leitura e de escrita é repleto de significados e relações” (BRANCHER *et al.*, 2019, p. 126).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A fenomenologia contemporânea utilizada em pesquisas na área de ciências humanas, sobretudo no campo da educação, figura como uma trajetória extremamente eficaz para compreender e descrever fenômenos em sua essência analisando os sujeitos como indivíduos e não como objeto. As informações obtidas/coletadas são compreendidas como informações subjetivas e não apenas como dados passíveis de quantificar.

Na análise fenomenológica, tanto o pesquisado quanto o pesquisador se entrelaçam em uma teia de informações que visam auxiliar na pesquisa, pois o mesmo não interfere nos dados que lhe são repassados, ele descreve e compreende os fenômenos dos quais busca informações para finalização de seu estudo. Para tanto, deve-se levar em consideração os aspectos socioculturais em que o grupo está envolvido.

A fenomenologia trata a memória como fonte direta individual e/ou coletiva de sujeitos que, a partir de suas lembranças e experiências, possam rememorar fatos e acontecimentos que foram indagados. Assim, é reconhecido o potencial da fenomenologia para registro memorial da educação, sobretudo da educação profissional e tecnológica, considerando para tal a conjugação de esforços no que se refere a escolha de técnicas de coleta de dados que se complementem e de procedimentos de análises devidamente alinhados ao método.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. 1ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2011, p. 41-74.

BRANCO, Paulo Coelho Castelo. **Diálogo entre análise de conteúdo e método fenomenológico empírico: percursos históricos e metodológicos**. Revista da Abordagem Gestáltica – Phenomenological Studies – XX(2): 189-197, jul-dez, 2014.

BRANCHER, Vantoir Roberto; CANTERLE, Lisiane Darlene; MACHADO, Fernanda de Camargo. **Metodologia(s) da pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica: Dilemas e provocações contemporâneas**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CORÁ, Elsie José; VIEIRA, Allan J. O olhar fenomenológico de Paul Ricoeur sobre a memória. **Tabulæ** - Revista de Philosophia – Faculdade Vicentina. Ano 6 - n. 11 - jul-dez de 2011. São Francisco, Curitiba, 2011.

FAZENDA, Ivani. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. O projeto na pesquisa fenomenológica. **Anais**. IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos – pesquisa qualitativa: rigor em questão. IV SIPEQ. Universidade Estadual Paulista Campus Rio Claro. 9, 10 e 11/10/2010. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/44.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

GIORGI, Amedeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. *In*: NASSER, Ana Cristina. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MACÊDO Shirley Martins de. Análise Fenomenológica de Depoimentos Escritos: Apresentando e Discutindo uma Possibilidade. **Estudos de Psicologia**. v. 16, n. 1, p. 35-44, janeiro/abril. Campinas, 1999.

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves; ROCHA, José Damião Trindade. A fenomenologia na pesquisa em educação: um olhar sobre a etnometodologia e a etnopesquisa crítica. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 11, n. 3, p.718-736 set./dez. Blumenau, 2016. Disponível em:

<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5543>. Acesso em: 16 out. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira; FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 24 (1): 139-147, abr. São Paulo, 1990. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62341990000100139&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62341990000100139&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 16 out. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: Uma resenha crítica. **Arquivos da Memória**. Antropologia, Escala e Memória. Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, Lisboa, nº 2, p. 04-23, 2007. Disponível em: [http://arquivos-da-memoria.fcsh.unl.pt/ArtPDF/02\\_Elsa\\_Peralta\[1\].pdf](http://arquivos-da-memoria.fcsh.unl.pt/ArtPDF/02_Elsa_Peralta[1].pdf). Acesso em: 04 ago. 2020.

POUPART, Jean; DESLAURIES, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François et. al. Campinas: Editora UNICAMP, 2007.

ROJAS, Jucimara et al.; FONSECA, Regina Baruki; SOUZA, Rosana Sandri Eleutério de. Fenomenologia e rigor na pesquisa educacional: a experiência da UFMS. **Anais**. IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos – IV SIPEQ. Universidade Estadual Paulista Campus Rio Claro. 9, 10 e 11/10/2010. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/80.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Thais Helen do Nascimento. A memória, a história, o esquecimento. **RACIn**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 1-8, Jan.-Jun, 2013. Disponível em: [http://racin.arquivologiauepb.com.br/edicoes/v1\\_n1/racin\\_v1\\_n1\\_resenha01.pdf](http://racin.arquivologiauepb.com.br/edicoes/v1_n1/racin_v1_n1_resenha01.pdf). Acesso em: 04 ago. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SCHIEDECK, Silvia; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. A concepção dos Institutos Federais e seus atores sociais: a história narrada por trás da história.

**Amazônica** – Revista de Antropologia na Universidade Federal do Pará. Belém, v. 11, nº 1, p. 17-35. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/6612>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SILVA, Ana Claudia Perpétuo de Oliveira da. Relações entre fenomenologia e memória: possíveis reflexões sobre a exclusão social em bibliotecas públicas. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 7, n. 1, p. 29-42, mar./ago. Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/108454>. Acesso em: 16 out. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2



## 4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: RELATOS E DESAFIOS DE UMA TRAVESSIA<sup>3</sup>

### RESUMO

O artigo objetiva descrever a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, considerando a organização da modernidade capitalista a partir de três fases distintas: a liberal ou restrita, a organizada estatalmente e a de articulação mista. Trata-se de pesquisa qualitativa, ancorada em uma abordagem fenomenológica, para a qual convergiu um levantamento bibliográfico. Como resultado, a constatação de que a Educação Profissional e Tecnológica, agora política pública e não mais favor do Estado, representa uma travessia, ainda que acidentada para superação da dualidade entre educação básica e profissional e, em especial, para a implementação de um modelo de educação crítica e transformadora.

**Palavras chaves:** Educação Profissional; Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; Modernidade; Política Pública.

### ABSTRACT

The article intends to describe the creation of the Federal Network of Professional and Technological Education in Brazil, considering the organization of capitalist modernity divided into three distinct phases: the liberal or restricted, the state-organized and the mixed articulation. It is a qualitative research, anchored in a phenomenological approach, to which a bibliographic survey converged. As a result, the finding that Professional and Technological Education, now a public policy and no longer a State favor, represents a crossing, even though a rugged one, to overcome the duality between basic and professional education and, in particular, for the implementation of a model critical and transformative education.

**Keywords:** Professional education; Federal Network of Professional and Technological Education; Modernity; Public policy.

### INTRODUÇÃO

O artigo apresentado parte do pressuposto de que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é uma política pública, para a qual converge a formulação e execução, mediante processo tenso e contraditório, de programas, projetos e ações pelo Estado, preferencialmente com o controle da sociedade. Sabe-se, contudo, que na história das políticas sociais, se inclui a política de educação de forma mais ampla e a educação profissional em específico, o que é bastante recente no Brasil, sobretudo

---

<sup>3</sup> Trabalho submetido na Revista Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (Fclar) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Aguardando deliberação.

se considerarmos a constituição de políticas públicas como direito assegurado e não como favor do Estado.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, ancorada em uma abordagem fenomenológica vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), especificamente na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, para a qual convergiu uma revisão bibliográfica. Tal revisão sobre o contexto histórico que permitiu a criação da Rede Federal de EPT no Brasil foi estruturada a partir da divisão da modernidade no Brasil em três fases distintas, conforme proposto por Domingues (2002), a saber, a fase liberal ou restrita (início do capitalismo até 1929), a fase organizada estatalmente (1930 a 1970) e a fase de articulação mista (1970 aos dias atuais).

Há que se destacar, contudo, que a economia capitalista e o que se chama hoje de “mercado mundial” foi se estruturando a partir de uma hierarquização entre os países, o que gerou um tipo de desenvolvimento social desigual, segundo o ritmo diferenciado de cada país (RIBEIRO, 2017, p.10-11). No caso de países periféricos como o Brasil, além de desigual, este desenvolvimento foi também resultado da combinação de técnicas modernas com formas de relações sociais e econômicas arcaicas, o que potencializou ainda mais sua condição de dependência dos países desenvolvidos. Evidencia-se, assim, que no caso brasileiro, os avanços econômicos ocorreram de forma tardia e não concomitante aos avanços políticos, gerando um tipo de desenvolvimento desigual e combinado, potencializador de pobreza e exclusão (OLIVEIRA, 2003; NETTO; BRAZ, 2007, FERNANDES, 1974).

Neste sentido, a apresentação da história da educação profissional no Brasil guarda esse descompasso entre tempos econômicos e políticos e não se considera que exista homogeneidade quanto às formulações e implementação de políticas em todo o território brasileiro.

Assim, em um primeiro momento do artigo, considerando a fase liberal ou restrita, é possível compreender como se concebia a educação profissional de forma assistencialista e caritativa, como favor do estado aos segmentos mais vulnerabilizados e excluídos socialmente e não como direito, tal como se operava com outras políticas sociais em geral.

Na fase organizada estatalmente, se explica em um segundo momento do artigo, que é possível observar como a educação profissional do Brasil vai se consolidando como política pública, embora ainda permeada por preconceitos e

valores advindos da formação da sociedade brasileira. Acrescente-se a isso o fato de que em sua trajetória a educação profissional no Brasil é pautada pelo empresariado e não por uma classe trabalhadora que tensionasse politicamente a sua formulação e implementação, sobretudo pela ausência de um processo democrático que permitisse tal diálogo e construção. Por fim, na terceira fase da modernidade (a atual), apresenta-se a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os embates estabelecidos no plano político e os desafios postos no sentido de se consolidar uma política para a classe trabalhadora em um cenário de desresponsabilização crescente do Estado por políticas públicas e em especial por políticas sociais.

Postas as devidas considerações, resta ao leitor mergulhar nessa história, a começar pela fase liberal e restrita da modernidade, ou melhor, sobre a primeira fase do capitalismo no Brasil.

### **Modernidade liberal e restrita e a Educação Profissional no Brasil**

Para Domingues (2002, p. 98-100) a primeira fase da modernidade coincide com a primeira fase do capitalismo e tem o mercado como princípio de organização. Compreende o período que vai da última década do século XVIII ao século XIX, incorporando-se aí a primeira grande crise capitalista, que se estendeu de 1890 a 1930, quando já não se podia conter os anseios da classe trabalhadora pela melhoria das condições de vida, uma vez que apenas a filantropia exercida pelos grandes proprietários não conseguia reduzir a crescente pauperização. É justamente a partir desta grande crise que se passa de uma sociedade pautada pelo passado, para uma sociedade que tenta controlar o futuro.

De certo, a partir da Revolução Francesa estabelecem-se, no campo social, as ideias de liberdade, igualdade e fraternidade, mas na primeira fase da modernidade, apenas a liberdade de mercado é assegurada e emerge o Estado de Direito na tentativa de se opor ao sistema de privilégios e ao absolutismo feudal. Garantia-se a propriedade, a renda, a igualdade perante a lei, a liberdade de mercado, o direito de opinião, voto e representação política (DOMINGUES, 2002, p. 98-100).

Com a igualdade garantida, refere-se à igualdade de oportunidades e não de condições materiais de existência e, tendo em vista que não há mais como tratar a infelicidade dos indivíduos como castigo de Deus, infortúnio ou obra do acaso – uma vez que prevalece a razão instrumental – outras explicações precisaram então ser

dadas para elucidar a desordem da nascente sociedade capitalista. Entretanto, à medida que os questionamentos cresciam, competia ao Estado apenas “[...] reparações tópicas e emergenciais aos problemas ou as respostas morosas e fragmentadas as reivindicações sociais dos trabalhadores e de setores populacionais empobrecidos dos grandes centros urbanos” (PEREIRA, 2007, p. 128).

Registre-se, portanto, que “[...] a formação da sociedade brasileira foi marcada, principalmente, por três elementos essenciais: a escravidão, o déficit democrático e a ausência de Projetos Nacionais consistentes” (PACHECO, 2020, p. 04). Nessa sociedade, o trabalho dito pesado e as profissões manuais eram exclusivas dos negros escravizados e indígenas, restringindo determinadas profissões aos trabalhadores livres e, ainda, a educação eminentemente intelectual ministrada pelos jesuítas destinava-se apenas à burguesia que os distanciava dos trabalhos físicos ou profissões manuais. Dessa forma, habituou-se o brasileiro a pensar a educação profissional como servidão e a oferta dela como caridade e assistencialismo destinado aos segmentos mais vulnerabilizados socialmente (FONSECA, 1961).

No campo educacional brasileiro merece destaque o período jesuítico, compreendido de 1549 a 1759, no qual a educação, no sentido mais amplo se estruturou de forma restrita a classe dominante, enquanto que a aprendizagem de ofícios e técnicas se relegava aos dominados, indígenas e negros escravizados (CUNHA, 2000; GOMES; MARINS, 2010; MANFREDI, 2016). Logo, para Nóbrega e Souza (2015, p. 267) “[...] é a partir desse preconceito que se fundam as origens históricas da dualidade na educação brasileira”, o que é plenamente ratificado por Cunha (2000, p. 14), Nóbrega e Souza (2015) e Barbosa (2012).

Garcia *et al.* (2018, p. 03) vincula o surgimento da Educação Profissional no Brasil a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, quando surge a necessidade desse ensino para os aprendizes vindo de Portugal. Assinalam os autores que em 1824 foi instituído o ensino primário para todos os cidadãos, destacando a necessidade de formação específica para os trabalhadores ligados diretamente à produção. A tal formação específica também era destinada a “[...] órfãos, os abandonados, os desvalidos, que eram encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e de marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices” (CUNHA, 2000, p. 91).

De fato, a criação dos Centros de Aprendizes da Marinha no Brasil em 1808 e do Colégio das Fábricas em 1809, após a chegada da família real portuguesa ao

Brasil, é considerada o marco inicial da educação profissional brasileira, mas toda a concepção de educação profissional do período era vista como assistencialista, como favor do Estado, em parte pelo fato de estar vinculada a segmentos desfavorecidos (BRASIL, 2009; RAMOS, 2014; GOMES; MARINS, 2010). Em contrapartida, para Manfredi (2016) as instituições públicas que foram criadas visaram favorecer à classe mais abastada, destinando funções no Exército e administração pública.

Entrementes, a possibilidade de ascensão da cafeicultura a partir de 1860, exigia uma mão de obra qualificada, de forma a “[...] evitar eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país” SAVIANI (2011, p. 159) e, nesses termos, os custos com a qualificação dos escravos eram mínimos, mediante o lucro alcançado pelos proprietários conforme Barbosa (2012).

Cunha (2000) destaca, ainda, que com a chegada dos padres salesianos, ao final do Império, introjetou-se que a ideia de que a profissionalização livraria tais trabalhadores do pecado, sendo como um antídoto à heresia. Assim, de 1840 a 1856 foram criadas as Casas de Educandos Artífices por dez governos provinciais, conforme modelo de aprendizagem de ofícios vigente no âmbito militar, em que se destacava a rigidez, hierarquia e disciplina. Em 1879, apontam-se o Decreto nº 7.247 que trata sobre a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, bem como, os pareceres de Rui Barbosa a respeito deste Decreto e sobre a urgência nos investimentos educacionais no país (BARBOSA, 2012). Para Manfredi (2016, p. 67) “[...] a obra salesiana pretendia formar trabalhadores, visando neutralizar a influência dos ideais anarquistas e comunistas”.

Após a saída da família real do Brasil, em 1889, as principais ideias defendidas pelos intelectuais eram: abolição da escravidão, separação da igreja e Estado e educação pública, laica e gratuita em todo o território brasileiro. A Constituição da República de 1891 efetivou no plano legal a fragmentação da educação mediante as camadas sociais. No ano seguinte, “[...] o decreto 722, de 30 de janeiro de 1892, transformou o Asilo de Meninos Desvalidos no Instituto de Educação Profissional” (CUNHA, 2000, p, 94).

Assim, ao analisar a contextualização histórica da educação profissional no Brasil, pode-se perceber que “[...] até o século XIX não existiam propostas sistemáticas de experiências de ensino, uma vez que prevalecia a educação propedêutica voltada para as elites e sua formação como dirigentes” (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1493).

A partir do século XX, contudo, a Educação Profissional no Brasil tem como marco histórico o Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, assinado por Nilo Peçanha, que criou quatro escolas profissionais no Rio de Janeiro (BRASIL, 2009; GARCIA *et al.*, 2018). Quando o mesmo assumiu a Presidência da República, assinou em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566 (OTRANTO, 2010. p. 02) que “[...] criou 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação, sendo essas, as precursoras das escolas técnicas estaduais e federais” (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1495). Para Wittaczik (2008, p. 78) só então se pode afirmar que “[...] temos a Educação Profissional que se consolidou a partir da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, em meados do final do século XVIII e início do século XX”.

Cabe ressaltar que essa expansão do ensino técnico visava responder a uma demanda advinda do modo de produção capitalista que, a partir de então, ao assumir o estágio monopolista, passa a exigir uma formação cada vez mais técnica dos trabalhadores, visando a implantação de novas tecnologias, reorganização do mercado e do sistema produtivo intermediado por grandes operações comerciais, financeiras, industriais, nacionais e estrangeiras (NÓBREGA; SOUZA, 2015, p. 269).

De acordo com Cunha (2000, p, 96) “a iniciativa pioneira de aprendizagem sistemática teve início em 1924, com a criação da Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo”. *A posteriori*, se adentra em um período em que passa a existir uma maior preocupação com a questão social, ou com o perigo que ela representa aos que buscam a manutenção do sistema e rompe-se com a ideia de que se pode fazer política sem a intervenção do Estado, confiando apenas na capacidade regulatória do mercado. A primeira grande crise do capitalismo prescindiu da intervenção do Estado, especialmente para assumir os custos com a produção no que tange a formação da força de trabalho. Assim, a crise que se estende de 1890 a 1930 possibilitou não o advento de uma nova ordem, mas a passagem para um segundo momento desta mesma ordem, em que lugar a capacidade de autorregulação do mercado, ainda está em evidência, porém, já é alvo de questionamentos.

### **Modernidade organizada estatalmente e a Educação Profissional**

Considerando que, durante a Primeira Guerra Mundial, a intervenção do Estado já era presente na produção e distribuição de bens e serviços e que esta intervenção

era explicada a partir de aspectos econômicos e políticos, tais como: a crescente organização da classe trabalhadora e a produção de um excedente econômico. Entende-se a crise de 1929 como marco na transição da primeira para a segunda fase da modernidade. A modernidade organizada estatalmente é a fase caracterizada pela hierarquia, por um direito mais intervencionista e que se orienta com vistas ao futuro. Trata-se do momento de emergência das políticas sociais e da desresponsabilização dos incapacitados ao trabalho pela sua própria condição (DOMINGUES, 2002).

A partir do século XX, a regulação econômica acontece no viés keynesiano-fordista e a culpabilização da pobreza pela sua condição não é mais uma explicação plausível, dada que a primeira grande crise do capitalismo põe em xeque a capacidade regulatória do mercado. A intensificação dos movimentos de trabalhadores assegura a emergência dos direitos sociais e, é desta forma que, a emergência dos direitos políticos configura-se como uma ameaça ao sistema capitalista e, em oposição, completa e universaliza o status de cidadania (DOMINGUES, 2002).

Nos anos de 1930 com prenúncio da industrialização no Brasil e a necessidade célere de mão de obra qualificada, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo de responsabilidade desse supervisionar a Escola de Aprendizes e Artífices (BRASIL, 2009). Para Wittaczik (2008, p. 80) esse cenário “[...] possibilitou a institucionalização de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo”.

Sobre esse novo panorama, Nóbrega e Souza (2015, p. 267) destacam que “o ensino técnico-profissional passa a ser visto como capaz de formar mão-de-obra especializada em um país que objetivava o progresso e a modernidade por intermédio do desenvolvimento industrial”. Manfredi (2016, p. 58) destaca que “[...] os destinatários não eram apenas os pobres e os ‘desafortunados’, mas, sim, aqueles que, por pertencerem os setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados”.

Embora a Constituição Federal de 1934 dispusesse já no artigo nº 149 que “[...] a educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos” (BRASIL, 2012a), a Constituição Federal de 1937, retira o texto original sobre essa totalidade do direito à educação, implicando em um retrocesso nas discussões educacionais e reformas propostas dessa época. O artigo da Constituição Federal nº 129 de 1937 considera que é dever da Nação, dos Estados e do Município assegurar a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades,

aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 2012b). “Nesse período foi assinada, ainda, a Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional” (BRASIL, 2009, p. 01; OTRANTO, 2010. p. 02).

A Reforma Capanema, em 1942 “[...] marcou um período de institucionalização da Educação Profissional ao sistematizar leis orgânicas [...] visando promover mudanças que o emergente mercado industrial demandava” (SENA NETO; CUNHA; TAVARES, 2017, p. 4). Para Ramos (2014, p. 26) a promulgação dessa Lei “[...] acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático”. De acordo com Otranto (2010) a finalidade era ofertar a educação profissional no mesmo nível do ensino secundário. Barbosa (2012, p. 58) adverte que atendimento da educação profissional foi subdividido em: “[...] primário, para o ensino agrícola; secundário, para o industrial; e terciário, para o comercial; além do ensino normal para a formação de professores”.

Nessa década, a formação dos profissionais ficou também a cargo do empresariado com a criação das instituições conhecidas como Sistema S: Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), todas criadas na década de 1940. As Leis Orgânicas da Educação Nacional mantiveram em seu texto a dualidade da educação, afirmando que “[...] o objetivo dos ensinos secundário e normal era formar a elite dominante, e a do ensino profissional, formar os filhos dos operários que necessitavam ingressar precocemente no trabalho” (GOMES, MARINS, 2010, p. 39). As autoras supracitadas destacam as falhas existentes na legislação educacional brasileira, tal como segue:

Esse foi um período de grande valor na história da educação profissional, porém algumas falhas na legislação ainda continuavam: por exemplo, a falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional, e entre este e o ensino secundário. Não havia a possibilidade de transferência de um curso para o outro, sendo impossível para o aluno reorientar a sua escolha sem retornar ao início do ciclo. Outro aspecto era que as leis só permitiam o acesso ao ensino superior no ramo correspondente (GOMES; MARINS, 2010, p. 39).

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), “[...] contemplou o setor da educação com 3,4% do total de investimentos previstos, com o objetivo de formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país” (BRASIL, 2009,



p. 04). As Escolas Industriais e Técnicas recebem a nova nomenclatura de Escolas Técnicas Federais (OTRANTO, 2010; BARBOSA, 2012). Segundo Nóbrega e Souza (2015, p. 270) “[...] o lema ‘50 anos em 5’, força a abertura ao mercado internacional, a instalação de indústrias, e, logicamente, solicita mão-de-obra cada vez mais especializada”. Ramos (2014, p. 15) diz que “[...] a formação da classe trabalhadora brasileira, do ponto de vista técnico e ideológico, era um aspecto estratégico para o país, seja em uma ou em outra direção”.

Nesse mesmo período, entre os anos de 1950 e 1960, ocorre o marco da aproximação entre a educação e cultura popular, tendo como seu maior expoente: Paulo Freire. Para Mizukami (1986), ele é referencial na abordagem sociocultural da educação, principalmente quando se serve do processo de movimento de cultura popular brasileira para projetar um de seus grandes marcos, que foi a alfabetização de adultos. Lembrando que o Brasil já possuía um déficit histórico quanto ao analfabetismo por nunca ter dado, efetivamente, prioridade a uma política pública eficaz e capaz de mudar esse quadro deficitário.

A Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não fixava mais um currículo rígido, o que garantia aos estados a possibilidade de inserir disciplinas que tivessem mais proximidade com suas especificidades e regionalidade territorial, uma tentativa de equiparar as modalidades de ensino e conforme Ramos (2014), houve um debate longo sobre a LDB que foi iniciado em 1946 perdurando até 1961. A partir de então, abria-se a possibilidade de se discutir um ensino mais contextualizado e crítico.

Entretanto, com o golpe militar de 1964 a tentativa de implantação de ensino médio integrado, a ideia de formação politizada e qualificação politécnica dos trabalhadores foi substituída pelo tecnicismo para atender demanda do mercado. Durante esse período para Nóbrega e Souza (2015, p. 271) “[...] as escolas eram extremamente reguladas em relação a conteúdo, castigando severamente aqueles que se propusessem a intervir em seus comandos e interesses”.

A nova LDB, ou melhor, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, institucionalizou a profissionalização no ensino médio (antigo segundo grau), fazendo com que o trabalho fosse considerado parte da formação. Contudo, tal ação também fracassou devido a diversos fatores, dentre eles, a situação política do Brasil (GOMES; MARINS, 2010). Nóbrega e Souza (2015) destacam que à época se pretendia harmonizar educação e trabalho através da profissionalização obrigatória, mas a

compulsoriedade ficou restrita as redes estadual e federal e o ensino privado mantinha o ensino propedêutico para formação das elites. Desse modo, ao invés de facilitar o acesso, a profissionalização dificultava a ascensão ao ensino superior de parcela significativa da população brasileira (BARBOSA, 2012).

No ano de 1978, segundo Otranto (2010) e Barbosa (2012) criou-se os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), em substituição às Escolas Técnicas, com mais uma atribuição “[...] formar engenheiros de operação e tecnólogos” (BRASIL, 2009, p. 05). O olhar político restringiu a formação profissional às instituições especializadas e não mais ao Estado, com a promulgação da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. “[...] Esse fato comprova o quanto as políticas educacionais estão voltadas muito mais para respostas aos setores econômicos do que para atender verdadeiramente aos desejos sociais da população” (GOMES; MARINS, 2010, p. 50).

Consonante Rodrigues (1998), leva-se em consideração o surgimento e a evolução da tríade pedagógica constituída pelo SENAI, SESI e Instituto Euvaldo Lodi (IEL) durante o período que antecede o Estado Novo, quando ocorre a ruptura dos acordos com a classe trabalhadora, com o desmantelamento dos seus principais direitos trabalhistas e previdenciários, além das suas garantias sociais.

A rede SENAI cresceu a um ritmo espetacular, modificando-se em função das ondas de mudanças do setor produtivo. Nos anos 40, iniciou suas atividades priorizando a aprendizagem industrial, para qualificar o operariado para a indústria nascente; nos anos 50, foi a vez da modalidade treinamento, correlativa à industrialização segundo os moldes da grande indústria (CUNHA, 2000, p. 102).

A partir da década de 1970, o capitalismo internacional deu sinais de mudanças e o Brasil entra em uma crise econômica. Em 1980, mesmo com as contradições do capitalismo, a Confederação Nacional da Indústria passa a estimular o compromisso da educação profissional, entretanto, sempre ligada à classe burguesa dominante. Logo, a educação profissional “[...] assume o caráter assistencialista e separatista, oferecendo como alternativas à precarização do trabalho e à diminuição da pobreza uma educação de caráter instrumental, que mantém e legitima a divisão social de classes” (SCHIEDECK; FRANÇA, 2019, p. 21).

Enquanto que na primeira fase da modernidade buscou-se resolver as limitações da sociedade nascente, sem que isto levasse necessariamente a uma intervenção do Estado e/ou formalização de direitos, nessa segunda fase da

modernidade se buscou incluir todos os indivíduos em uma sociedade do trabalho, cujo eixo dinâmico era o Estado. Porém, esta passagem da primeira para a segunda fase da modernidade não implicou em uma ruptura total com as instituições da primeira fase ou, ainda, com a economia de mercado que passara a se organizar a partir do padrão fordistas/keynesiano.

A segunda grande crise do capitalismo, que se estendeu de 1970 a 1980 evidenciou a fragilidade e incapacidade do Estado em compreender e intervir de forma eficaz em uma sociedade que se tornou cada vez mais complexa e heterogênea, assim como tornou perceptível a dificuldade de regulação apenas pelo mercado, buscada a partir da implantação do neoliberalismo, desta forma, “[...] o baixo crescimento econômico e o problema inflacionário [...] romperam com essa conotação de proteção social e com a contínua expansão das políticas sociais como concretizadoras de direitos” (PEREIRA, 2007, p. 112).

Ocorre que a nova divisão do trabalho (acumulação flexível) e a necessidade de um mercado autorregulado se opõe a imensa quantidade de demandas apresentadas pela sociedade, uma vez que o capitalismo não conseguia dotar o indivíduo de uma liberdade que implicasse em capacidade de alterar as condições sociais nas quais estava inserido e, portanto, não promovia igualdade no sentido amplo, senão a igualdade jurídica. Com o advento da segunda crise, a garantia dos mínimos sociais voltou a ser apenas a garantia de um mínimo de renda. “O Estado providencia deveria transformar-se em um estado de serviço, cuja meta seria dar a cada um os meios para mudar seu curso de vida, superar uma ruptura ou antecipar um pane geral” (DOMINGUES, 2002, p. 222).

Para Schons (2003) a igualdade sempre foi um valor fundamental na modernidade e não havia problemas em buscá-la civil ou politicamente, ao passo que a igualdade econômica ou social não era buscada como igualdade identitária. Assim, para a autora, a crise do Estado do Bem-Estar Social seria uma crise da igualdade, ou melhor, como um momento oportuno para se refletir sobre a partir de quais domínios era a igualdade de fato desejada no que se convencionou aqui chamar de modernidade complexa e de articulação mista. No caso específico da educação profissional, a crise implicava em repensar se de fato as oportunidades de educação se dariam de forma igualitária e, portanto, reprodutora das desigualdades escolares ou se incorporaria na construção das políticas públicas a dimensão da equidade e da justiça social.

## **Modernidade de articulação mista e a Educação Profissional no Brasil**

Domingues (2002) demarca como terceira fase da modernidade a que se estende das últimas décadas do século XX aos dias atuais, um período de articulação mista, que tem por princípio de organização o estabelecimento de redes, nas quais não está excluída a participação do Estado, dado que a ampliação de inúmeros movimentos – embora destituídos de seu caráter de classe – precisa ser regulada. A colaboração voluntária resultante das redes estende-se não só para tentar resolver as limitações econômicas, mas também se estende aos aspectos sociais, local que se incluem as políticas educacionais. Relaciona-se a princípios mais universais, ao passo que também atende aos anseios de indivíduos que, já não conseguindo se fazer representar enquanto classe, buscam minimizar seus problemas mediante participação em organizações cujas responsabilidades são partilhadas. Trata-se de uma aproximação entre noções de cultura da cidadania, solidariedade e satisfação de necessidades (DOMINGUES, 2002, p.223-241).

A esse respeito, Bravo e Pereira (2007) situam a parceria entre Estado, mercado e sociedade civil, como uma pretensa forma de minimizar o problema da exclusão social e da pobreza na sociedade capitalista. Para tanto, decorrem estratégias preferencialmente informais e voluntárias de solidariedade (familiares, vizinhos, amigos) que resultam em uma alteração de papéis e funções sociais na modernidade. Desse modo, o Estado desenvolve políticas sociais cada vez mais focalizadas e/ou articula parcerias com o mercado (responsabilidade social) e sociedade civil organizada tem sido progressivamente responsabilizada pela proposição, fiscalização e até mesmo execução (direta ou indireta) de políticas sociais, mediante instituições representativas de determinadas categorias e grupos.

Entrementes, observa-se que, a partir da década de 1980, a Confederação Nacional da Indústria, como representante da classe burguesa nesse sistema de articulação mista permanece pautando uma proposta de educação profissional “[...] assistencialista e separatista, oferecendo como alternativas à precarização do trabalho e à diminuição da pobreza uma educação de caráter instrumental, que mantém e legitima a divisão social de classes” (SCHIEDECK; FRANÇA, 2019, p. 21).

Há que se considerar que hoje se vivencia a perda da noção de totalidade da classe trabalhadora e pluralização de grupos e movimentos sociais (reais e virtuais), há hoje uma representação social muito mais difusa e riscos cada vez maiores quanto

a cooptação dos movimentos sociais pelas parcerias com o poder público. Desse modo, na acepção de Domingues (2002) o Estado tem sido colonizado por grupos empresariais que se colocam cada vez mais distantes do interesse das instituições democráticas do Estado moderno.

Segundo Garcia et al. (2018) o Brasil adentrava nesse momento na era da globalização, o que exigia implantar novas tecnologias, se colocar frente ao crescimento de novos e diversos tipos de prestação de serviços e ampliar sua base produtiva. Tudo isso mobiliza e demanda a educação profissional. A esse respeito, Rego *et al.* (2013, p, 215) afirmam que a “[...] globalização da economia e a reestruturação produtiva promoveram mudanças radicais no mundo do trabalho e nas relações sociais o que passou a exigir um novo tipo de trabalhador”. Rodrigues (1998) destaca o projeto hegemônico e pedagógico da burguesia industrial brasileira e suas ações efetivas, sendo estas planejadas e executadas a partir de interesses particulares, mas financiadas na sua maioria com recursos públicos.

Em síntese, pode-se afirmar que, por um lado, verifica-se a maior exigência de escolaridade e/ou educação profissional à medida que a cadeia se complexifica tecnológica e administrativamente, pela adoção de novos processos, equipamentos, materiais e formas de organização e gestão; por outro lado, a desmobilização de trabalhadores qualificados, que passam a ser incorporados em pontos da cadeia onde o trabalho é mais precarizado e intensificado (MOLL, 2010, p. 255).

A legislação educacional proposta já durante a década de 1980 (Lei nº 7.044/82 e Parecer nº 785/86) buscava atender a entendimentos políticos diversos, mas se pautava nas demandas do mercado (NÓBREGA; SOUZA, 2015), o que trazia concepções dúbias e muitas confusões em sua execução. Ramos (2014, p. 15) destaca que “[...] a ação do Estado em relação à educação profissional teve uma marca relativamente populista [...] em um contexto em que não se tinham claras as perspectivas econômicas, sociais e políticas do país”.

A obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio para todo cidadão brasileiro foi previsto na Constituição de 1988, todavia, a educação profissional ganhou identidade própria somente após a LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Um parêntese deve ser feito para mencionar que, a partir dos anos de 1990, a educação brasileira teve um incentivo maior das organizações internacionais, como por exemplo, do Banco Mundial (BUENO, 2015). Ramos (2014, p. 15) conta que nessa época “[...] ocorreu um significativo movimento de fortalecimento da EPT no país, especialmente

pela ampliação das funções das instituições federais”.

A finalidade era tornar o ensino superior mais flexível e barato aos caixas públicos. Naquele contexto, existiam poucas universidades e faculdades. Aqueles que tinham mais possibilidades econômicas, cursos e capacitações eram os mais privilegiados. “A política neoliberal continuou e o Brasil se aproximou ainda mais das exigências postas pelo mercado internacional em uma era globalizada” (BUENO, 2015, p. 35).

Wittaczik (2008, p. 83) diz que “[...] as reformulações teóricas e sócio-empíricas referidas a essas tendências incidem mais fortemente na política da educação profissional a partir de 1990 e tomam corpo jurídico-institucional no governo de Fernando Henrique Cardoso”. Ramos (2014) diz que esse período histórico é composto pela institucionalização do neoliberalismo no Brasil e manteve-se até o início da década de 2000, quando ocorre modificações no bloco de poder. Conforme Otranto (2010, p. 15) “No Brasil, a abertura de cursos de tecnologia pavimentou o caminho da transformação das instituições de ensino técnico e médio em instituições de educação superior”.

O Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentou a educação profissional. Em seu artigo 3º, estabeleceu que a mesma compreenderia os níveis: básico (destinado a trabalhadores independente de escolaridade prévia), técnico (destinado a matriculados ou egressos do ensino médio) e tecnológico (cursos superiores destinados a egressos do ensino médio/técnico) (ALVAREZ; ACÁCIO, 2019; SCHIEDECK; FRANÇA, 2019; BARBOSA, 2012). Institucionaliza-se, por conseguinte, a separação do ensino médio e do ensino técnico, sendo este último oferecido nas formas concomitante ou subsequente.

Pacheco (2012) e Ramos (2014) indagam que os movimentos sociais foram extremamente contra esse processo, por considerarem um retrocesso na educação, tal retorno a essa dicotomia atrasaria mais ainda a proposta de formação cidadã, uma vez que direcionava o aluno/trabalhador simplesmente para o mercado de trabalho.

A década de 1990 foi marcada por tensões entre o governo e os movimentos sociais. As políticas educacionais e de trabalho e emprego impulsionaram a proliferação de cursos voltados ao atendimento de demandas de qualificação e requalificação profissional de jovens e adultos trabalhadores, de baixa escolaridade, por meio de uma rede específica de cursos de curta duração, completamente dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada. Isso resultou em notáveis perdas para os trabalhadores e num acentuado processo de exclusão social (PACHECO, 2012, p. 34).

Para uma educação profissional de qualidade e concreta em sua formação cidadã era necessário, entre diversos fatores, uma capacitação do corpo docente na área pedagógica. Assim, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho de Educação Básica propuseram a Resolução nº 02/97 que sugeria a formação superior aos professores. Para Gomes e Marins (2010, p. 61) deveriam os professores, a partir de então, obedecer aos novos princípios que regem essa concepção por competências, especialmente no que se refere a flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização. As políticas públicas da educação precisavam romper a dualidade histórica entre a educação básica e profissional, o preconceito contra essa última e a efetivação da formação humana integral.

Assim, “[...] a gestão do sistema educacional deveria articular o ensino de forma politécnica e não polivalente. A educação teria como papel fundamental formar os sujeitos críticos, tecnicamente competentes e autonomamente emancipados” (SENA NETO; CUNHA; TAVARES, 2017, p. 3).

Ainda em 1997, através do Decreto nº 2.208, ocorreu a separação entre o ensino médio e o ensino profissional, conforme solicitações realizadas pelo Banco Mundial e atendidas pelo Ministério da Educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; OTRANTO, 2010). Ademais, em 1998, foram proibidas as construções de novas escolas federais pelo governo federal, mediante Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que dispunha sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e integração das Escolas Agrotécnicas Federais (GARCIA *et. al.*, 2018; BARBOSA, 2012).

Após o início do primeiro mandato do governo Lula (2003 a 2006), as expectativas sobre essa ruptura se tornaram cada vez mais fortes, por ser considerado um governo de esquerda e historicamente com ações voltadas às camadas marginalizadas, com o apoio dos movimentos sociais e populares, a perspectiva era de uma mudança rápida na educação, entre outras áreas. No entanto, as modificações são complexas e suas rupturas acontecem de forma gradual e em longo prazo. Afinal, o Brasil é, segundo Moll (2010, p. 28), “[...] uma sociedade que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela”.

É possível, contudo, observar semelhanças no que se refere à gestão de políticas educacionais durante os governos Collor e FHC e o primeiro mandato do governo Lula. Moll (2010, p. 253) descreve que “[...] embora pautadas pelo discurso

da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional, não só não surtiram o efeito anunciado como ainda tornaram mais precarizadas às ofertas educativas”. Assim, no primeiro mandato do governo Lula houve continuidade na política neoliberal que previa a formação profissionalizante voltada em grande parte para o mercado e pouco para a formação cidadã (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Alguns programas, contudo, se destacaram por abranger jovens que estavam à margem da sociedade, como o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), mas a parcela de sua função social é irrisória quando posto o montante ofertado pelas agências formadoras voltadas apenas ao mercado.

Aguiar (2011) e Pacheco (2012, 2020) registram, contudo, que a partir de 2003 se iniciaram discussões mais aprofundadas para criação da Rede Federal de EPT, especialmente destacando sobre a necessidade de uma educação profissional que servisse para formar para a cidadania e não só para o mundo do trabalho, o que contrariava o projeto das elites empresariais brasileiras, retomado durante os anos de 1990. Sobre o projeto neoliberal a que se opunham as discussões para criação da Rede Federal, faz-se necessário destacar:

O ciclo neoliberal foi definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea. Tal ideário e a submissão às normas dos organismos financeiros representantes dos interesses do capital estrangeiro constituíram a base de um processo de sucateamento e privatização, a preço vil, de grande parte do patrimônio nacional, provocando a vulnerabilidade da economia brasileira (AGUIAR, 2011, p. 9).

Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 73) registram que “[...] em 2005, o presidente Lula anunciou o Plano de Expansão da Rede Federal de EPT, o qual incluía a construção de 65 unidades de ensino”. Entrementes, a avaliação negativa dos programas de inclusão social, durante o primeiro Governo Lula, motivou um novo planejamento operacional, a partir de três objetivos primordiais, conforme o Plano Nacional de Qualificação 2003/2007, a saber: “a) inclusão social e redução das desigualdades sociais; b) crescimento com geração de trabalho, emprego e renda ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e c) promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia” (BRASIL, 2003, p. 17).

Alguns fatores foram identificados para essa primeira avaliação negativa, entre



eles: a falta de interesse das agências formadoras por cursos mais extensos e conscientização do trabalhador quanto a necessidade de qualificação para inclusão mais virtuosa no mundo do trabalho. Destaque-se aqui que os organismos que fazem parte do “Sistema S” trabalham há décadas com a educação profissional, a partir de cursos de curta duração, tendo em vista que o mercado prescinde de forma rápida de um trabalhador cada vez mais habilitado e multifuncional.

Nesse caso, a função social da Educação Profissional, não é pensada da forma que o Estado solicita, mas são pautadas pela demanda do mercado, de forma que os lucros sejam maximizados. Desse modo, Moll (2010, p. 39) assevera que “[...] ou o Sistema S utiliza o fundo público que recebe para políticas públicas orientadas pelo Estado ou o Estado tem o dever político, social, econômico e ético de rever a legislação que criou o Sistema S”. Outro ponto importante de discussão no período era que a educação laica, gratuita e de qualidade nunca esteve no patamar das escolhas governamentais em seus planos de governo e de ação. Formalmente, o tripé: educação, saúde e segurança sempre é tido como prioridade para a nação, mas na prática isso não ocorre.

Paralelo a toda a discussão para criação da Rede Federal, realizou-se em 2003 o Seminário Nacional de EPT e, em 2004 lançou o documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”. Seguiu-se a isso a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e a alteração de dispositivos da LDB, através da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, iniciando, portanto, as adequações necessárias para a criação da Rede. Para Barbosa (2012, p. 69), o que se buscava era “[...] superar o caráter funcionalista e o dualismo histórico tão inerentes à história da educação brasileira”.

Como resultados das análises e discussões observou-se que 18 ações foram criadas de 2004 a 2008 “[...] considerando-se apenas o âmbito legal, para que o processo de expansão da Rede Federal [...] resultasse na criação dos Institutos Federais” (SCHIEDECK; FRANÇA, 2019, p. 22).

Pacheco (2020) esclarece que a construção dos Institutos Federais foi, portanto, resultado de um esforço coletivo, a partir de tratativas com o Ministro da Educação à época e com organismos ligados a educação profissional e tecnológica, sendo o referencial teórico, *a priori*, embasado em Karl Marx e a sua contribuição sobre a possibilidade de efetivar a educação integral e politécnica. “Ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as

bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica” (PACHECO, 2012, p. 27). “[...] O que se pretendia era a re(construção) de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 1090).

É somente no segundo mandato do governo Lula (2007 a 2010) que ocorre a organização da Rede Federal de EPT, criada pela Lei nº 11.982, de 29 de dezembro de 2008 e responsável pela verticalização do ensino da educação básica à educação profissional e superior, fato este que ocorreu cerca de 100 anos após a existência comprovada da educação profissional no Brasil (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010). Aguiar (2011), Garcia et al. (2018), Barbosa (2021) e Pacheco (2020) destacam o ineditismo da proposta brasileira, bem como os fundamentos estruturantes das ações dos criados Institutos Federais, que se baseiam na verticalidade, transversalidade e territorialidade.

Os Institutos Federais são considerados pela Lei 11.892/2008 instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi e ainda são equiparados às Universidades Federais no que diz respeito à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos superiores. Como finalidades, destacamos a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior; o desenvolvimento de programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; a realização e o estímulo à pesquisa aplicada, entre outras (BUENO, 2015, p. 22).

De fato, a prática educativa dos Institutos Federais é um modelo contemporâneo que visa adequar as realidades, diversidades e pluralidades existentes no país, uma adequação recente, se contabilizar o ano de 2008 como marco. “Não é por consequência, nem Universidade, nem Escola Técnica, mas uma outra e inédita institucionalidade” (PACHECO, 2020, p. 07) ou segundo Frigotto (2018, p. 129) “[...] um outro tipo de universidade”. Otranto (2010, p. 03) diz que “os Institutos Federais são, portanto, instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais” Frigotto (2018) adverte, contudo, que esse paradoxo na formação dos Institutos Federais repetiu os programas de adestramento neoliberais em um primeiro momento, o que torna necessária uma avaliação constante, de forma a não se fugir da proposta de criação desejada.

Motivado por toda a historicidade da Rede Federal, os Institutos propõem uma educação ampliada envolvendo conhecimentos práticos e teóricos, na contramão da

história da educação, que privilegia um seleto grupo da classe dominante, em detrimento da grande massa populacional. Conforme Frigotto (2018, p. 129) a Rede Federal “[...] configura uma junção heterogênea de histórias, culturas e institucionalidades muito diversas”. Essa mudança de pensamento visa caracterizar o trabalhador/cidadão como ser social envolvido.

A compreensão dos Institutos Federais remete a ideia de que seria necessário formar para além de consumidores, possibilitando a “[...] construção de uma sociedade fundada na igualdade política, econômica e social” (PACHECO, 2010, p. 8). Ademais, tais espaços deveriam possibilitar uma real interação da sociedade escolar, consistiriam em um local onde todos seriam educadores e educandos simultaneamente e, principalmente, em que se superasse a dicotomia do trabalho manual e intelectual.

Com esse cenário, são instituídos 38 IF em todo território nacional, unindo estruturas já existentes no campo da educação profissional, como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às universidades. Com esta nova institucionalidade constituída, o país salta de 140 escolas técnicas federais, criadas entre 1909 até 2002, para 644 *campi* em 2016, atendendo a mais de 568 municípios e um milhão de alunos em todo o território nacional. (SCHIEDECK; FRANÇA, 2019, p. 22).

Como resultado desse processo, mais de um milhão de matrículas, 80 mil servidores organizados em uma rede nacional que possui uma estrutura com a missão de disponibilizar as informações, capacitações e qualificações de forma igualitária (CONIF, 2019; OTRANTO, 2010; SOUZA; SILVA, 2016). No que se refere a necessária formação de uma identidade dessa Rede, Frigotto (2018, p. 131) destaca que “[...] os IFs em sua realidade institucional convivem com a memória de longa, média e curta duração. Juntam-se as memórias de um século, de algumas décadas, e de menos de uma década”. Nesses termos, há que se reconhecer que a ausência de políticas de formação, a configuração diversa e a autonomia que cada IF possui, inclusive para negociar em separado com o governo federal, dificultam a consolidação de uma identidade para além dos aspectos meramente jurídicos ou administrativos.

Souza e Silva (2016) resumem a construção da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou por três grandes fases. Na primeira houve o anúncio da criação de 64 *Campi*, na segunda fase a divulgação era de implementação de uma escola técnica em cada cidade-polo (ambas etapas durante o

governo Lula) e a terceira fase, já no governo Dilma Rousseff, visou implantar 86 novos *Campi*, destes, mais da metade referentes anterior. Além disso, 85% destes não estão nas capitais, o que mostra a preocupação com a interiorização e, por assim dizer a capilaridade dessa rede.

“Esta expansão estava associada à ampliação da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio e à política de apoio ao aumento do número de mestres e de doutores para os profissionais da rede” (SCHIEDECK; FRANÇA, 2019, p. 22). Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 82) relatam que “[...] a relação entre ensino, ciência e tecnologia, tendo em vista o mundo do trabalho, deve funcionar, então, como núcleo estruturante dos Institutos”. Mais do que isso, buscava-se “[...] construir vínculos em diferentes níveis de modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (PACHECO, 2010, p. 22).

De fato, a formação humana integral, para a qual converge a Rede Federal, tencionou recusar os modelos tradicionais de ensino, voltados apenas para o mercado de trabalho, por considerar que todos têm o direito de uma construção educacional completa, compreensão de mundo e de suas relações sociais através da criticidade. Desse modo, a implantação da Rede Federal de Educação Profissional implicava em valorizar o processo educacional em consonância com os valores universais, preservando as especificidades de cada região e colaborando na construção da formação cidadã.

Ciavatta e Ramos (2011) relatam que a dualidade do ensino médio e educação profissional deve ser compreendida também em suas raízes sociais e acreditam que o percalço para a educação unitária ocorre de forma gradual, com o que chamam de travessia acidentada. Em concordância, Gameleira e Moura (2018) dizem que tal travessia visa explicar ao senso comum que a profissionalização está além das necessidades do mercado como geralmente foi aplicado ao ensino médio integrado. A afirmação “[...] alimenta a disputa do consenso da sociedade e dos recursos públicos para a educação profissional, reduzida à funcionalidade ao mercado, ou para a travessia acidentada para a educação unitária” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 36).

Moura e Filho (2017) analisam o impacto da reforma do Ensino Médio (EM) determinada pela Lei nº 13.415/2017 que atingiu diretamente a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Tal remodelação foi implantada após o *impeachment* de Dilma Rousseff e visava principalmente desassistir a classe

trabalhadora, como parte de uma nova fase do neoliberalismo, onde a aplicação de políticas públicas inclusivas não eram mais prioridades. Aproveitando as contrariedades na área social ocorridas durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), os autores apontam os pilares e medidas executadas para tais mudanças que afetaram diretamente o EPTNM: interesses do capital internacional; ideologia contrária da elite econômica brasileira refletida nos poderes legislativo e judiciário, indícios de corrupção e erros estruturais do governo deposto.

A pesquisa de Gameleira e Moura (2018) analisa que a superação dos obstáculos históricos postos ao ensino médio integrado (EMI) como travessia para o ensino unitário pode ser realizada através das seguintes ações: formação inicial e continuada aos docentes do EMI; infraestrutura adequada para integração curricular; práticas integradoras e planejamento pedagógico coletivo; revisão da carga horária dos docentes do EMI que está sobrecarregada e integração curricular ao invés de justaposição de disciplinas. Revisitar a memória permite, portanto, observar que esta travessia de fato se dá em terreno acidentado, mas já bem conhecido, o que permite não apenas um acúmulo de informações não apenas para fundamentar tomadas de decisões, mas para resistir e caminhar diante das adversidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A legitimação da criação da Rede Federal fez surgir grupos de estudos em todo Brasil sobre a memória e identidade dos Institutos Federais, preocupados em contar a história de uma rede com diversas narrativas, o que remete a observar as diferenças, singularidades, regionalidades e como a política pública educacional ocorre de forma verticalizada, transversal e regional em todo o território brasileiro.

Entretanto, como qualquer política pública que se execute na modernidade, a história da educação profissional no Brasil se dá a partir das constantes mudanças na estrutura do Estado capitalista, como resultado da correlação de forças entre capital e trabalho e, portanto, em cada período da modernidade tem se colocado como estratégia para reprodução do capital, dada a classe burguesa ser hegemônica e, portanto, a política de educação profissional e tecnológica dominante ser mesmo a da classe dominante. Entretanto, há que se reconhecer que a criação da Rede Federal de Educação Profissional tencionou e tenciona significativamente o debate sobre educação no Brasil, sobretudo no que se refere a um modelo de educação que seja

de fato humanizante e libertador.

Em que pesem as limitações históricas e sociais brasileiras na gestão das políticas sociais, é possível mensurar que, a partir da implantação da Rede Federal de EPT, uma proposta de travessia para a superação da dualidade e da fragmentação do ensino foi e está sendo construída, com muita luta e, em alguns contextos, experimentando retrocessos.

Ademais, os dados aqui apresentados apenas lançam luz sobre o tema, na certeza de que a pesquisa não se esgota, posto que muitos registros históricos sobre o tema têm sido produzidos nos últimos anos, através da análise de registros documentais, histórias de vida e pesquisas bibliográficas, sobretudo vinculados a programas de pós-graduação lato e stricto sensu. Por se tratar de pesquisa sobre a história que resulta na criação de uma Rede Federal (composta por instituições recentes e centenárias), com diversidade de oferta de cursos e formações profissionais, assim como diferentes níveis de ensino e grande capilaridade territorial, as informações mais gerais sobre a mesma tendem a ser complementadas com a história e a memória de cada uma das instituições que a compõe, o que tende a evidenciar a riqueza e os desafios de se trabalhar a construção de uma memória e identidade na Rede Federal de Educação Profissional.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de. **Educação para a vida**. Escola de Formação da Educação Profissional Científica e Tecnológica. Paraná: LT, 2011.

ALVAREZ, Carmem Paola Torres. ACÁCIO, Maria Lucilene Belmiro de Melo. Caminhos para a consolidação do currículo da educação profissional integrada ao ensino médio: a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. *In*: SOBRINHO, Sidnei Cruz; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck. (orgs.) **Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica**: Experiência e Expertises nos/dos Institutos Federais. Blumenau: IFC, 2019.

BARBOSA, Ana Cecília Campos. **Os Institutos Federais**: reflexões sobre a Ifetização a partir do processo de elaboração do regimento Geral dos IFs. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2012.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). **Plano Nacional de Qualificação** – PNQ, (2003-2007). Brasília: SPPE, 2003. Disponível em: [file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/plano\\_nacional\\_qualificacao\\_brasil.pdf](file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/plano_nacional_qualificacao_brasil.pdf). Acesso em: 15 agos. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2012a. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes\\_Brasileiras\\_v3\\_1934.pdf?sequence=10&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf?sequence=10&isAllowed=y). Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2012b. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes\\_Brasileiras\\_v4\\_1937.pdf?sequence=9](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf?sequence=9). Acesso em: 15 ago. 2019.

BRAVO, Maria Inês Souza; PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Política social e democracia**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2007, p. 39.

BUENO, Daniela Gomes Martins. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Uma política a ser cravada na história**. Curitiba: Appris, 2015.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 30 dez. 2020.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Histórico do CONIF**. 2019. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/jun/ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

DOMINGUES, José Maurício. **Interpretando a Modernidade: Imaginário e Instituições**. Rio de Janeiro, Editora: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da Educação Profissional no Brasil: As Políticas Públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil**. Anais. João Pessoa: UFP, 2012, p. 1492-1508.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v.1.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira; CIAVATTA, Maria. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educ.**

**Soc.**, vol. 26, n. 92, especial – out./2005, pp. 1087-1113. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

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%A2ncia\\_e\\_Tecnologia\\_-\\_Rela%C3%A7%C3%A3o\\_com\\_o\\_Ensino\\_M%C3%A9dio\\_Integrado\\_e\\_o\\_Projeto\\_Societ%C3%A1rio\\_de\\_Desenvolvimento.pdf](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A2ncia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf). Acesso em: 19 jun. 2020.

GAMELEIRA, Emmanuel Felipe de Andrade; MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016). **Educação em Análise**, Londrina, v.3, n.1, p.7-26, jan.jun. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33480>. Acesso em: 30 dez. 2020.

GARCIA, Adilso de Campos; DORSA, Arlinda Cantero; OLIVEIRA, Edilene Maria de; CASTILHO, Maria Augusta de. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales**, n. 13, ano VII, mai. 2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: SENAC, 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MASINI, Elcie Salzano. Enfoque fenomenológico na pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. Ed., São Paulo: Corte, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique Moura; FILHO, Domingos Leite Lima. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 30 dez. 2020.

NÓBREGA, Erickson Faustino da; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Educação Profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. **RECEI**, v. I, n. 03, dez., 2015. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1698>. Acesso em: 05 jul. 2020.



OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **RETTA**, vol. I, n. 1, jan./jun., 2010. pp. 89-108. Disponível em:

<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3128>. Acesso em: 05 set. 2020.

PACHECO; Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos.

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades.

**Linhas Críticas**, v. 16, n. 30, jun. 2010. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568>. Acesso em: 05 jul. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010. E-book. Disponível em:

<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 19 jul. 2019.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Proposta de Diretrizes Curriculares. Fundação Santillana. São Paulo Moderna, 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos. **EPT em Revista**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, n° 1, 2020. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 23 abr. 2020.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Necessidades Humanas: subsídios a crítica dos mínimos sociais**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2007

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

REGO, Thais Cristina Figueiredo; PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon Cesar; FRANÇA, Robson Luís de. O Ensino Profissionalizante no contexto da reestruturação da Educação a partir da década de 1990 no Brasil. **HISTEDBR**, n° 49, mar. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640329>.

Acesso em: 05 jul. 2020.

RIBEIRO, Josina Maria Pontes. **Agentes de combate às endemias no Acre: das histórias de vida à formação profissional**. 2017. 327 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) -Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/23819>. Acesso: 30 fev. 2020.

RODRIGUES, José dos Santos. **O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHIEDECK, Silvia; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. A concepção dos Institutos Federais e seus atores sociais: a história narrada por trás da história. **Amazônica** – Revista de Antropologia na Universidade Federal do Pará. Belém, v. 11, nº 1, p. 17-35. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/6612>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SCHONS, Selma Maria. **Assistência Social entre a ordem e a desordem**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2003.

SENA NETO, Bernardino Galdino; CUNHA Maria Judivanda; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. Educação profissional e conselho de classe: a participação como componente necessário para a realização da gestão democrática. **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional**. A produção do conhecimento em educação profissional, p. 01-12, 24 a 27 de julho. Rio Grande do Norte, 2017.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; SILVA, Silvia Helena dos Santos Costa. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **RECEI**, v. 2, n. 05, jul., 2016. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1949/1048>. Acesso em: 05 set. 2020.

WITTACZIK, Lidiane Soares. **Educação profissional no Brasil: histórico**. **E-tech**, v. 1, n.1, 1º sem., 2008. Disponível em: <http://etech.sc.senai.br/index.php/edicao01/article/view/26/21>" etech.sc.senai.br > index.php > edicao01 > article > view. Acesso em: 05 jul. 2020.

## 5 HISTÓRIAS DE VIDA E TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC)/CAMPUS RIO BRANCO: uma análise fenomenológica<sup>4</sup>

### RESUMO

O Instituto Federal do Acre (IFAC) foi criado através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e sua implementação efetiva se deu com a posse coletiva dos primeiros servidores, em junho de 2010. Atualmente o Instituto possui seis unidades presenciais que atendem às cinco regionais administrativas do Acre e registram atuação de forma remota aos vinte e dois municípios acreanos. Entretanto, são poucas as pesquisas científicas sobre o IFAC, sua história e implantação e inexistem trabalhos aprofundados sobre memória, identidade e cultura organizacional no IFAC/*Campus* Rio Branco. Objetiva-se identificar elementos da identidade e cultura organizacional da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) empreendida pelo IFAC/*Campus* Rio Branco, ao curso de seus 10 anos de implantação. Para tanto, utilizou-se da fenomenologia da memória, tendo como técnicas de coletas de dados a pesquisa bibliográfica e documental e uso de histórias de vida com servidores lotados e que permanecem na unidade durante esse decênio. Como resultados mais gerais, a constatação de que no Campus Rio Branco o registro de uma memória institucional carece de pesquisas mais aprofundadas e que identidade e cultura institucionais são desafios latentes a toda a Rede Federal de EPT.

Palavras-chave: Memória Institucional. Fenomenologia. Identidade.

### 5.1 INTRODUÇÃO

Memória e identidade constituem a chave para compreensão das perspectivas historiográficas que marcam os modos de pensar e reconstituir o passado na atualidade. O processo de rememorar acontecimentos, fatos, experiências vividas e/ou contadas é natural ao ser humano. Tal processo é atemporal, uma vez que a contemplação de um fenômeno no presente pode trazer elementos que inexistiam no passado ou que não eram plenamente percebidos. Assim, são os fragmentos da memória, das lembranças e, também, do esquecimento que formam a memória individual e também a coletiva (RICOUER, 2007).

Para Bosi (1987, p.332-333), “[...] por muito que se deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e, das camadas do passado a que tem acesso, pode reter objetos que são, para ele, só para ele, significativos dentro de um tesouro comum”. Assim, é preciso reconhecer que a memória coletiva se desenvolve “[...] a partir da interação de seus membros, ou seja, que são os membros que

---

<sup>4</sup> Submetido e aceito no e-book do II Seminário em EPT: Práticas Educativas (IFMG). Aguardando publicação.

individualmente que “acrescentam, unificam, diferenciam, corrigem e passam a limpo a memória da instituição”.

Desse modo, quando se busca resgatar a memória institucional, a recordação pode ocorrer de forma individual ou coletiva em determinado grupo e sua busca pode colaborar tanto na estrutura organizacional e na afirmação de uma identidade institucional, como pode minimizar erros, ajudar a superar desafios ou reconhecer planejamentos ineficazes do passado (MICHEL; MICHEL, 2016).

Nesse sentido, o artigo objetiva apresentar memórias da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Acre, especialmente a que foi empreendida pelo Instituto Federal do Acre (IFAC)/*Campus* Rio Branco, a partir do ano de 2010. Para tanto, segue-se uma breve descrição do percurso metodológico através da pesquisa qualitativa, que foi desenvolvido por meio de técnicas de coletas de dados bibliográficos, levantamento documental e o uso da história de vida e trabalho e, posteriormente, a descrição de parte dessa memória, considerando os aspectos históricos e legais, o ingresso de servidores na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), infraestrutura e gestão e, por fim, desafios e realizações de ser docente na referida rede.

## 5.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Os dados aqui apresentados refletem uma pesquisa de natureza qualitativa, ancorada na fenomenologia que, por sua vez, considera fundamental tanto a descrição dos objetos como a interpretação dos significados, “[...] propondo, inclusive, que o saber não é o saber unicamente do ‘cientista’, mas que todos os indivíduos, em suas trocas e inter-relações, estão nesse processo dialógico e dialético da construção dos saberes” (MAIA; ROCHA, 2016, p. 732).

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a pesquisa bibliográfica e documental e a coleta de histórias de vida tópicas. No que se refere a escolha de participantes para coleta das histórias, esses são servidores do IFAC/*Campus* Rio Branco, buscando os seguintes critérios: a) ser docentes e/ou Técnicos Administrativos em Educação (TAES) remanescentes do primeiro concurso do IFAC, em 2010; b) ter sido lotado no *Campus* Rio Branco no chamamento de 2010; c) ter permanecido em efetivo exercício no referido *Campus* desde o chamamento até o ano da pesquisa (2020). Com o intuito de auxiliar no processo de rememoração foi utilizada

a técnica de foto-elicitación, sendo disponibilizadas previamente aos participantes imagens da posse, criando uma linha do tempo com informações dos gestores do *Campus* (foto, nome e tempo de gestão) e, ainda, imagens das instalações físicas das sedes provisórias e permanente.

Para a análise de dados das histórias de vida tópicas foi utilizada a fenomenologia abarcada por Giorgi (2014, p. 398) e Macêdo (1999, p. 37-38), considerando o seguinte formato: a) leitura do material, identificando o sentido geral do que foi escrito; b) leitura para definição de unidades de significado (ingresso, infraestrutura, informações sobre a Rede Federal de EPT, gestão, desafios pessoais/institucionais; realizações pessoais/institucionais; identidade docente EBTT e identidade institucional); c) interpretação das unidades de significado. Em respeito aos critérios éticos da pesquisa utilizou-se a sigla (P + numeral) para identificar o docente responsável pela escrita, em que P significa participante e o numeral de 1 a 8 faz referência a história de vida e trabalho que foi devolvida pela pesquisadora por meio da documentação escrita.

O confronto com os dados da pesquisa bibliográfica e documental permitiram a descrição do fenômeno em si, a saber, do registro da história do primeiro decênio do IFAC/*Campus* Rio Branco. Considerando o proposto para os estudos fenomenológicos, “[...] não houve a preocupação em concluir, uma vez que o fenômeno estará sempre se des-velando e se ocultando, numa visão dialética” (MARTINS; BOEMER; FERRAZ, 1990, p. 146).

Resta, então observar como as informações da pesquisa bibliográfica e documental, bem como as memórias dos sujeitos, refletidas em suas histórias de vida e trabalho nos 10 anos do IFAC/*Campus* Rio Branco, podem ser capazes de contribuir com a constituição de uma memória e identidade institucional local, ou mesmo permitir que se identifiquem nelas traços de uma identidade e cultura organizacional pensada como da Rede Federal de EPT. Tais registros memoriais serão apresentados, após análise aprofundada, mediante a construção de unidades de significado ao longo do texto

### 5.3 OS 10 ANOS DO IFAC/CAMPUS RIO BRANCO

#### 5.3.1 Marcos históricos e legais

A criação de uma Escola Técnica Federal no Acre começou a ser planejada através da publicação das Portarias Ministeriais nº 1.065, de 13 de novembro de 2007 e nº 1.201, de 12 de dezembro de 2007, ficando a cargo do Centro Federal de Educação do Amazonas – CEFET/AM, a responsabilidade de planejamento e implantação. Consta, ainda, o registro de nomeação de um Diretor *Pro tempore*, a saber, o Professor José Carlos Nunes de Mello, nomeado pela Portaria Ministerial nº 09, de 08 de janeiro de 2007 (ALVAREZ, 2013, p. 95-96; PINHEIRO, 2018, p. 52-59).

No dia 28 de março de 2008 aconteceu a primeira audiência pública que indicou a criação de uma Escola Federal na Capital e duas unidades avançadas, uma em Sena Madureira e outra em Cruzeiro do Sul, mas somente a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de EPT se criou, dentre outros institutos, o IFAC (ALVAREZ; ACÁCIO, 2019, p. 11; IFAC, 2016b).

Embora a criação do IFAC tenha ocorrido formalmente em 2008, suas atividades só foram iniciadas no ano de 2010, a partir da implantação de quatro *campi* (Rio Branco, Sena Madureira, Cruzeiro do Sul e Xapuri), após homologação de resultados e posse dos servidores dos primeiros concursos públicos para docentes e técnicos administrativos (IFAC, 2011). Registrou-se, em 21 de junho de 2010, no Teatro Plácido de Castro, na cidade de Rio Branco, a posse coletiva dos primeiros servidores, sendo tal data considerada, a partir de então, como a de aniversário do órgão.

A partir da implantação do IFAC e da posse dos primeiros servidores uma estrutura organizacional começou a ser planejada e executada, a começar pela elaboração de documentos normativos mais básicos que contemplassem o funcionamento administrativo da unidade, a gestão de pessoas, assim como políticas e normativas que referenciassem o ensino, a pesquisa e extensão em todas as unidades. Contudo, ao passo que a instituição se construía e se organizava também ocorria a ampliação da atuação para todas as regionais do Acre, considerando a criação de *Campus* EaD, do *Campus* Tarauacá e do *Campus* Avançado Baixada do Sol, ambos em 2013. (IFAC, 2014; 2015; 2018). Como resultado desse processo, o IFAC possui hoje seis unidades presenciais e outros nove polos com oferta de cursos

a distância, o que possibilitou que garantisse atendimentos diversos aos 22 municípios do Acre.

Especificamente sobre o *Campus* Rio Branco, destaca-se que este fica localizado na capital do Estado do Acre, sendo o maior dentre os *Campus* do IFAC. Trata-se de uma unidade administrada por um Diretor Geral, solidário administrativamente ao Reitor, conduzido pelo Regimento Geral do IFAC e pelo seu próprio (IFAC, 2012, p. 28). Seguindo o organograma com duas Diretorias, que subdividem as ações das áreas ligadas à Gestão/Administração e Ensino, Pesquisa e Extensão (IFAC, 2016c).

Para atender a demanda crescente de atividades, o IFAC realizou, em 2010, cinco concursos públicos para admissão de docentes e técnicos, o que repercutiu na contratação de 117 servidores, dos quais 83 eram docentes e 34 eram Técnicos Administrativos em Educação (TAE). Neste primeiro decênio, o Instituto realizou mais três grandes concursos efetivos, em 2012 (vagas para 113 docentes e 44 técnicos), em 2014 (vagas para 106 docentes e 202 técnicos) e 2016 (vagas para 53 docentes e 83 técnicos). Como resultado, houve o crescimento significativo do número de servidores de 117 servidores em 2010 para 735 em 2018. Nos anos de 2019 e 2020 o Instituto publicou diversos editais, entretanto, todos eles foram para preenchimento de vagas provisórias (docentes substitutos). O último concurso público efetivo foi realizado no ano de 2016, prorrogado por mais dois anos e vigente até 2020 (IFAC, 2011; 2012; 2013; 2014a; 2015; 2016a; 2017; 2018; 2019).

Uma análise mais detalhada de editais, especificamente em relação ao *Campus* Rio Branco constatou que, dos 210 servidores lotados em 2019 no *Campus*, não existia mais em exercício nenhum técnico remanescente do primeiro concurso, ao passo que existiam apenas 17 docentes que permanecem em efetivo exercício no *Campus* desde sua convocação no ano de 2010. São esses trabalhadores que através de suas histórias nos relatam como se deu esse ingresso no *Campus* Rio Branco.

### 5.3.2 Sobre as primeiras nomeações e posse coletiva

A nomeação dos primeiros servidores efetivos do IFAC ocorreu no mês de maio de 2010 e a posse coletiva ocorreu no dia 21 de junho do mesmo ano. Entretanto, alguns convocados relataram ter sido contatados por servidores de outros Institutos

ou de órgãos estaduais parceiros para colaborarem mesmo antes da nomeação coletiva nos trâmites internos da administração.

A data de início de aulas ocorreu 15 dias após a data da posse, sem que se tivesse qualquer acolhimento ou formação mais específica sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do trabalho na Rede Federal de EPT.

[...] faço parte de um seleto grupo de 12 docentes que ingressou para exercício efetivo semanas antes dos demais para cumprir funções diversas necessárias ao funcionamento da instituição (P1).

[...] com 15 dias após a nossa posse, já estávamos em sala de aula recebendo nossos primeiros alunos (P8).

Observou-se que o Instituto não conseguiu inserir até a presente data uma metodologia para acolhimento dos servidores, de forma que favorecesse a afirmação de valores e identidade institucional. Nesse sentido, é preciso considerar no início da implantação do IFAC “[...] a identidade institucional da rede como um todo ainda estava sendo debatida, fazendo-se necessário um processo de socialização dos objetivos e finalidades do IFAC, e suas diferenças em relação a outras instituições de ensino no país” (IFAC, 2012, p. 40).

A alta rotatividade de servidores do IFAC, em virtude de pedidos de redistribuição para instituições de outros Estados que compõem a Rede Federal ou mesmo a remoção para outros *campi*, também dificultou no plano local esse processo interno de construção e fortalecimento de uma cultura e identidade institucional. Sobre essa dificuldade de fixação de pesquisadores na Amazônia, Costa (1998) contextualiza que, desde o final da década de 1980, já existiam esforços das instituições tanto para a elevação de escolaridade dos docentes, quanto para a tentativa de manter pesquisadores na região. Restou ao IFAC, a partir de 2012 dedicar-se ao estabelecimento de uma burocracia que regulamentasse os constantes pedidos de redistribuição (IFAC, 2012; 2013; 2014; 2015; 2016a).

### 5.3.3 Infraestrutura e gestão

No que se refere à infraestrutura e gestão, nos primeiros anos as atividades de *Campus* e Reitoria pareciam homogêneas, isso porque as atividades administrativas da Reitoria (Extensão, Assistência Estudantil, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Almoxarifado) permaneceram alocadas na sede do *Campus* Rio Branco, tanto



quando este se localizava em duas salas cedidas pela Universidade Federal do Acre (UFAC) no ano de 2010, como na primeira sede alugada e, posteriormente, na atual sede própria, implantada no ano de 2012. (IFAC, 2011; 2012; 2013). Sobre a primeira sede provisória do *Campus* Rio Branco, relataram os participantes que o pequeno espaço fora subdividido para acomodar a parte administrativa e a parte educacional, o que envolvia direções, coordenações, salas de aula e sala de professores.

A estrutura era precária, a rede elétrica não suportava todos os condicionadores de ar ligados ao mesmo tempo, então, fazíamos revezamento para suportar o calor. Não havia equipe de limpeza e manutenção, tampouco produtos de limpeza (P5).

Essa questão do ar condicionado foi um fato muito curioso, quando estávamos em uma sala e o ar condicionado era desligado conforme o planejamento [...] pegávamos nossos computadores e íamos procurar uma outra sala que estivesse com o ar condicionado ligado (P8).

Por haver pouco espaço físico na sede provisória seriam ofertados poucos cursos, número que cresceria com a mudança para a sede definitiva quando concluída (P7).

Nenhum dos participantes relatou, contudo, problemas com a infraestrutura, a partir da mudança para a sede definitiva do IFAC/*Campus* Rio Branco, em 2012.

Identificou-se, ainda, que a gestão no IFAC foi marcada por descontinuidades, desde sua criação até abril de 2014, quando Rosana Cavalcante dos Santos é nomeada Reitora *Pro tempore*, através de Portaria Ministerial nº 363, de 24 de abril de 2014 e, em 13 de abril de 2016, nomeada por Decreto Presidencial a primeira Reitora eleita do IFAC (IFAC, 2015; PINHEIRO, 2018, p. 52-59). Como Reitores *Pro tempore* anteriores a referida gestão, registrou-se a nomeação de José Carlos Nunes de Melo (08/01/2009 a 17/12/2009), Elias Vieira de Oliveira (17/12/2009 a 19/11/2010), Marcelo Minghelli (19/11/2010 a 20/08/2012) e Breno Carrillo (20/08/2012 a 24/04/2014). Vale destacar que no segundo processo eleitoral, em 2019, a reitora Rosana Cavalcante dos Santos foi reeleita pelo IFAC. Merece referência ainda o fato de que apenas em dezembro de 2011 ocorreu a posse do 1º Conselho Superior do IFAC, sendo as decisões anteriores tomadas *ad referendum*, sem considerar os princípios de uma gestão democrática e participativa, conforme determina a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

O cenário de troca de gestores do IFAC no âmbito da reitoria foi reproduzido no *Campus* Rio Branco, o que dificultou a continuidade das ações planejadas,

prejudicou o registro documental da instituição e a formação de uma identidade e cultura organizacional. Observou-se o registro dos Diretores Carlos Roberto Coelho Martins (22/02/2010 a 31/07/2010), Paulo Assis Cavalcante Nascimento (10/08/2010 a 18/03/2011), José Carlos Moretti (18/03/2011 a 13/10/2011), Breno Carrillo Silveira (13/10/2011 a 13/03/2012), Luiz Ailil Vianna Martins (13/03/2012 a 09/08/2012), Déborah Virgynia Cardoso de Freitas (09/08/2012 a 16/01/2013), Abib Alexandre de Araújo (16/01/2013 a 09/10/2013), Márcio Bomfim Santiago (09/10/2013 a 06/09/2014), Paulo Roberto de Souza (07/11/2014 a 31/03/2016), Wemerson Fittipaldy de Oliveira (04/04/2016 a 06/05/2020) e Paulo Roberto de Souza ( a partir de 06/05/2020). O Conselho de *Campus* foi regulamentado apenas a partir de 2019, enquanto órgão de caráter normativo, consultivo e deliberativo.

Pode-se afirmar que o IFAC historicamente tem organizado sua gestão a partir de instâncias executivas especialmente vinculadas a áreas de: a) Administração e desenvolvimento institucional; b) Ensino; c) Pesquisa, Inovação e Pós-graduação e d) Extensão. A partir dessas instâncias, se organizam as Pró-reitorias, Diretorias, Diretorias Sistêmicas, Conselhos, Comissões e órgãos de Assessoramento, considerando as demandas técnicas e políticas de cada gestor. Notou-se que as constantes mudanças de gestão implicaram, também, em alterações de organograma institucional, de forma que aqui se lança luz sobre temas que poderão ser descortinados em novas pesquisas, a fim de entender como se deu o processo de construção ou desconstrução de políticas e como se efetiva a luta por uma gestão democrática e participativa no âmbito do IFAC.

De forma indissociável ao ensino se fez a pesquisa e a extensão no *Campus* estruturando-se as diretorias de Ensino, Pesquisa e Extensão e Administração, assim como suas coordenações. Considerando a administração do ensino, o *Campus* está organizado por eixos/áreas a partir das quais se estruturam diferentes níveis e modalidades de ensino, e para os quais se planeja o processo de verticalização do ensino na unidade.

De forma geral, identificou-se que a memória oficial da instituição, sobretudo do ponto de vista da gestão, está diluída em relatórios de gestão, matérias jornalísticas e documentos institucionais (resoluções, notas técnicas, portarias, decretos, editais, ofícios, entre outros) e em algumas dissertações que falam de temas muito específicos, não sendo a preocupação fundamental a memória institucional. No caso específico dos relatórios, que poderiam ser uma fonte importante para um registro da

memória institucional, observou-se a existência apenas de relatórios de gestão e não de atividades, propostos a partir de demandas de órgãos de controle. Tal situação faz com que se evidencie mais números e cumprimentos de requisitos legais do que propriamente a história da instituição.

Assim, destaca-se que é necessário criar salvaguardas para que o IFAC e, especificamente o *Campus* Rio Branco não perca, no decorrer do tempo, informações que podem se tornar primordiais no passar dos anos, principalmente dos relatos de histórias de vida de pessoas que colaboraram com a construção do modelo estabelecido hoje na instituição.

A meta é o desenvolvimento consensual de um projeto de resgate da escola como um 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 integradas e mais completas para os mais jovens, com reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres (PACHECO, 2012, p. 97).

Ademais, a cada novo gestor, especialmente de reitores, observou-se alterações em metas (inclusive as de longo prazo), modelos de formulários e documentos, o que dificulta a sistematização e análise de dados, como, por exemplo, a construção de uma série histórica. No caso específico do *Campus* Rio Branco inexistem registros físicos organizados com documentos referentes às ações de cada gestão e relatórios de transição, de forma que se possa entender claramente quando entrou e quando saiu cada gestor, exigindo que tal trabalho fosse realizado mediante busca em portarias publicadas pelo Diário Oficial da União. Mesmo a pesquisa em site institucional é complexa, ao considerar a existência de duas bases de dados, a saber o site antigo (<http://www.ifac.edu.br/index.php>) e o Portal IFAC, esse último disponível somente a partir de 2016 (<https://portal.fac.edu.br/>).

#### 5.3.4 Desafios e realizações do ser docente na Rede Federal de EPT

A Rede Federal de EPT foi criada com uma nova institucionalidade, o que permitia oferta cursos, de forma gratuita e com qualidade, em diferentes níveis e modalidades de ensino, com o objetivo de garantir uma formação para a vida e não apenas para o mundo do trabalho, respeitando as necessidades regionais e locais. Todo o processo de ensino foi pensado de forma indissociável à pesquisa e à

extensão, considerando um determinado itinerário formativo que deve ser estruturado por eixos tecnológicos, determinados a partir dos potenciais econômicos de cada região.

Logo, a prática educativa dos Institutos Federais é um modelo contemporâneo que visa adequar as realidades, diversidades e pluralidades existentes no país, uma adequação recente, se contabilizar o ano de 2008 como marco. “Não é por consequência, nem Universidade, nem Escola Técnica, mas uma outra e inédita institucionalidade” (PACHECO, 2020, p. 07).

Entrementes, embora essa questão da nova institucionalidade seja significativa no sentido da diversidade (diferentes níveis e modalidades de ensino), capacidade de inclusão e capilaridade ou abrangência, é preciso considerar que se torna desafiador criar uma cultura organizacional e uma identidade forte, considerando a história e autonomia de cada unidade e suas relações com os arranjos produtivos locais e sociedade em geral. Mais do que isso, torna-se desafiador, conforme indicado em relatos:

Lembro que quando vi o edital do concurso não compreendi, a princípio, qual o público alvo que atingiria. Pensei: - É uma outra UFAC? Isso se deve ao fato de que no nosso Estado não havia a cultura de Escola Técnica (P3).

Estávamos eufóricos por termos entrado em uma rede federal que tinha 100 anos de história, acreditamos que chegaríamos em uma instituição bem organizada, entretanto [...] o instituto ao qual estávamos sendo inserido estava começando do zero. [...] Era tudo totalmente novo, não tínhamos conhecimento de nada com relação ao funcionamento dessas instituições (P6).

[...] fiz pesquisas e, ao ver a missão dos IFs tive a certeza que gostaria de auxiliar no processo de construção de uma instituição tão importante para a formação de nossos alunos (P3).

Sem muito tempo para processos de formação e acolhimento institucional, sem um corpo de dirigentes já definido, os primeiros docentes do IFAC/*Campus* Rio Branco, sequer conseguiam fazer a diferenciação entre atividades de direção, ensino e pesquisa. Ao passo que mergulhavam na Rede Federal, os relatos indicam que tudo se construía junto. Os conhecimentos eram partilhados de forma colaborativa com outras instituições da rede e a formação acontecia em pleno serviço, tanto na execução das atividades em si como em viagens que favoreciam aos gestores/docentes novos aprendizados. Destaca-se a presença do Instituto Federal

do Amazonas (IFAM), que foi responsável pela implantação da Rede Federal de EPT no Acre, inclusive pela execução das primeiras obras de infraestrutura.

Palavras como “vestir a camisa da instituição”, “reinvenção” e “adaptação” são destacadas nos relatos, sobretudo para docentes que vinham da iniciativa privada e não estavam acostumados a burocracia da administração pública e a discussões coletivas, ou mesmo aos que não tinham experiências de docência ou gestão, mas que de alguma forma contribuíram significativamente com suas formações específicas.

A condução das ações de gestão e planejamento do IFAC iniciou com a vinda de gestores, docentes e técnicos, de outros institutos. Os que estavam à frente do instituto vieram trazer a experiência vivenciada em outras instituições [...]. A realidade de ser um instituto novo nos mostrou que nossos papéis seriam mais complexos do que imaginávamos. Assumiríamos funções que demandariam mais tempo e dedicação de cada um. Não tínhamos nada pronto [...]. (P7).

Logo que chegamos na instituição nos deparamos com o dilema de já termos alunos selecionados para os cursos que seriam ofertados, mesmo sem a instituição ter qualquer servidor, ou seja, primeiro vieram os alunos e depois os servidores. [...] Tivemos que nos adaptar e aprender tudo na prática [...]. Trabalhar no IFAC foi desde o início um grande desafio, pois como nós sempre comentamos, era como consertar a roda de um carro em movimento, tudo que nos era pedido era sempre para ontem, nunca tínhamos um prazo longo para nada, tudo era urgente (P6).

Já inseridos no próprio Instituto, os docentes também iniciaram atividades da gestão, além do ensino, pesquisa e extensão. Os primeiros cinco anos foram marcados pelas trocas constantes de gestores e também pelo acúmulo de atividades e funções, devido o quadro efetivo ser pequeno:

Concomitante aos cargos administrativos iniciei também a docência. Momentos de grande aprendizado, acima de tudo, pois estava habituada a trabalhar com Ensino Superior e, me vi absorva em turmas de cursos integrados, EJA, técnicos e superior. [...] Além das atividades presenciais, no ano de 2012 o IFAC atingiu todos os municípios acreanos através do ensino remoto. Fui convidada a trabalhar no PRONATEC como Coordenadora dos cursos que eram ofertados também em outros municípios que não tinham a presença física da instituição (P3).

Todas as comissões que participei e todos os cargos que ocupei foram de extrema importância, pois permitiram ter uma visão mais holística do IFAC, entender e compreender seu mecanismo e a missão institucional (P5).

As histórias de vida refletiram significativamente o impacto negativo, mas também a aprendizagem decorrente das sucessivas mudanças de gestão, conforme relatos:

Entre todas as dificuldades enfrentadas no *Campus*, a mais complexa e que talvez tenha sido a que mais contribuiu para o lento andamento dos processos e o desenvolvimento do instituto foi a troca constante dos gestores em tão pouco tempo. [...] Para mim, foram dias tensos e tristes! Enquanto professora me sentia impotente. Precisando de apoio pedagógico e suporte para os alunos, materiais para as aulas e não tendo estrutura suficiente para isso, apesar do discurso da gestão amenizar esse contexto. [...]. (P7).

[...] descobri que o reitor seria substituído e que muitas mudanças aconteceriam [...] este clima pesado só se intensificou com as constantes mudanças na gestão no *Campus* e Pró-reitorias [...]. Houve nítida movimentação por cargos e deliberada perseguição a alguns que estavam em cargos e funções na gestão anterior, período que denominei corrida armamentista do IFAC [...]. Mesmo com as turbulências da gestão, cada vez mais compreendia essa instituição e me via como alguém participando do processo de sua construção” (P1).

[...] Tivemos tantos diretores no *Campus* Rio Branco que até perdemos a conta. [...] Tudo isso gerou um grande desgaste tanto emocional por parte de alunos e servidores, como para o próprio processo de implantação da instituição (P6).

Além de mudanças de gestão, observou-se relatos sobre a rotatividade de servidores no âmbito da rede federal, sobretudo no caso da região norte, onde havia menor concorrência nos concursos públicos, tal como assinala o participante 4: “[...] Muitos servidores eram de outras cidades, ficavam por um tempo e depois conseguiam a redistribuição, e hoje são poucos os servidores do primeiro concurso que estão ainda na instituição”.

Aos desafios institucionais, somaram-se desafios pessoais e angústias. Os docentes relataram também realizações importantes, como de se perceber, ao mesmo tempo, docente e mãe, docente e gestor/a, o de ser emigrante ou ainda, o de se perceber crescendo profissionalmente na sua área de formação. Alguns fragmentos foram aqui coletados como comprovação desses momentos de realização que são ao mesmo tempo pessoais e profissionais, que são parte importante da história individual dos participantes, mas também da história coletiva do IFAC/*Campus* Rio Branco.

Lá se foram 10 anos de Instituto Federal do Acre e minha história nesta instituição começou antes mesmo da minha posse...  
Estávamos na primeira fase do concurso público, eu e o bebê que estava na minha barriga. Durante a prova objetiva eu nem sabia que poderia ter solicitado atendimento especial, pois já me encontrava no último trimestre de

gestação. Passamos para a segunda fase muito bem colocados, eu estava na 40ª semana de gestão e o bebê poderia nascer a qualquer momento. Me lembro como se fosse hoje, meu obstetra na última consulta me perguntou:

- Você vai querer fazer a prova didática?

E eu disse:

- Sim Doutor, eu tenho chances de passar nesse concurso, estou bem colocada.

Ele continuou:

- Mas você já está com dilatação. Esse bebê irá nascer nas próximas horas.

Eu respondi:

- Não Doutor, ele vai esperar até segunda-feira para poder fazer a prova.

Terminado aquele momento fui direto ver o médico, já estava com 41ª semanas de gestação, o feto já estava passando da hora. Então o médico agendou a internação para as primeiras horas da terça-feira. Nem foi necessário esperar pela cirurgia, o bebê foi tão obediente que no início da noite ele mesmo decidiu nascer estourando a bolsa!!! No IFAC ele ficou conhecido como aluno 001!!!! (P.8)

[...] Alguns colegas se mostraram mais abertos [...], outros mais refratários aos que vieram de fora. Quanto a estes, me senti no lugar deles, pois vivenciei essa posição de “estrangeiro” quando cheguei no estado, três anos antes e que sinto na pele há quase 30 anos. Questão recorrente e complexa esta do ser emigrante! Os que se mudam com frequência, talvez, compreendam melhor essa dinâmica e os que não, que possam aprender a ter mais empatia (P7).

[...] eu faria parte de um momento histórico representando o IFAC com equipes de alunos-atletas nos Jogos Brasileiros dos Institutos Federais – JIF. Em contraponto, no Instituto ainda não havia alunos, pois, as matrículas ainda iriam acontecer “o fato é que em uma semana tínhamos realizado o processo seletivo para ingresso dos primeiros estudantes do IFAC e, na fila de matrícula, eu identificava aqueles que tiveram alguma experiência com futebol de campo e/ou voleibol ou atletismo (P1).

Acompanhei a montagem dos laboratórios de informática para as primeiras turmas [...] colocamos a 1ª página do IFAC no ar, o primeiro sistema de concurso, o 1º sistema de gestão administrativa, montamos a rede lógica e os laboratórios de informática em todos os *Campus* e na reitoria que funcionava em uma parte do *Campus* Rio Branco (P2).

Em face a tantos desafios, sete dos oito docentes cujas histórias de vida foram registradas, fizeram questão de afirmar a docência como vocação, como campo de realização e de alegria, como profissão que se faz ponte, que lida com os sonhos e realizações de outros e de si mesmo. Alguns relatos são apresentados como destaque:

[...] a aprovação no concurso do IFAC bateu o martelo sobre qual seria minha principal profissão e vocação para o resto dos meus dias: Professor” (P2).

[...] sou uma profissional realizada e enxergo na docência não somente a minha identidade profissional, mas a minha identidade como ser humano. [...] Sabemos que a docência deveria ser mais valorizada no país [...] pois lidamos com vidas, com sonhos, com realizações, com sentimentos, com crescimentos, com o conhecimento, somos uma ponte [...]. O IFAC veio para

trazer mais oportunidades para o estado e também para profissionais, que assim como eu, buscam oportunidades na docência e se empenham na busca de uma vida melhor para todos. (P4).

Mas tudo isso que relatei serviu para aprimoramento como professora. Minha função é ser professora. Minha vocação é ser professora. Minha alegria é ser professora. [...] Não há maior alegria para um professor do que ver seus alunos tendo sucesso na vida, ver que você fez parte da sua história e deixou uma marquilha na vida deles. (P5).

Ao avaliar o primeiro decênio de existência formal do IFAC, os docentes destacam a relevante contribuição da instituição no cenário estadual. O participante 8 relatou ser hoje o IFAC/*Campus* Rio Branco “[...]uma instituição sólida, preocupada e dedicada em formar cidadãos responsáveis e modificadores da realidade na qual estão inseridos” (P8). Para o participante P2 a instituição “[...] busca combater desigualdades com a melhor abordagem possível: a Educação”.

Especificamente ao refletir sobre as dificuldades enfrentados ao longo do primeiro decênio de existência do IFAC/*Campus* Rio Branco, dois dos participantes elaboraram o que seria um resumo da história até aqui:

São só 10 anos e já fizemos tanto. Superamos muitas dificuldades, não foi uma tarefa fácil, mas quem disse que educação é fácil? No entanto há muito o que fazer ainda e estarei aqui para contribuir a vencer os próximos desafios, com muita gratidão (P5).

Quem vê o IFAC dez anos depois não consegue imaginar quantos sonhos foram sonhados, quantas batalhas foram travadas, quantas lágrimas derramadas, um simples relato como esse não seria capaz de desvelar tudo o que foi realmente vivido nesse período (P6).

É com as palavras do participante 8, contudo, que se finalizam esses fragmentos da história aqui coletados: “[...] A adversidade não foi o problema, pelo contrário, achamos um caminho, construímos um trilho para as próximas turmas que estavam por vir (P8).

#### **5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A história do IFAC *Campus* Rio Branco está diluída em documentos técnicos, com padronização e nível de informação variados, o que dificulta a sistematização de informações. Todo esse contexto se configura como um desafio para quem decide trabalhar com a memória do IFAC, mas também justifica a importância de trabalhos



nessa linha, uma vez que cada pesquisa realizada seria capaz de preencher lacunas e (re) construir os quadros sociais da memória Institucional.

Assim, os dados coletados, reforçam a necessidade de fortalecimento de uma memória institucional no IFAC/*Campus* Rio Branco, o que facilitaria a construção de uma identidade de carreira e de uma cultura organizacional por seus membros. Há que se reconhecer, contudo, que a Rede Federal conseguiu imprimir o seu compromisso social entre os servidores, assim como as atividades de ensino permitiram realização profissional e pessoal dentre os pesquisados. A certeza de que se está “colocando trilhos”, “construindo pontes” ou “inaugurando caminhos” é sempre bem evidente nos relatos e indicam que na consecução dessa nova institucionalidade que é a Rede Federal de EPT e, particularmente no IFAC/*Campus* Rio Branco, nos traz a ideia de que ainda há um longo caminho a ser percorrido até que se alcance de fato os objetivos e finalidades da EPT.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Carmem Paola Torres. **Governança da educação profissional e tecnológica: uma análise do contexto da Amazônia Ocidental.** 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica – Universidade de Brasília. Brasília. 2013.

ALVAREZ, Carmem Paola Torres. ACÁCIO, Maria Lucilene Belmiro de Melo. Caminhos para a consolidação do currículo da educação profissional integrada ao ensino médio: a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. *In*: SOBRINHO, Sidnei Cruz; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck. (orgs.) **Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: Experiência e Expertises nos/dos Institutos Federais.** Blumenau: IFC, 2019.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1987, p. 333.

COSTA, Francisco de Assis. **Ciência, tecnologia e sociedade na Amazônia: Questões para o desenvolvimento sustentável.** Belém: CEJUP, 1998.

GIORGI, Amedeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. *In*: NASSER, Ana Cristina. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2010.** Rio Branco, AC, 2011. 63 p. Disponível

em: [https://portal.IFAC.edu.br/images/conteudo/documentos/Auditorias/2010/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_2010.pdf](https://portal.IFAC.edu.br/images/conteudo/documentos/Auditorias/2010/Relatorio_de_Gestao_2010.pdf). Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2011**. Rio Branco, AC, 2012. 119 p. Disponível

em: [http://www.IFAC.edu.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=859&Itemid=268](http://www.IFAC.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=859&Itemid=268). Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2012**. Rio Branco, AC, 2013. 150 p. Disponível

em: [http://www.IFAC.edu.br/index.php?option=com\\_docman&Itemid=259](http://www.IFAC.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=259). Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2013**. Rio Branco, AC, 2014. 187 p. Disponível em:

[http://www.IFAC.edu.br/index.php?option=com\\_docman&Itemid=259](http://www.IFAC.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=259). Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2014**. Rio Branco, AC, 2015. 214p. Disponível em:

[http://www.IFAC.edu.br/index.php?option=com\\_docman&Itemid=259](http://www.IFAC.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=259). Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2015**. Rio Branco, AC, 2016a. 380p. Disponível em:

[https://portal.IFAC.edu.br/images/conteudo/documentos/Auditorias/2015/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_2015.pdf](https://portal.IFAC.edu.br/images/conteudo/documentos/Auditorias/2015/Relatorio_de_Gestao_2015.pdf). Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Histórico do IFAC**. 2016b. Disponível em: <https://portal.IFAC.edu.br/historico.html>. Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Estrutura do Campus Rio Branco**.

2016c. Disponível em: <https://portal.IFAC.edu.br/estrutura.html>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2016**. Rio Branco, AC, 2017. 421p. Disponível em:

<https://portal.IFAC.edu.br/images/conteudo/documentos/Auditorias/2016/RELATORIO-DE-GESTAO-2016.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2017**. Rio Branco, AC, 2018. 319p. Disponível em:

<https://portal.IFAC.edu.br/images/conteudo/documentos/Auditorias/2017/Relatorio-Gestao-2017.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Três anos de gestão**. Síntese de Ações e Projetos. 2018-2019. Rio Branco, AC, 2019. 11p.

MACÊDO Shirley Martins de. Análise Fenomenológica de Depoimentos Escritos: Apresentando e Discutindo uma Possibilidade. **Estudos de Psicologia**. v. 16, n. 1, p. 35-44, janeiro/abril. Campinas, 1999.

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves; ROCHA, José Damião Trindade. A fenomenologia na pesquisa em educação: um olhar sobre a etnometodologia e a etnopesquisa crítica. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 11, n. 3, p.718-736 set./dez. Blumenau, 2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5543>. Acesso em: 16 out. 2019.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira; FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 24 (1): 139-147, abr. São Paulo, 1990. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62341990000100139&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62341990000100139&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 16 out. 2019.

MICHEL, Margareth de Oliveira; MICHEL, Jerusa de Oliveira. A Memória Institucional – Santa Casa POA/RS. **Conexões Culturais** – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura. Foz do Iguaçu, v. 02, nº 01, p. 122-130. 09 mar. 2016. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/72/86>. Acesso em: 18 nov. 2018.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Proposta de Diretrizes Curriculares. Fundação Santillana. São Paulo Moderna, 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos. **EPT em Revista**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, nº 1, 2020. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 23 abr. 2020.

PINHEIRO, Luciene de Almeida Barros. **O desenvolvimento profissional de pedagogos da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Acre**: contribuições de uma proposta formativa em ação. 2018. 273 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, 2018.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François et. al. Campinas: Editora UNICAMP, 2007.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as memórias individuais e coletivas relacionadas as instituições educacionais é um desafio, especialmente se tratando de um complexo educacional como a Rede Federal de EPT que possui tantas peculiaridades em suas diversas instituições e Campi. Embora desafiador, a elaboração de registros memoriais é fundamental para que se afirme uma identidade institucional, uma cultura organizacional ou escolar (individual ou da rede). Nesse sentido, a existência de memórias recentes ou centenárias na Rede Federal de EPT não demarca superioridade ou inferioridade entre instituições, apenas semelhanças e dessemelhanças.

As poucas pesquisas existentes sobre o Ifac/*Campus* Rio Branco, nenhuma deles com foco em memória e identidade, evidenciam o quanto a instituição precisa fomentar tais registros, o que por sua vez demanda um planejamento, organização de dados tanto quantitativos como qualitativos de forma que a análise de dados não fique comprometida.

Considerando os objetivos propostos refletiu-se que as memórias contidas nas histórias de vida e trabalho dos primeiros servidores do Ifac/*Campus* Rio Branco evidenciam traços da história, da identidade e da cultura organizacional ou escolar e essa, por sua vez, reflete em alguma medida a história, a identidade e a cultura da Rede Federal de EPT como um todo.

A esse respeito, observou-se que registros memoriais precisam ser mais valorizados no âmbito das instituições, devem integrar projetos, programas ou ações de ensino, da pesquisa e/ou da extensão. São tais registros que alimentam a identidade e a cultura organizacional ou escolar, ao passo que também vão sendo por elas reforçados.

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa pode ser bastante significativa, em especial a partir da abordagem fenomenológica, para a qual devem convergir técnicas combinadas para coletas de dados, tais como pesquisa básica e documental e da realização de entrevistas ou coletas de histórias de vida (tópicas ou gerais). A análise de dados nesse caso específico deve sempre ser alinhada as concepções teóricas e metodológicas que embasam a investigação.

Nesse sentido, a Rede Federal de EPT no Brasil e toda a sua contextualização histórica foi pensada a partir de três grandes fases da modernidade, evidenciado como

se constituiu no imaginário social a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre formação técnica destinada a classe trabalhadora e educação superior, planejada para uma pequena elite.

Especificamente sobre o Ifac/*Campus* Rio Branco é urgente um trabalho de padronização de documentos, assim como registro de relatórios de ação ou atividades, assim como organização de outros documentos, a exemplo de um Projeto Político Pedagógico (PPP) do *Campus*, de forma que sintetize a história e das instituições. Nesse sentido, as sucessivas mudanças de gestão causaram interrupções e descontinuidades e a observação desse fator precisa ser divulgada de forma que não exija para tal instituições algo muito além do que se espera dele.

A concepção de um produto educacional com enfoque nas memórias de servidores do Ifac/*Campus* Rio Branco é fundamental para o sentimento identitário de pertencimento da comunidade acadêmica e também para colaborar com a divulgação da sua história para a comunidade em geral, sendo revelada e ao mesmo tempo compreendida.

As poucas pesquisas existentes sobre o *Campus* e a apreciação fria dos documentos nada padronizados (físicos ou digitais) e, portanto, de difícil sistematização e análise nos remeteria a conclusão de que pouco se avançou no que se refere a memória, identidade e cultura organizacional, mais ainda se compararmos o Ifac com instituições centenárias que compõe a Rede.

Entretanto, as histórias de vida dos servidores revelaram, ao contrário, que o Ifac/*Campus* Rio Branco começou a registrar sua marca e construir sua história primeiro na vida de cada servidor empossado. A identidade do Ifac/*Campus* Rio Branco é também precedida pela constituição da identidade de cada servidor que passou a se perceber como docente, como educador, como parte de algo maior e desafiador tal qual a própria Rede Federal de EPT e, por fim, que a formação de uma cultura organizacional e escolar perpassa pelo próprio reconhecimento dessa história, de seu contextos das formas de fazer e ser trabalhador da Educação Profissional e Tecnológica no Acre, dos enfrentamentos possíveis e soluções adotadas.

Assim, a pesquisa apenas lança luz sobre o tema, construindo-se como primeiro registro memorial da instituição e, diante da limitação de tempo e acesso a documentos, novas pesquisas podem se suceder preenchendo lacunas e agregando saberes e modos de fazer sobre a EPT no Ifac/*Campus* Rio Branco.

No mais, vale o recado de Fernando Sabino:

De tudo ficaram três coisas...  
A certeza de que estamos começando...  
A certeza de que é preciso continuar...  
A certeza de que podemos ser interrompidos  
antes de terminar...  
Façamos da interrupção um caminho novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro!

## Organizadores:

Elane Cristine Almeida da Silva

Josina Maria Pontes Ribeiro

Ricardo dos Santos Pereira

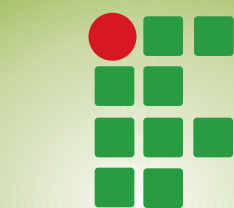
# Campus Rio Branco:

*Histórias de vida e trabalho  
(2010-2020)*



INSTITUTO FEDERAL  
Acre

Campus  
Rio Branco



INSTITUTO  
FEDERAL  
Acre



**PROFEPT**

MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL  
Acre



# **Campus Rio Branco:**

## ***Histórias de vida e trabalho***

### ***(2010-2020)***

*Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), na Linha de pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Macroprojeto: História e memórias no contexto da EPT*



## DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

IFAC

Todos os direitos reservados.

A reprodução de qualquer parte da obra, por qualquer meio, sem autorização ou referência dos autores constitui violação da LDA 9.610/98

### Título

Campus Rio Branco: Histórias de vida e trabalho (2010-2020)

### Área de conhecimento

Ensino

### Público alvo

Comunidade acadêmica

### Finalidade

Contribuir como ferramenta para gestão, assim como colaborar enquanto referência para construção de novos conhecimentos, especialmente que tratem sobre memória, identidade e cultura na Instituição

### Avaliação do produto

Validado em banca de defesa

### Registro

Biblioteca do IFAC, Campus Rio Branco

### Origem do Produto Educacional

Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

### Disponibilidade

Irrestrita, mantendo-se o respeito a autoria do produto, não sendo permitido o uso comercial por terceiros.

### Divulgação

Meio digital

### Idioma

Português

### Cidade

Rio Branco – Acre

### Ano

2021

### Projeto Gráfico

David Júnior

davidjred19@yahoo.com.br

### Revisão Ortográfica

Rosseline Muniz

### Fotografias

Arquivo pessoal de servidores

### Contato dos autores

Elane Cristine Almeida da Silva

elane.profept@gmail.com

Josina Maria Pontes Ribeiro

josina.ribeiro@ifac.edu.br

Ricardo dos Santos Pereira

ricardo.pereira@ifac.edu.br

## Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, Elane Cristine Almeida da Silva  
Campus Rio Branco: histórias de vida e trabalho (2010-2020). / Elane Cristine Almeida da Silva, Josina Maria Pontes Ribeiro, Ricardo dos Santos Pereira. – Rio Branco, 2021.  
64 f.: il. color.

Produto educacional apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC. *Campus* Rio Branco, 2021.  
Inclui bibliografia: p. 58 – 64.  
ISBN: 978-65-00-32556-0

1. Memória. 2. Identidade. 3. Produto educacional. I. Ribeiro, Josina Maria Pontes. II. Pereira, Ricardo dos Santos. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. IV. Título

CDD 373.246

# SUMÁRIO

Apresentação .....	6
Memória Institucional .....	8
Identidade .....	9
Cultura Organizacional e Cultura Escolar .....	10
Rede Federal em EPT .....	11
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia .....	14
<i>Campus</i> Rio Branco .....	20
História de vida e trabalho .....	33
Considerações Finais .....	58
Referências .....	59



INSTITUTO FEDERAL  
Acre

Campus  
Rio Branco

# Apresentação

A obra é resultado da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), um programa de pós-graduação em Rede Nacional e no qual o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac)/*Campus* Rio Branco figura como instituição associada desde 2018.

A partir de uma abordagem fenomenológica, objetivou-se, então, registrar memórias sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Acre, especificamente quanto a que é assegurada no Ifac/*Campus* Rio Branco, mediante a coleta de histórias de vida e trabalho dos servidores que vivenciaram o primeiro decênio da instituição (2010 a 2020).

Mais do que registrar a memória institucional do Ifac/*Campus* Rio Branco, esperamos que este produto educacional contribua como uma ferramenta para gestão, assim como seja referência para construção de novos conhecimentos, especialmente sobre memória, identidade e cultura na Instituição.

Eduardo Galeano ao lançar a obra *Os filhos dos dias*, em 2012, afirmou: “[...] os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias” (BIBLIOO, 2013, p. 01). Partimos, então do pressuposto de que mais do que uma estrutura ou edificação formada por um conjunto de blocos, o *Campus* Rio Branco é o resultado da interação de pessoas em um tempo e espaço determinado e, assim, a história desse *Campus* estaria refletida nas diferentes histórias dos sujeitos que a compõe (discentes, docentes, técnicos administrativos em educação (TAE), gestores e comunidade externa).

Isso nos remeteu não só a coleta de histórias de vida tópicas, como também a ampla pesquisa bibliográfica e documental, a fim de que as informações fossem bem analisadas e, quando possível, algumas lacunas deixadas pela memória pudessem ser minimamente complementadas pelas informações bibliográficas e documentais. Ademais, sob uma perspectiva fenomenológica, a pesquisa documental e bibliográfica nos ajuda a compreender, inclusive o por que dos silenciamentos e esquecimentos. A análise dos dados se deu mediante a análise de dados fenomenológicos em documentos escritos a partir das histórias de vida e trabalho coletadas durante da pesquisa.

Registre-se no processo a dificuldade para coleta de dados em tempos pandêmicos, de forma que as histórias que seriam gravadas em áudio e depois transcritas precisaram chegar em documentos redigidos pelos próprios docentes, garantindo assim, todo cuidado necessário para a não propagação da COVID-19. De igual modo, registra-se a dificuldade no que se refere a organização e padronização de documentos, quer sejam eles físicos ou digitais.

Especificamente quanto a coleta de histórias de vida, identificamos que 172 servidores (docentes e técnicos em administração educacional) que foram os primeiros trabalhadores lotados no *Campus* Rio Branco no ano de 2010, apenas 17 servidores permaneceram em efetivo exercício no *Campus* originário de lotação no ano de 2020, sendo todos docentes.

Destacamos que ser do grupo de servidores empossados no primeiro edital de chamamento do primeiro concurso do Ifac e ter permanecido no *Campus* durante o primeiro decênio foi o critério de inclusão planejado. Compreende-se que após essa pesquisa a participação de outros sujeitos (discentes, docentes, técnicos administrativos em educação, gestores e comunidade externa) também precisa ser considerada na construção da memória institucional, que deve ser tida sempre como inacabada e passível de novas propostas de pesquisa.

Esses 17 docentes estabeleceram relações sociais internas e externas na instituição, vivenciaram *in loco* e ajudaram a construir em 10 anos, a oferta pelo *Campus* de 44 cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), organizados em 209 turmas, nas quais se matricularam 7.818 alunos ingressantes. Esses 17 servidores atuaram em diferentes modalidades e níveis de ensino, quais sejam: Formação Inicial e Continuada – FIC, Cursos técnicos (Ensino Médio Integrado ao Técnico, Subsequentes presenciais ou não), Graduações (Licenciaturas, Bacharelados e Tecnologias), assim como Pós-Graduações *lato e stricto sensu*.

Assim, essa primeira memória do Ifac/*Campus* Rio Branco será contada por 08 docentes que, uma vez convidados, aceitaram compartilhar suas histórias, a partir das suas lembranças na Instituição. Conheçamos então um pouco sobre a história do *Campus* Rio Branco e, em especial, a partir da memória de quem vivenciou esse primeiro decênio e existência do Ifac, mas não façamos isso sem antes refletir um pouco sobre memória, identidade, cultura organizacional e escolar, temas preciosos que fundamentaram a pesquisa e devem ser considerados no planejamento de cada instituição educacional.

“Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias”

**Eduardo Galeano**

Os autores

# Memória Institucional

Elane Cristine Almeida da Silva, Josina Maria Pontes Ribeiro e Ricardo dos Santos Pereira

Considerem a memória como a representação das construções e lembranças do passado e, embora nos remeta ao passado, a memória deve ser pensada como atemporal, pois o processo de memorização pode construir no presente outros significados de fatos ocorridos e, assim sendo, deve ser analisada com a criticidade de um fato experienciado ou contado por um sujeito (SANTOS, 2012).

Além de ser atemporal, a memória pode ser tanto individual quanto coletiva. Especificamente no caso da memória coletiva, Le Goff (1992) destaca que essa deve refletir os fenômenos que estão conectados a um grupo específico, podendo encontrar e analisar lembranças comuns e relembrar pensamentos. As recordações precisam ser tratadas com a sensibilidade que lhe é devida, uma vez que tanto a memória pode ser apreendida tanto através da oralidade quanto pela escrita.

A memória é, também, um ato político, principalmente quando se dá voz àqueles marginalizados pela construção da histórica social, tais quais: mulheres, negros, oprimidos, professores, memória da escola, do bairro, entre outros (MENESES, 1992). Ela legitima um passado que pode ter sido negligenciado e colabora na construção de uma memória social (MARTINS; NETTO, 2016; NORA, 1993).

A memória institucional é responsável por resgatar as vivências de trabalhadores e trabalhadoras em seu núcleo profissional. Ela contribui no fortalecimento das lembranças coletivas do grupo. Conta os fatos a partir da lembrança daqueles que fazem parte da essência, o olhar de dentro das organizações, local onde as identidades pessoais, de forma transversal, mergulham em uma identidade coletiva (MICHEL; MICHEL, 2016).

**Figura 1** - Primeira turma de Segurança do Trabalho do Campus Rio Branco (2010).



Fonte: Arquivo pessoal de Paula de Lacerda Santos Ribeiro

# Identidade

Elane Cristine Almeida da Silva, Josina Maria Pontes Ribeiro e Ricardo dos Santos Pereira

A memória fortalece a identidade pessoal e social, uma vez que no processo de rememoração o indivíduo se reapropria do seu passado e assim constrói sua própria individualidade ou a de seu grupo (CANDAU, 2016). Contudo, deve-se ter em mente que o conceito de identidade é, no entanto, plural, ou seja, cada indivíduo possui diversas identidades e integra diferentes grupos específicos ou comunidade concretizadas, como por exemplo: os núcleos familiares, religiosos, redes sociais, desportistas, artísticos e culturais, dentre outros (BITTENCOURT, 2011).

Bendassolli (2009) e Bauman (2003) destacam que o indivíduo pode permanecer em um grupo enquanto os hábitos e costumes da coletividade são também os seus, mas isso não impede que o mesmo possa procurar novos grupos para fazer parte. Nesse processo há alterações que podem ser internas e externas tanto no que se refere a história, memória e identidade de cada um como dos diferentes coletivos.

Considerando a diversidade identitária existente em cada um, Bendassolli (2009) destaca que uma delas pode se sobressair, que é a identidade profissional ou identidade de carreira. Nessa, o sujeito passa a se relacionar em um ambiente de trabalho com outras pessoas. O processo ocorre a partir do desenvolvimento de respeito as diferenças de cada um e com a possibilidade de criar laços, que podem gerar pertencimento ao grupo, validar seus valores, costumes, tradições e rituais, o que conceitualmente nos remete a cultura organizacional.

**Figura 2** - Sala de aula na sede provisória do Campus Rio Branco (2010)



Fonte: Arquivo pessoal de Paula de Lacerda Santos Ribeiro

# Cultura Organizacional e Escolar

Elane Cristine Almeida da Silva, Josina Maria Pontes Ribeiro e Ricardo dos Santos Pereira

Nas ciências sociais aplicadas existem diversos trabalhos voltados ao conceito de cultura organizacional, principalmente na área da Administração, na qual o tema é trabalhado como ferramenta essencial para o sucesso de uma instituição, quer seja pública ou privada. Na educação, contudo, a discussão é mais subjetiva, sendo a cultura organizacional definida por diversos “[...] fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização” (LIBÂNEO et al. (2012, p. 441). Uma vez consolidada, a cultura organizacional interfere diretamente na atitude de todos os envolvidos no local do trabalho, o que pode gerar resultados positivos quando organizada e liderada de forma efetiva. É a partir dela que se consegue ter um grupo coeso que se sinta representado pela Instituição que faz parte (CERTO, 2003).

Diferentemente da cultura organizacional, a cultura escolar não está voltada à competição entre os indivíduos ou a imposição de uma cultura sobre outra, mas centra-se na compreensão da diversidade que possui a escola, na totalidade das subjetividades e identidades individuais e, por assim dizer, no respeito a história e trajetória de cada indivíduo que a constrói (MEDEIROS; TORRES, 2018, CARVALHO, 2012).

Construir uma memória, uma identidade e uma cultura organizacional ou escolar para a Rede Federal de EPT é, assim, um desafio grandioso, considerando a capilaridade e a complexidade de uma rede tão nova, mas construída a partir de instituições jovens e também centenárias. Nesse desafio, foi necessário refletir sobre as implicações de ser Rede Federal e nas especificidades de ser Ifac, a fim de que na diferença se evidenciou o que é próprio a instituição.

**Figura 3** – Criação e posse do Conselho Gestor do Campus Rio Branco no ano de 2019



Fonte: Arquivo pessoal de Wemerson Fittipaldy de Oliveira

# Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Elane Cristine Almeida da Silva, Josina Maria Pontes Ribeiro e Ricardo dos Santos Pereira

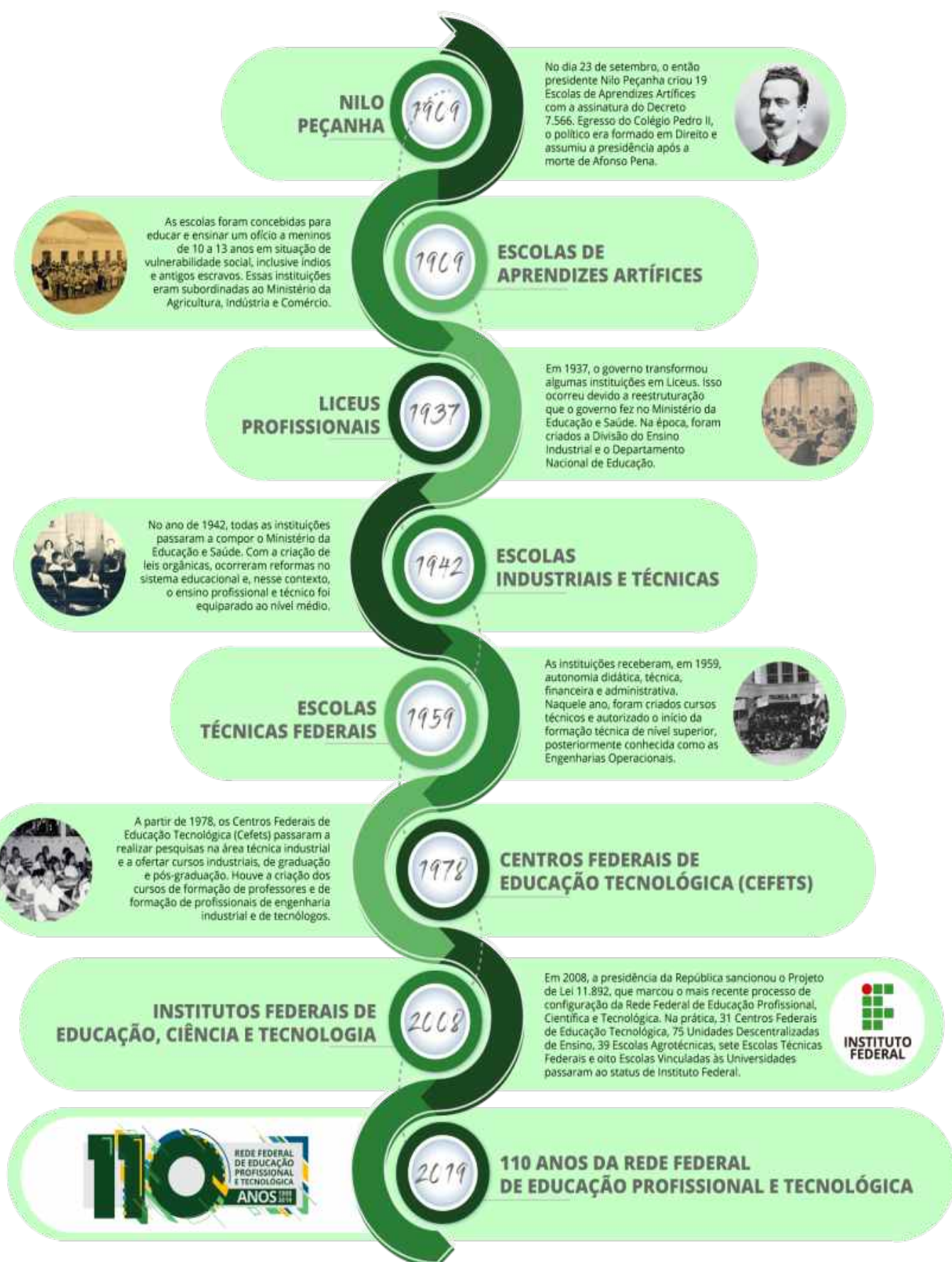
A Educação Profissional no Brasil fora oficialmente instituída em 1909, ainda que já se tenha registros de ensino profissionalizante após a chegada dos portugueses, já em 1549 a partir dos jesuítas que se propuseram a ensinar técnicas aos indígenas e negros escravizados, uma vez que a educação formal era destinada as classes dominantes (CUNHA, 2000; GOMES; MARINS, 2010; MANFREDI, 2016). Embora a contribuição dos jesuítas pareça irrelevante, tende a ser uma possível explicação ao preconceito que se tem até hoje à educação profissional, posto que aprendizes de ofícios estavam diretamente ligados a questão do sistema escravocrata (NÓBREGA; SOUZA, 2015; MANFREDI, 2016). Esse preconceito permanece incorporado nas práticas sociais e políticas seguintes, quando segmentos como os órfãos, desvalidos, pessoas em situação de rua, entre outros passaram a ser público-alvo do ensino profissional assegurados em casas de trabalho ou espaços de reclusão (CUNHA, 2000).

O ano de 1909 é considerado o marco histórico da educação profissional em virtude do Decreto nº 7.566, que permitiu a criação de 19 escolas de artes e ofícios em diversas cidades. Tais escolas antecederam as escolas técnicas e abriram um leque de oportunidade para diversos trabalhadores (ESCOTT; MORAES, 2012). Os 100 anos posteriores foram marcados tanto pela expansão do ensino profissionalizante no Brasil, quanto pela dicotomia entre educação voltada para a formação de trabalhadores que executariam tarefas manuais e educação voltada para a formação de trabalhadores que executariam tarefas tidas como intelectuais. Período de diversas reformas educacionais e legislações que tratavam a educação profissional, ora voltada somente ao mercado de trabalho, ora como recurso para a criticidade do aluno/trabalhador.

Após esse longo período, no ano de 2008 foi promulgada a Lei nº 11.982 de 29 de dezembro que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais. Segundo Aguiar (s.d., p. 10), “[...] é um novo conceito sem similar no mundo. Os Institutos Federais desempenham um papel central e estratégico nessa nova política de educação profissional e tecnológica”. Onde destacam-se: “[...] atuar na formação inicial, no ensino médio integrado à formação profissional, na graduação, preferencialmente, tecnológica e na pós-graduação” (PACHECO, 2020, p. 07). Na Figura 4 apresenta-se a Linha do Tempo dos 110 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e nas Figuras 5 e 6, recortes de jornais do século XX sobre o ensino profissionalizante nos estados do Ceará e Bahia.

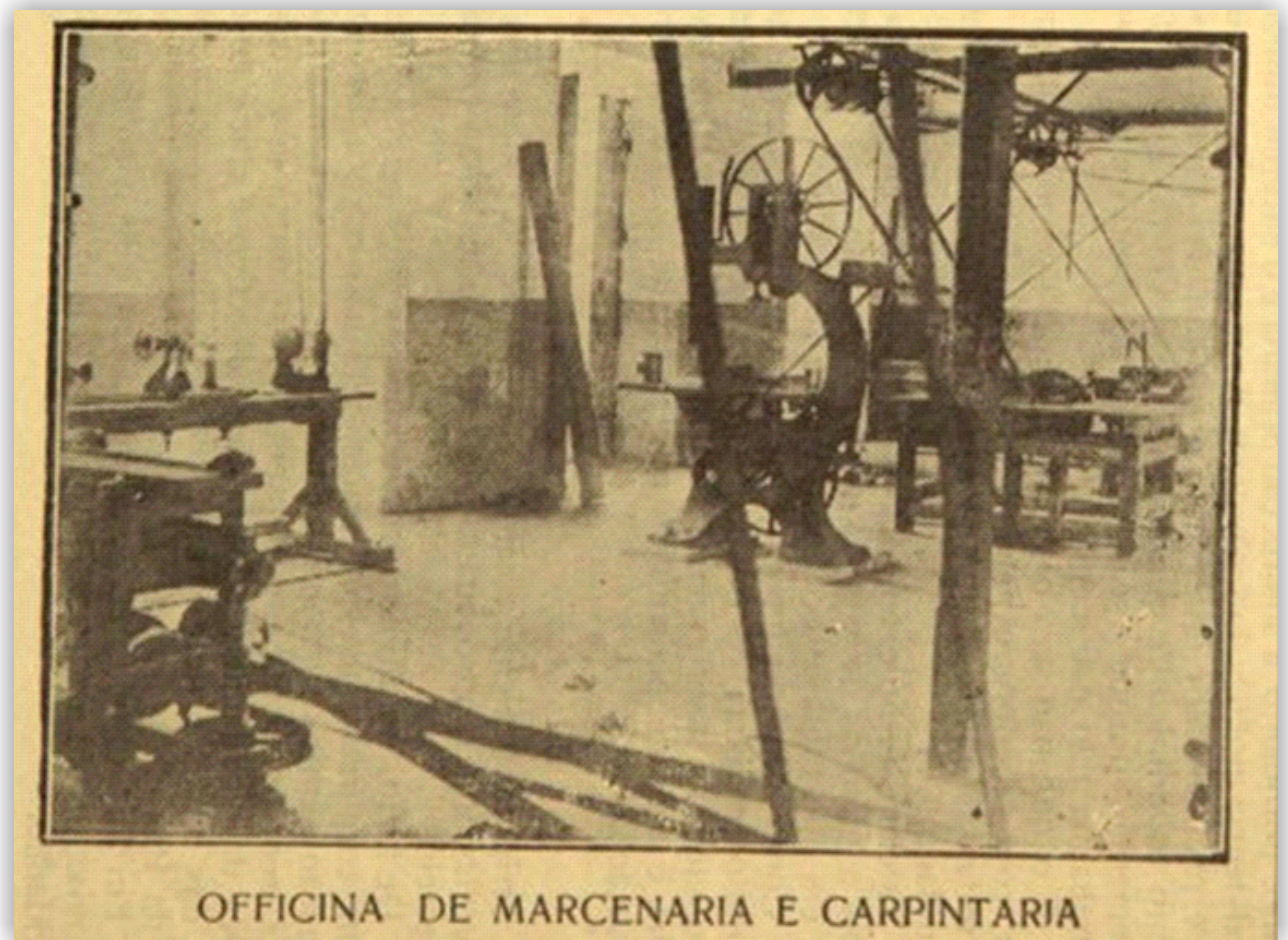


**Figura 4 – Linha do tempo dos 110 anos da Rede Federal**



Fonte: CONIF (2019)

**Figura 5** – Cartaz da Oficina de marcenaria e carpintaria em jornal do Ceará em 1910



Fonte: IFCE (2019)

**Figura 6** – Ilustração do Jornal o Aprendiz na Bahia em 1946



Fonte: OLIVEIRA et al. (2017)

# Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre

Elane Cristine Almeida da Silva, Josina Maria Pontes Ribeiro e Ricardo dos Santos Pereira

Considerando pesquisas bibliográficas e documentais, a história do Instituto Federal do Acre (Ifac) começa a ser registrada com a divulgação das Portarias Ministeriais nº 1.065, de 13 de novembro de 2007 e nº 1.201, de 12 de dezembro de 2007, a partir das quais o Centro Federal de Educação do Amazonas (CEFET/AM) tornou-se o responsável pela criação de uma Escola Técnica Federal no Acre. A partir de março de 2008, registram-se mobilizações para a realização da primeira audiência pública que visava a concepção da Escola Federal na capital e de duas unidades avançadas, sendo uma em Sena Madureira e outra em Cruzeiro do Sul. Em 29 de dezembro do mesmo ano, publicou-se a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal (ALVAREZ, 2013, p. 95-96; IFAC, 2016b; PINHEIRO, 2018, p. 52-59; ALVAREZ; ACÁCIO, 2019, p. 11; SILVA et al., 2019, p. 409).

Entrementes, apenas em meados de 2010, registra-se de fato a implantação do Instituto Federal do Acre (Ifac), a partir dos *Campi* de Rio Branco, Sena Madureira, Cruzeiro do Sul e Xapuri (IFAC, 2011). Atualmente, o Ifac possui 6 *Campi*, com pelo menos um em cada regional acreana, sendo dois na capital Rio Branco, um em Cruzeiro do Sul, um em Tarauacá, um em Sena Madureira e um em Xapuri, conforme Figura 7.

**Figura 7** – Mapa atualizado dos *Campi* do Ifac



Fonte: Diretoria Sistêmica de Comunicação do Ifac (2021)

Ainda no ano de 2010, já havia ocorrido a homologação dos concursos públicos para os docentes de diversas áreas e de técnicos administrativos em educação, bem como, instituída a data de aniversário da Instituição como a mesma da primeira posse (IFAC, 2011). A Figura 8 destaca o momento da posse coletiva dos primeiros servidores do Ifac, realizada em 21 de junho de 2010 no Teatro Plácido de Castro – Teatrão.

**Figura 8** – Posse coletiva dos servidores do Ifac em Rio Branco no ano de 2010



Fonte: Arquivo pessoal de Wemerson Fittipaldy de Oliveira

A demanda repressada de educação profissional e tecnológica no Acre era muito alta, por isso, diversos concursos públicos se seguiram a partir da criação do Ifac, sendo o último realizado em 2016 e prorrogado até o ano de 2020. Atualmente, segundo o último relatório de gestão disponibilizado pelo Ifac (2020), a instituição possui em seu quadro 745 servidores ativos, 05 cedidos para outros órgãos, 04 de outros órgãos cedidos para o Ifac e 21 professores substitutos.

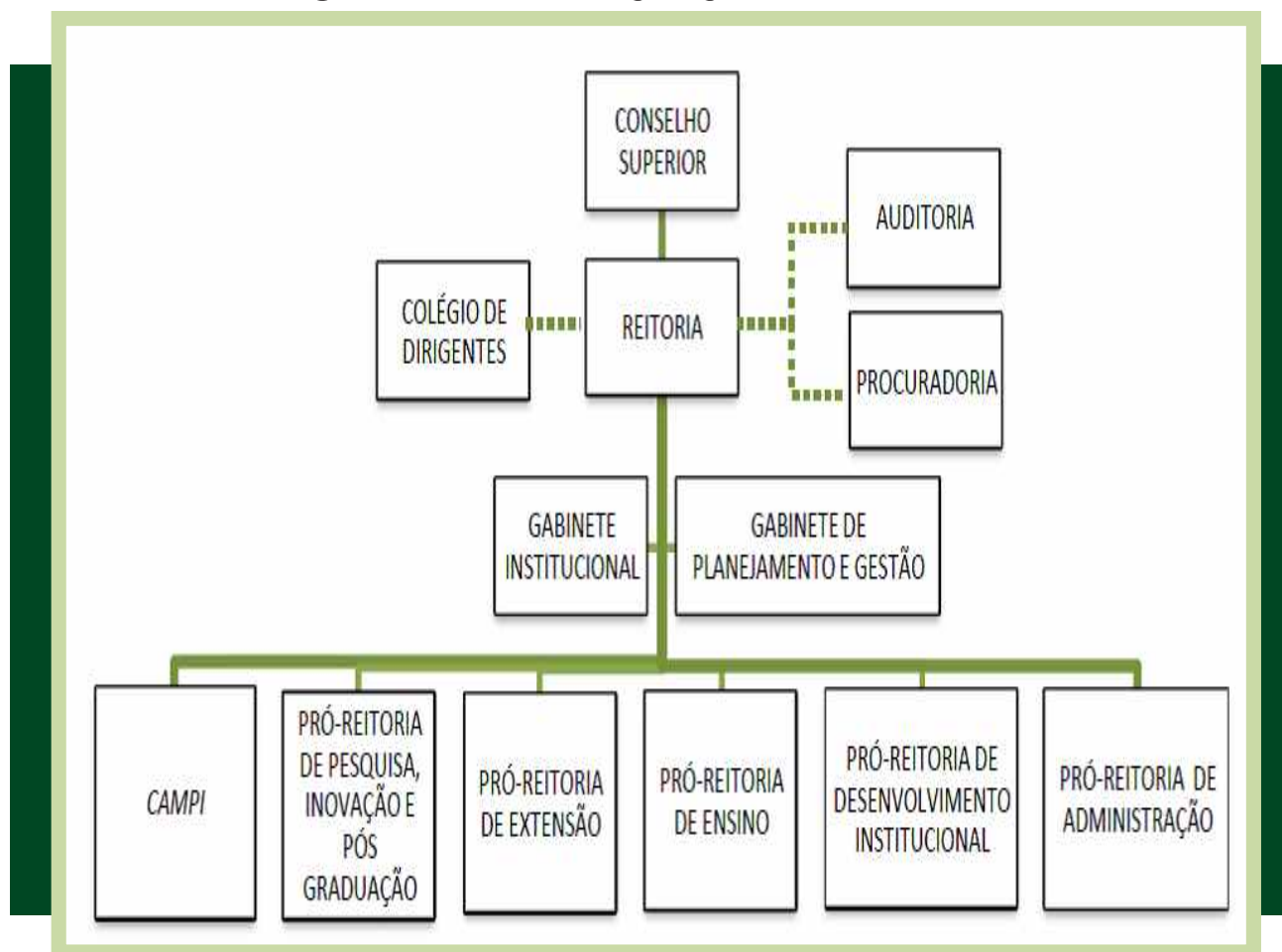
Na tentativa de fortalecer a criação de uma identidade institucional e cultura organizacional para o crescente número de servidores, de início registrou-se apenas a existência de um programa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, no ano de 2011, que visava a capacitação de servidores, a partir do novo modelo institucional de educação para a vida e não apenas para o mercado de trabalho. Contudo, no Acre o programa se limitou a uma única atividade, a saber, a realização do I Seminário da Escola de Formação da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFAC, 2013b; SILVA, 2013).

Observou-se que a rotatividade dos servidores nos primeiros anos da instituição demandou investimentos voltados a valorização e formação de uma identidade institucional, assim como um investimento com a elevação de titulação dos docentes permanentes. Era, portanto, uma necessidade organizar todos os trâmites legais para potencializar a existência do IF no Acre, a começar pelo estabelecimento de uma burocracia que regulamentasse os constantes pedidos de redistribuição (IFAC, 2011; 2012; 2013a; 2014a; 2015).

A análise de documentos e relatórios institucionais dos cinco primeiros anos de funcionamento identificava diversos problemas relacionados a infraestrutura e gestão, especialmente ao considerar que os poucos servidores recém contratados não conheciam a Rede Federal de EPT, não recebiam nenhum tipo de formação específica para atuar, além de

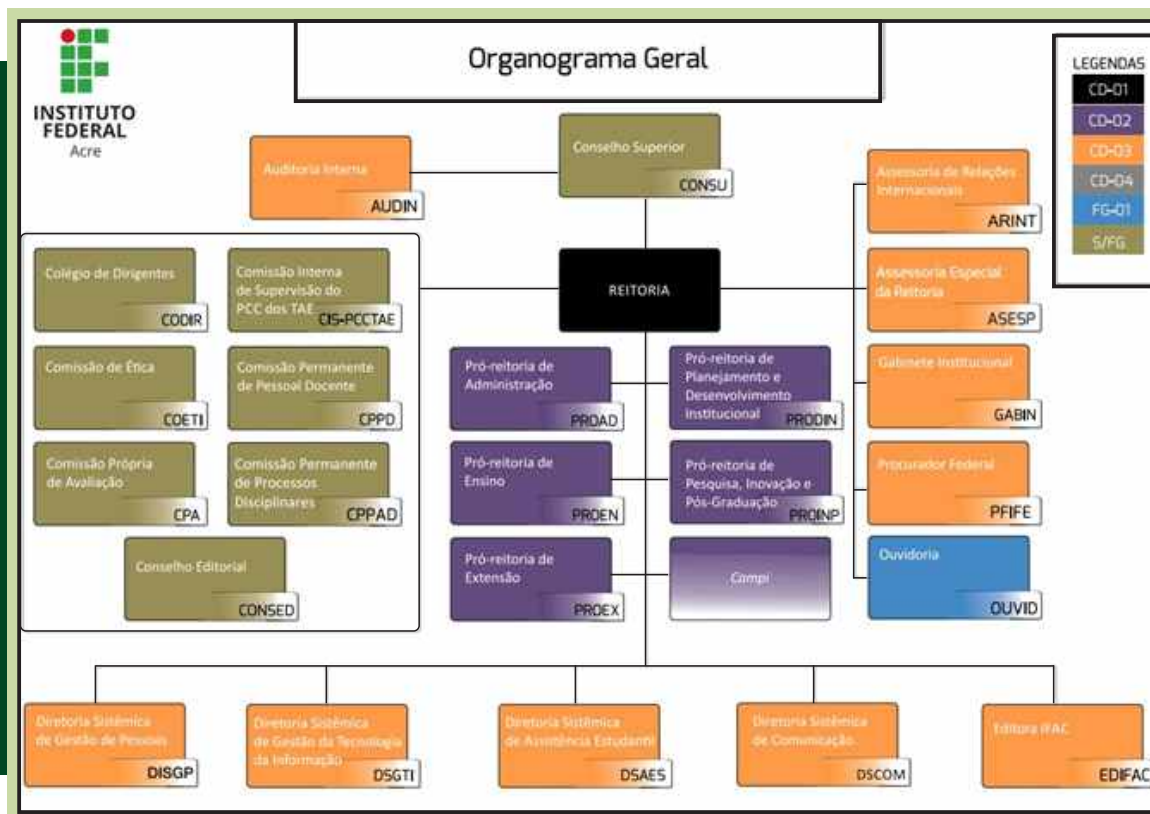
serem alocados em sedes ainda provisórias, sem infraestrutura necessária para a condução das atividades. Tais problemas para além de investimentos em infraestrutura demandaram que a estrutura organizacional começasse a ser planejada e executada, a começar por: a) implementação do Estatuto, através da Resolução nº 03, de 01 de janeiro de 2009, alterada em 11 de novembro de 2013; b) ampliação da atuação para todas as regionais do Acre, incluindo a criação do *Campus EaD*, no ano de 2013; c) elaboração de Projeto Pedagógico Institucional (PPI); d) oferta de capacitações para os docentes; e) implementação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018; f) aprovação do Regimento Interno, através da Resolução nº 95, de 25 de novembro de 2016; g) alteração do Organograma Geral do Ifac, através da Resolução nº 32, de 12 de junho de 2018 (IFAC, 2014a; 2014b; 2014c; 2014d; 2015; 2017, 2018a). O primeiro organograma geral do Ifac pode ser visto na Figura 9, vale destacar que o organograma atual foi aprovado pela Resolução nº 19, de 17 de maio de 2019, conforme Figura 10.

**Figura 9 – Primeiro Organograma Geral do Ifac**



Fonte: IFAC (2011)

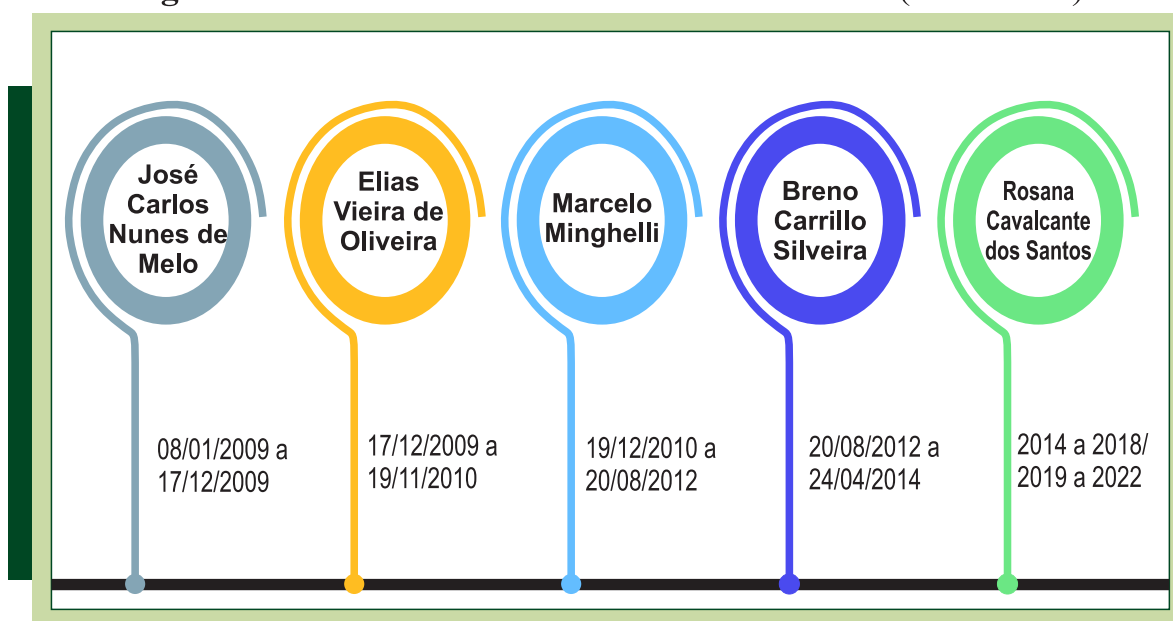
**Figura 10 – Atual Organograma Geral do Ifac**



Fonte: IFAC (2021a)

Do ano de 2010 até abril de 2014 quando foi nomeada a primeira Reitora eleita do Ifac, o processo de gerenciamento do Instituto foi marcado por descontinuidades e interrupções na execução de planejamentos estratégicos e operacionais realizados, pois as sucessivas trocas de gestão, especialmente no caso de Reitores *Pró tempore* acarretaram mudanças em toda a gestão, não só na Reitoria mais em todos os *Campi*. Na Figura 11 foi elaborada uma linha tempo com os Reitores *Pró tempore* (até o ano de 2014) e posteriormente com a Reitora eleita e reeleita através do processo democrático (IFAC, 2015; PINHEIRO, 2018, p. 52-59).

**Figura 11 – Reitores do Instituto Federal do Acre (2009-2020)**

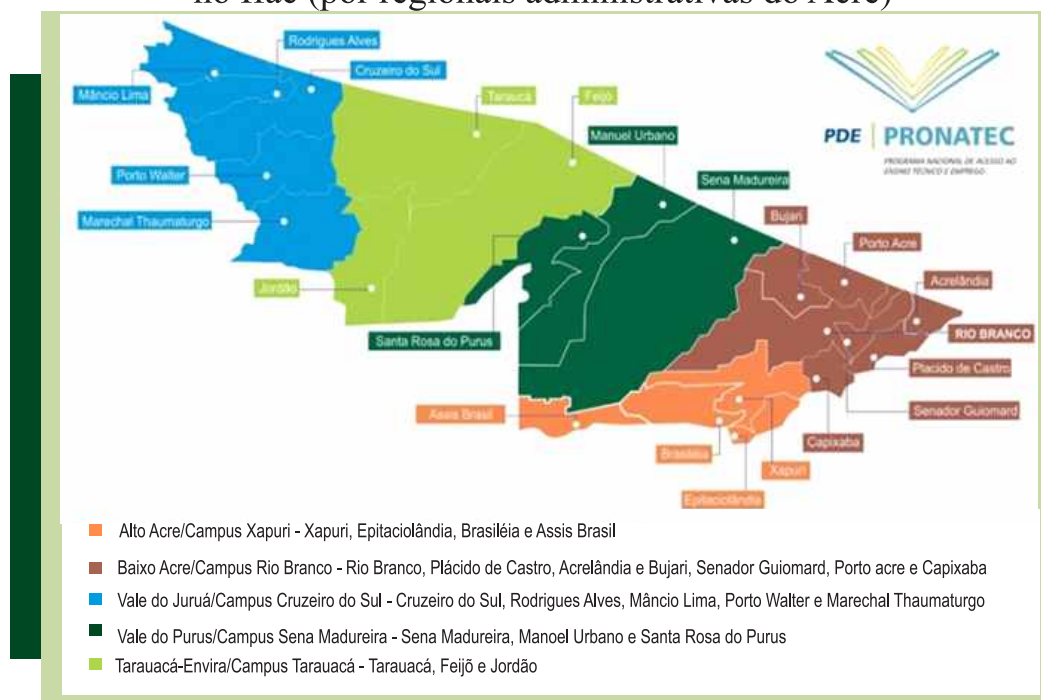


Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Entre os diversos programas especiais executados pelo Ifac destacou-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tinha como objetivo democratizar a oferta de cursos em EPT para a população brasileira, com criação em todo território brasileiro, sancionado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. O Ifac iniciou a oferta dos cursos no ano de 2012, com mais de mil vagas. Nos anos seguintes, já atendia aos 22 municípios acreanos nas seguintes modalidades: Geral; Campo; Bolsa Verde; Indígena; Agro; Serviços Públicos; Mulheres Mil; Sistema Socioeducativo; Sistema Prisional e Aprendiz. Os eixos trabalhados nos cursos do Pronatec foram: Ambiente e Saúde, Comunicação, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança e Turismo, Hospitalidade e Lazer (IFAC, 2013a; 2014a; 2015; 2016; 2017).

Para alcançar o maior número de alunos, o órgão realizou parcerias com os núcleos das secretarias estaduais nos municípios, prefeituras e associações, conforme demonstra a Figura 12.

**Figura 12** - Quadro demonstrativo da execução do Pronatec no Ifac (por regionais administrativas do Acre)



Fonte: IFAC (2014e)

Entre as modalidades do Pronatec, destacou-se no Acre o projeto Mulheres Mil, que foi criado como política pública de empoderamento feminino no combate à violência contra a mulher e promoção da equidade no mercado de trabalho e, posteriormente, absorvido pelo Pronatec. O Ifac iniciou a oferta de cursos específicos para este público no ano de 2012, com uma média de 100 vagas por campi até o ano de 2016. Como resultado, observou-se a certificação de quase mil mulheres nesse período. Os cursos oferecidos pelo Instituto foram:

Cabelereira Assistente, Manicure e Pedicure, Jardinagem e Ornamentação, Preparadora de Pescado, Horticultura Orgânica, Higienista de Serviços de Saúde e Recepcionista em Serviços de Saúde (IFAC, 2013a; 2014a, 2015; 2016; 2017).

Pela grandeza do programa, justifica-se uma pesquisa apenas sobre esse tema. Contudo, vale destacar que dados sistematizados não nos foram repassados e não estão publicizados, o que exige um trabalho de investigação e registro mais apurado. Considere-se, contudo que os registros das atividades realizadas em cada *campus* estavam de posse da Pro-Reitoria de Extensão (Proex) e não em cada *campus*, considerando que embora os *campi* tivessem atividades do Pronatec sendo executadas não possuíam autonomia para pactuações, planejamento, execução e avaliação das atividades. A Proex informou que as atividades do Pronatec finalizaram no final de 2017, pois em 2018 não houve nova pactuação.

Sobre a documentação do Ifac, é perceptível que a cada novo gestor aconteciam alterações na estrutura dos documentos e sempre um novo planejamento de metas (inclusive as de longo prazo) era reiniciado desconsiderando muitas vezes os processos anteriores, modelos de formulários e documentos. Embora tudo isso possa ser justificável do ponto de vista da gestão é necessário reconhecer que dificulta a sistematização e análise de dados significativos, como por exemplo, a construção de uma série histórica bem elaborada.

A pesquisa em site institucional também foi complexa, se considerarmos a existência de três bases de dados, a saber o primeiro site (<http://www.ifac.edu.br/index.php>) e o Portal Ifac, esse último disponível a partir de 2016 até novembro de 2020 quando o mesmo sofreu um ataque virtual deixando todas as suas informações indisponíveis (<http://www.ifac.edu.br>) ao grande público. Uma terceira base de dados foi lançada no dia 18 de dezembro de 2020 (<http://www.ifac.edu.br>), mas sem disponibilizar os dados contidos nos domínios anteriores imprescindíveis à pesquisa na instituição (IFAC, 2020a). A documentação está sendo posta de forma gradual nesta nova base de dados.

Toda essa apresentação foi necessária para se chegar ao objeto de pesquisa: *Campus* Rio Branco e visualizar como o mesmo realizou suas ações durante o seu primeiro decênio de existência.



# Campus Rio Branco

Elane Cristine Almeida da Silva, Josina Maria Pontes Ribeiro e Ricardo dos Santos Pereira

O Campus Rio Branco funcionou em três sedes administrativas. Primeiramente, em duas salas cedidas pela Universidade Federal do Acre (Ufac) junto a Reitoria do Ifac no ano de 2009, posteriormente em uma sede provisória alugada enquanto a obra não havia sido finalizada e, por fim, na sede própria definitiva a partir do ano de 2012, no bairro Xavier Maia.

**Figura 13** – Sedes administrativas do *Campus Rio Branco*



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

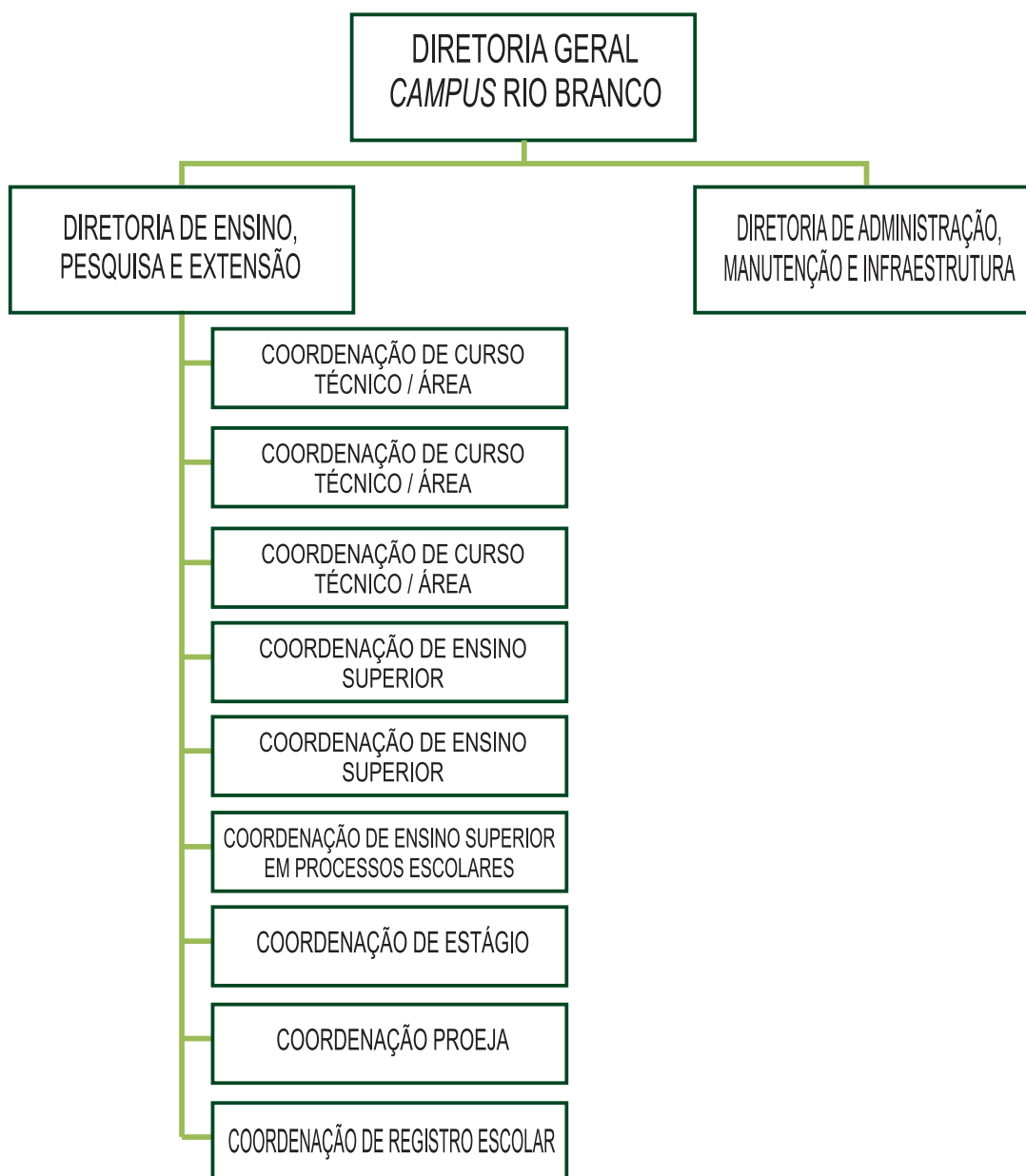
O *Campus* Rio Branco é administrado por um Diretor Geral, solidário administrativamente ao Reitor, e é conduzido pelo Regimento Geral do Ifac e pelo seu Regimento Interno. “Todos os *campi* possuem uma mesma estrutura organizacional, que apenas diferencia-se pelos cursos ofertados, que obviamente demandam a existência de coordenações específicas” (IFAC, 2012, p. 28).

A estrutura organizacional atual do *Campus* Rio Branco está ordenada através do seu organograma, composto por uma Diretoria Geral (Dirge), que realiza suas atividades em consonância com um Conselho Gestor, e duas Diretorias, que subdividem as ações de Ensino e Administração e uma Coordenação de Comunicação e Eventos (Cocoe) (IFAC, 2021b)

A Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (Diren) atua administrativamente com as seguintes coordenações: Coordenação de Pesquisa e Inovação (Copip); Coordenação de Extensão (Coext); Coordenação de Registro Escolar (Coreg); Coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne); Coordenação de Biblioteca (Cobib); Coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi);

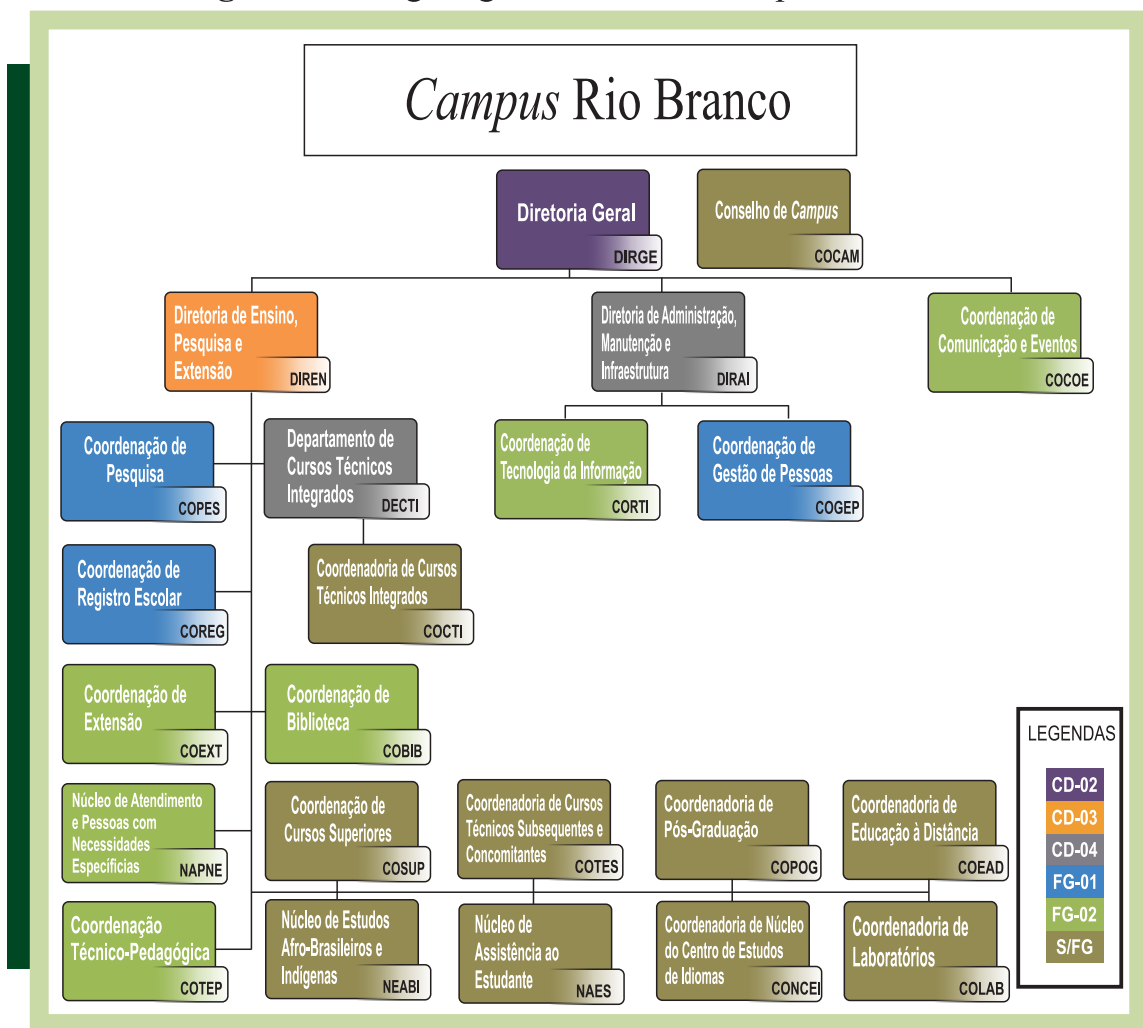
Coordenação do Núcleo do Centro de Estudos de Idiomas (Concei); Coordenação Técnico Pedagógica (Cotep); Coordenações de Cursos Técnicos Subsequentes; Coordenações de Cursos Técnicos Integrados; Coordenações de Cursos Superiores e Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Além das Coordenações, registre-se a existência, desde 2018, de um Departamento de Cursos Técnicos Integrados (Decti). A Diretoria de Administração, Manutenção e Infraestrutura (Dirai), por sua vez, é a responsável pela parte da gestão administrativa e predial do *Campus*, e possui em sua composição a Coordenação de Tecnologia da Informação e Comunicação (Corti) e a Coordenação de Gestão de Pessoas (Cogep). Observa-se a evolução do organograma geral do *Campus* Rio Branco quando visto o primeiro no ano de 2011 na Figura 14 e o atual na Figura 15.

**Figura 14** – Primeiro Organograma do *Campus* Rio Branco



Fonte: IFAC (2011)

**Figura 15**– Organograma atual do *Campus Rio Branco*



Fonte: IFAC (2021b)

O *Campus Rio Branco* iniciou as atividades a partir de 2010, quando da própria criação do Ifac, funcionando numa mesma sede com a Reitoria. Por vezes, as atividades de *Campus* e Reitoria pareciam homogêneas, isso porque, no início das ações do Ifac, parte das atividades administrativas da Reitoria (Extensão, Assistência Estudantil, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Almoxarifado) ficavam alocadas na sede do *Campus Rio Branco*, tanto na primeira sede alugada (Avenida Antônio da Rocha Viana, nº 1812 – Bairro Vila Ivonete, Rio Branco/Acre – atual Pronto Atendimento da Unimed), como na atual sede própria (Avenida Brasil, nº 920 – Bairro Xavier Maia, Rio Branco/Acre).

Quanto a obra da atual sede do *Campus Rio Branco*, a Unidade de Auditoria Interna (Unai) do Ifac acompanhou a unidade do Instituto Federal do Amazonas (Ifam), ainda em 2010, para verificar o andamento e a previsão da conclusão, estipulada para maio de 2011. Entretanto, a mesma só foi finalizada em 2012. A expectativa era grande, pois a entrega do complexo iria dar melhores condições estruturais tanto para servidores, quanto para os alunos, que precisavam da ampliação da estrutura para acomodar os novos cursos e mais alunos (IFAC, 2011).

Parte da situação foi resolvida através de parceria com o governo estadual do Acre, que cedeu imóveis para abrigar as novas turmas. O contato foi estabelecido mediante o quadro de indicadores da época, que demonstrava um alto índice de demanda reprimida na área de formação técnica e profissionalizante (IFAC, 2012).

**Figura 16** – Alunos no ensino médio integrado em material de divulgação do processo seletivo de 2018



Fonte: Diretoria Sistêmica de Comunicação (DSCOM)

Após entrega da obra do *Campus Rio Branco*, observou-se a necessidade de se construir o Ginásio Poliesportivo, sendo a obra concluída em 2017. Para homenagear uma de suas primeiras servidoras nomeadas e já falecida, o Ifac deliberou condecorar a professora de sociologia, Juliana de Souza Dantas, conferindo o seu nome ao espaço construído (IFAC, 2018a).

Foi inaugurado, na manhã desta quinta-feira (30), o primeiro Ginásio Poliesportivo do Instituto Federal do Acre (Ifac). O espaço leva o nome da professora Juliana de Souza Dantas, docente de Sociologia que iniciou o trabalho na instituição em 2010. A profissional faleceu no ano de 2014, enquanto cursava doutorado interinstitucional, junto à Fundação Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro. A cerimônia contou com a presença de gestores, alunos, servidores e membros da família da servidora homenageada (IFAC, 2017b, p. 1).

**Figura 17** – Gincana escolar realizada no Ginásio Poliesportivo no ano de 2018



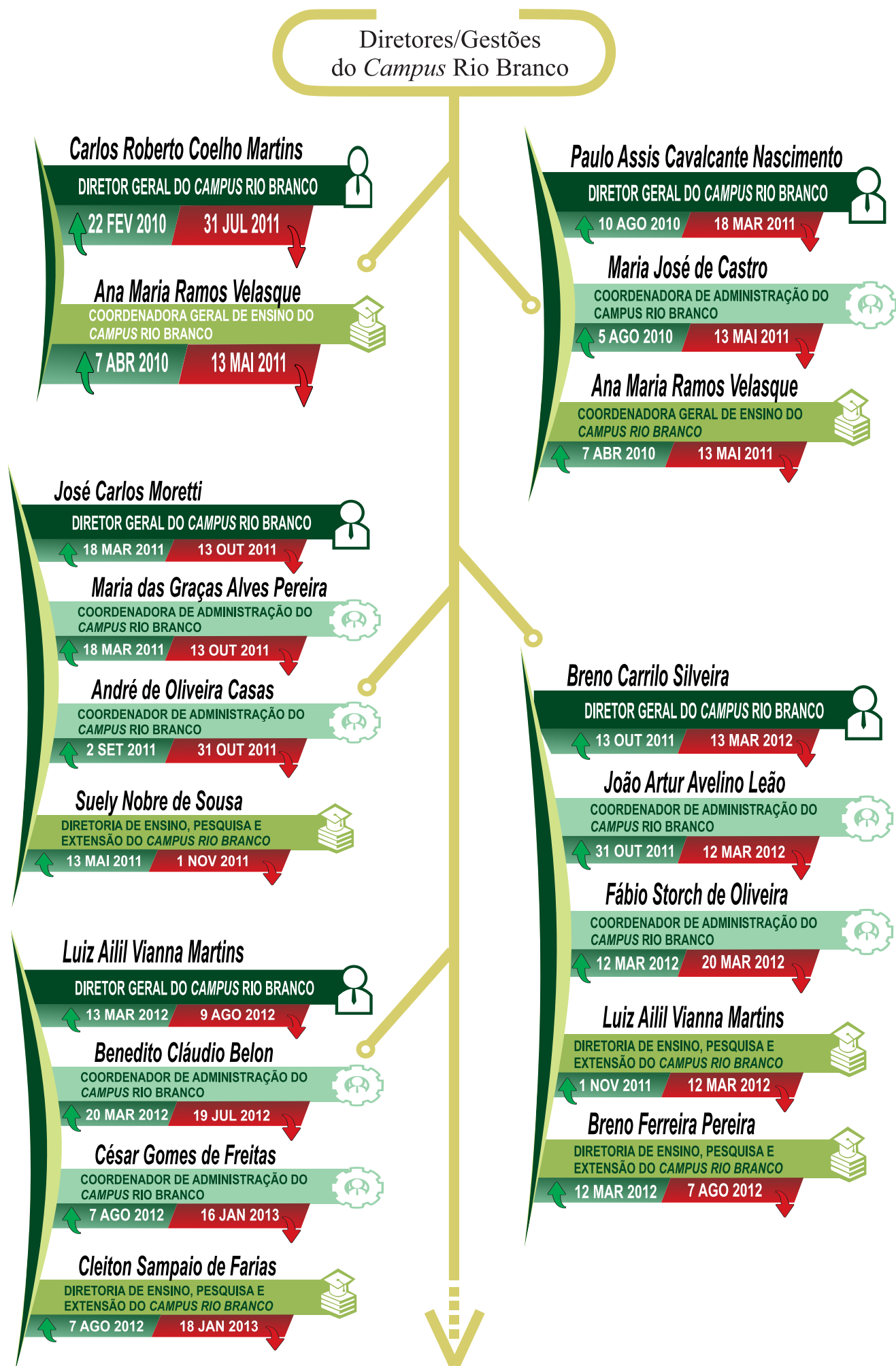
Fonte: Arquivo pessoal de Wemerson Fittipaldy de Oliveira

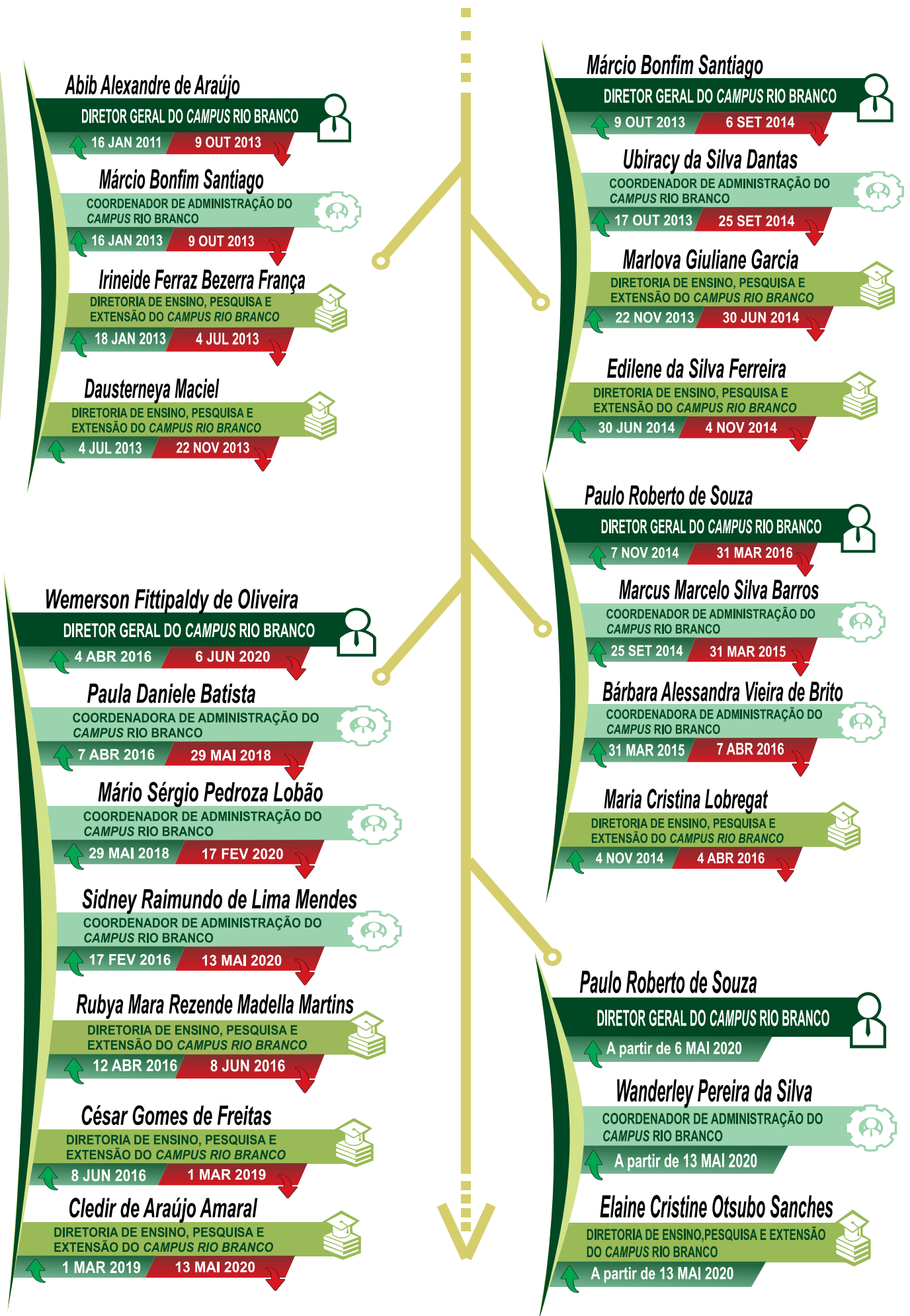
Atualmente, segundo os dados da Diretoria de Administração, Manutenção e Infraestrutura (Dirai), a infraestrutura do *Campus* Rio Branco é composta por 01 auditório, 01 biblioteca, 19 banheiros, 07 instalações administrativas, 01 almoxarifado geral, 02 almoxarifados específicos (física e biologia), 04 centros de idiomas, 23 salas de aula, 03 salas de aula para cursos Ead, 01 coordenação de polo Ead, 02 salas de coordenação de cursos, 01 sala do registro escolar, 09 salas de apoio e 08 salas individuais (reunião, copa, monitoramento, Centro Vocacional Tecnológico, Fiocruz, Pronatec e Sinasefe) (IFAC, 2018b).

Observou-se também que o cenário de troca de gestores do Ifac no âmbito da reitoria foi reproduzido no âmbito do *Campus* Rio Branco, o que dificultou a continuidade das ações planejadas, prejudicou o registro documental da instituição e a formação de uma identidade e cultura organizacional. Ressaltou-se o registro dos seguintes Diretores Gerais: Carlos Roberto Coelho Martins (22/02/2010 a 31/07/2010), Paulo Assis Cavalcante Nascimento (10/08/2010 a 18/03/2011), José Carlos Moretti (18/03/2011 a 13/10/2011), Breno Carrillo Silveira (13/10/2011 a 13/03/2012), Luiz Ailil Vianna Martins (13/03/2012 a 09/08/2012), Déborah Virgynia Cardoso de Freitas (09/08/2012 a 16/01/2013), Abib Alexandre de Araújo (16/01/2013 a 09/10/2013), Márcio Bomfim Santiago (09/10/2013 a 06/09/2014), Paulo Roberto de Souza (07/11/2014 a 31/03/2016), Wemerson Fittipaldy de Oliveira (04/04/2016 a 06/05/2020) e Paulo Roberto de Souza (06/05/2020 até os dias atuais).

Para facilitar a visualização de todos os servidores que, em algum momento da sua vida funcional assumiram um dos cargos de Diretor Geral, Diretor de Ensino ou Diretor Administrativo, organizou-se uma linha do tempo com as datas que estiveram na função levando em consideração o período de permanência de cada Diretor Geral, conforme pode ser observado na Figura 18.

**Figura 18 - Linha do tempo dos Diretores/Gestões do Campus Rio Branco**





Os dados que ajudaram a compor a Figura 18 foram encontrados através de consulta aos Relatórios de Gestão, Boletins de Serviço Internos do Ifac e no Diário Oficial da União (DOU), sendo já uma primeira contribuição da pesquisa ao *Campus*, que não possuía de forma organizada um registro físico ou virtual de tais informações.

Considerando os resultados de editais de chamamentos específicos para o *Campus* Rio Branco, referentes ao primeiro concurso para técnico administrativo em educação (TAE) e ao primeiro concurso para docentes, observou-se a existência de 84 vagas para docentes de áreas variadas e 88 vagas para TAEs (sendo 38 para nível superior e 50 para nível médio). Uma análise mais detalhada em relação a estes editais constatou que, dos 210 servidores lotados no *Campus* em 2019, não existia mais nenhum técnico remanescente em exercício, ao passo que existiam apenas 17 docentes que permaneciam em efetivo exercício no *Campus* desde então.

A semelhança do que houve na estrutura da gestão do Ifac, não se observou nenhuma política de formação referente a identidade institucional para os servidores que ingressaram no *Campus* que pudesse contribuir para o estabelecimento de identidade profissional ou de uma cultura organizacional.

Considerando a administração do ensino, o *Campus* está organizado a partir de eixos/áreas que se estruturaram em diferentes níveis e modalidades e a partir dos quais se planejou o processo de verticalização dos cursos na unidade. São eles: Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Segurança.

A Coordenação do Registro Escolar do *Campus* Rio Branco (Coreg) realizou a consolidação dos dados dos cursos ofertados no *Campus* Rio Branco desde o início da oferta das aulas, do segundo semestre de 2010 até 2019. Entre os elementos consta-se tabulado as informações sobre os cursos oferecidos, total de alunos matriculados e as taxas de evasão. Considerando as diversas modalidades temos os seguintes cursos ofertados, conforme Quadro 1.

**Quadro 1** – Resumo dos cursos ofertados pelo Ifac/*Campus* Rio Branco, conforme nível e modalidade de ensino (2010.2 a 2019.2)

Nível	Modalidade	Cursos Ofertados	Nº de turmas	Nº alunos ingressantes
Pós-Graduação	<i>Stricto sensu</i>	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT (Início: 2018.2)	2	42
	<i>Lato sensu</i>	Especialização em Logística Empresarial (Início: 2019.1)	2	59
		Especialização em Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Início: 2018.2 a 2019.1)	2	61
		Especialização em Gestão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Início: 2012.2 a 2014.1)	2	49



**Quadro 1** – Resumo dos cursos ofertados pelo Ifac/*Campus* Rio Branco, conforme nível e modalidade de ensino (2010.2 a 2019.2) - (Continuação)

<b>Nível</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Cursos Ofertados</b>	<b>Nº de turmas</b>	<b>Nº alunos ingressantes</b>
Graduação	Licenciatura	Licenciatura em Ciências Biológicas (Início: 2011.1)	17	715
		Licenciatura em Matemática (Início: 2017.1)	5	199
	Tecnológico	Tecnologia em Logística (Início: 2011.1)	13	504
		Tecnologia em Processos Escolares (Início: 2012.1)	11	454
		Tecnologia em Sistemas Para Internet (Início: 2014.1)	7	283
	Bacharelado	Bacharelado em Administração (Início: 2018.1)	3	122
Técnico	Integrado	Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática (2011.1 a 2016.1)	9	321
		Ensino Médio Integrado ao Técnico em Redes de Computadores (2017.1)	6	235
		Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática para Internet (2017.1)	7	260
		Ensino Médio Integrado ao Técnico em Edificações (2017.1)	7	255
	Subsequente Presencial	Técnico em Cooperativismo (Início: 2010.2 e 2017.1)	2	84
		Técnico em Segurança do Trabalho (Início: 2010.2)	16	641
		Técnico em Informática (Início: 2011.1 a 2015.1)	8	312
		Técnico em Administração (Início: 2012.1)	20	764
		Técnico em Recursos Humanos (Início: 2013.1)	12	471
		Técnico em Tradução e Interpretação de Libras (Início: 2017.1)	4	157
		Técnico em Serviços Jurídicos (Início: 2017.2)	4	158
		Técnico Subsequente em Administração - Rio Branco (Início: 2012.2 e 2015.1)	3	128

**Quadro 1** – Resumo dos cursos ofertados pelo Ifac/*Campus* Rio Branco, conforme nível e modalidade de ensino (2010.2 a 2019.2) - (Continuação)

Nível	Modalidade	Cursos Ofertados	Nº de turmas	Nº alunos ingressantes
Técnico	Subsequente EAD	Técnico Subsequente em Administração - Rio Branco (Início: 2012.2 e 2015.1)	3	128
		Técnico Subsequente em Serviços Públicos - Rio Branco (Início: 2012.1)	1	39
		Técnico Subsequente em Multimeios Didáticos - Rio Branco (Início: 2013.2)	2	75
		Técnico Subsequente em Vendas - Rio Branco (Início: 2014.2 a 2018.2)	4	96
		Técnico Subsequente em Finanças - Rio Branco (Início: 2014.2 a 2015.2)	2	84
		Técnico Subsequente em Informática Para Internet - Rio Branco (Início: 2014.2 a 2015.1)	2	68
		Técnico Subsequente em Secretaria Escolar - Rio Branco (Início: 2015.2 e 2017.2)	2	76
		Técnico Subsequente em Administração – Acrelândia (Início: 2015.1)	1	37
		Técnico Subsequente em Administração - Porto Acre (Início: 2015.1)	1	39
		Técnico Subsequente em Vendas – Bujari (Início: 2015.2)	1	33
		Técnico Subsequente em Vendas - Porto Acre (Início: 2015.2)	1	40
		Técnico Subsequente em Vendas - Senador Guiomard (Início: 2015.2)	1	32
		Técnico Subsequente em Finanças - Plácido de Castro (Início: 2015.2)	1	35
		Técnico Subsequente em Finanças - Porto Acre (Início: 2014.2 e 2015.2)	2	66
		Técnico Subsequente em Finanças - Senador Guiomard (Início: 2015.2)	1	27
		Técnico Subsequente em Informática para Internet – Acrelândia (Início: 2014.2)	1	25

**Quadro 1** – Resumo dos cursos ofertados pelo Ifac/*Campus* Rio Branco, conforme nível e modalidade de ensino (2010.2 a 2019.2) - (Continuação)

Nível	Modalidade	Cursos Ofertados	Nº de turmas	Nº alunos ingressantes
Técnico	Subsequente EAD	Técnico Subsequente em Informática Para Internet - Plácido De Castro (Início: 2014.2)	1	36
		Técnico Subsequente em Informática Para Internet - Porto Acre (Início: 2014.2)	1	24
		Técnico Subsequente em Informática Para Internet - Senador Guiomard (Início: 2015.1)	1	30
		Técnico Subsequente em Secretaria Escolar – Acrelândia (Início: 2015.2)	1	17
		Técnico Subsequente em Secretaria Escolar - Plácido De Castro (Início: 2015.2)	1	28
		Técnico Subsequente em Secretaria Escolar - Senador Guiomard (Início: 2015.2)	1	30
	Programa de Profissionalização de Jovens e Adultos - Proeja	Técnico em Manutenção e Suporte de Informática (Início: 2010.2 a 2013.2)	4	128
		Técnico em Administração (Início: 2012.1 a 2014.2)	4	120
Formação Inicial e Continuada - FIC	FIC	Auxiliar Administrativo – Concomitante (Início: 2012.1)	1	59
		Processamento de Pescado (Início: 2013.2)	1	43
		Jardinagem e Paisagismo (Início: 2013.2)	1	43
		Espanhol A1 (Início: 2018.2)	1	25
		Inglês A1 (Início: 2018.2)	1	23
		Língua Espanhola - Nível Básico (Início: 2019.2)	1	7
		Língua Inglesa - Nível Iniciante (Início: 2019.2)	1	32
		Língua Inglesa - Nível Intermediário (Início: 2019.2)	1	12
		Libras - Nível Básico (Início: 2019.2)	1	30
		Conselheiros dos Direitos e Conselheiros Tutelares na Amazônia Legal (Início: 2019.2)	1	94

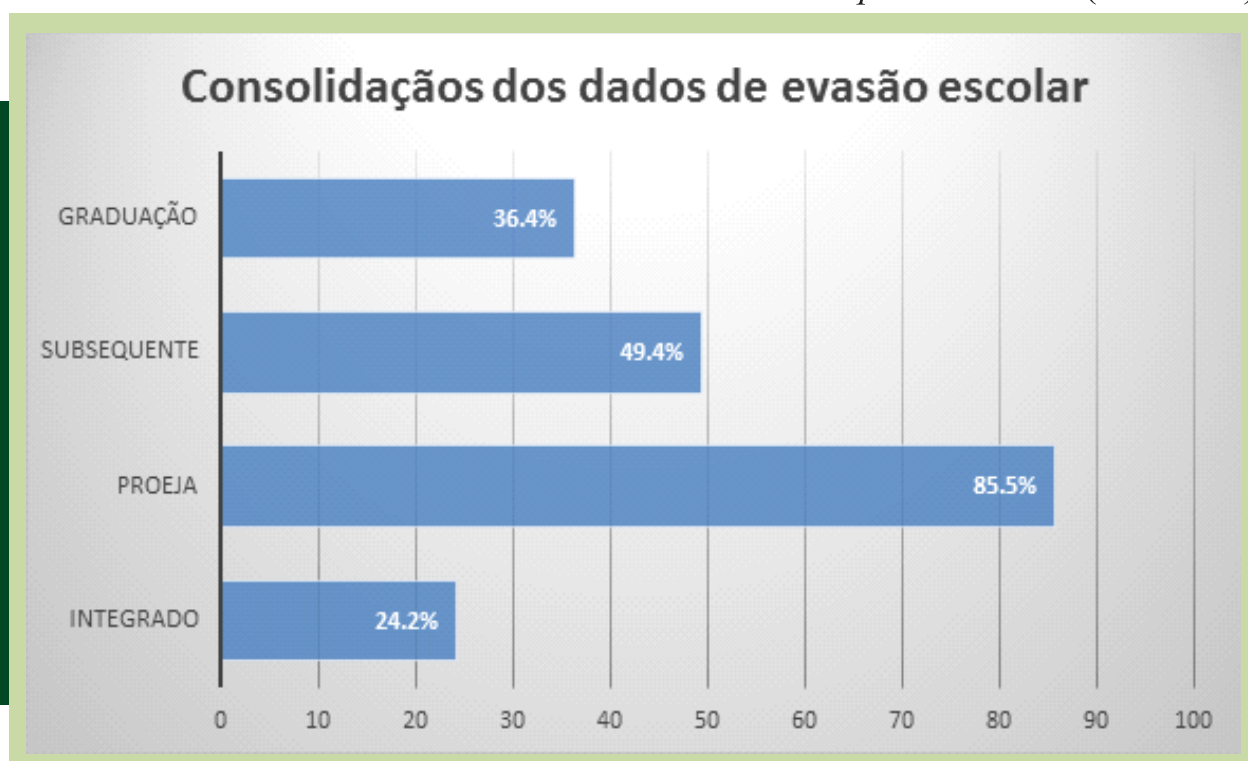
Fonte: COREG (2021).

Em síntese, de 2010 a 2019, o Campus Rio Branco atingiu uma somatória de oferta de 44 cursos, atendendo 7.818 alunos ingressantes que foram distribuídos em 209 turmas. Esses números referem-se a diferentes níveis e modalidades de ensino, tanto de forma presencial como a distância. Especificamente nos anos de 2020 a 2021, o Campus passou a adotar o Ensino Remoto Emergencial - ERE, mediado por tecnologias, em virtude da Pandemia Covid-19.

Quanto a evasão escolar, Figueiredo e Salles (2017) explanam que ainda são poucos os referenciais teóricos que tratam sobre a temática na EPT, com a necessidade de indicadores que colaborem na pesquisa qualitativa sobre o fenômeno, pois dependendo do olhar os resultados podem sofrer alterações. As autoras falam da importância de se fazer duas observações: a primeira é que o índice de evasão acarreta consequências tanto para o aluno, quanto para a sociedade, necessitando um esforço coletivo para contê-la e a segunda é justamente na complexidade em se ter indicadores sobre as principais causas que podem estar relacionados ao convívio escolar, ao núcleo familiar, dificuldade de conciliação com o trabalho, entre outros.

O índice de evasão nos cursos do Campus Rio Branco, considerando os mais diferentes níveis e modalidades de ensino são apresentados a partir de quatro modalidades repassadas pela Coreg com referência aos anos de 2010 a 2019 que foram consolidados no gráfico 01 para melhor visualização.

**Gráfico 1** – Percentual da evasão escolar dos cursos no *Campus* Rio Branco (2010-2019)



Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

À semelhança dos achados da Reitoria, um levantamento inicial de dados no Campus evidenciou que a história da unidade possui níveis de organização diversos, causando assim, dificuldades em relacionar os dados. Dados da Pesquisa e Extensão não são agrupados de forma que se permita sistematização e análise adequada dos 10 anos.

Para que se tenha clareza, apenas a partir de 2016 foi possível encontrar algum tipo de relatório de gestão no Campus. Não existe sequer registro impresso ou digital sobre nomeação de diretores gerais e diretores de ensino, sequer o arquivo destas em pasta.

É necessário criar salvaguardas para que o Ifac/Campus Rio Branco não perca, no decorrer do tempo, informações que podem se tornar primordiais no passar dos anos, principalmente as de cunho mais burocrático e administrativo que se complementam as histórias de vida, por exemplo.

Sobre esse assunto, Pacheco, um dos idealizadores da Rede Federal de EPT, assim descreve a construção do modelo estabelecido hoje na instituição, tratando a escola como um lugar de memória e de construção de identidades locais e em rede.

A meta é o desenvolvimento consensual de um projeto de resgate da escola como um 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 integradas e mais completas para os mais jovens, com reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres (PACHECO, 2012, p. 97).

Assim, uma das finalidades deste trabalho foi apresentar as atividades realizadas, tornar o discente conhecedor da história do Instituto, focando no Campus Rio Branco e fazendo com que a comunidade acadêmica em geral tenha o sentimento de pertencimento ao tempo vivido e o espaço. A memória é elemento primordial na construção da identidade do Instituto e, para tanto, é preciso partilhar seu legado e histórias.

Assim, as histórias de vida a seguir refletem as memórias dos docentes que durante o último decênio estiveram presentes e atuantes na construção coletiva de uma Educação Profissional e Tecnológica no Campus Rio Branco.

# História de Vida e Trabalho



## Docente Cledir de Araújo Amaral



“Ao fechamento exato do ciclo dos 10 anos do Ifac tenho a certeza de que adentrei a uma instituição para construí-la do nada, mesmo sendo parte de uma rede centenária, e ao construí-la eu também estaria me construindo como educador e como pessoa. Tenho muito orgulho de ser Ifac e tenho muita gratidão do que o Ifac tem feito a mim, por isso, estarei sempre à disposição para fazer o meu melhor”.



## Docente Darueck Acácio Campos

“Eu já ministrava aulas desde 2001 para crianças de 5ª série na escola estadual Humberto Soares, depois tive mais 4 anos de docência na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas Rio Branco – FIRB e Faculdade da Amazônia Ocidental - FAAO, mas a aprovação no concurso do Ifac bateu o martelo sobre qual seria minha principal profissão e vocação para o resto dos meus dias: Professor”.



## Docente Ana Carla de Arruda de Holanda



“Sem dúvida, foi a melhor escolha que fiz quando resolvi ingressar no Ifac. Tive oportunidades profissionais que jamais imaginei que teria. Tive e tenho a oportunidade de me qualificar para me tornar uma profissional melhor”. “Posso dizer que tenho muito orgulho em fazer parte desta instituição! E fico feliz em, de alguma forma, ter contribuído na construção dos pilares do IFAC”.



## Docente Maria Clodomira Sales Viga

“Tem sido uma trajetória de realizações e também de frustrações por vários motivos, motivos esses que existem em todo ambiente de trabalho. Porém sou uma profissional realizada e enxergo na docência não somente a minha identidade profissional, mas a minha identidade como ser humano, que se realiza através da realização das outras pessoas, que fica feliz ao saber que um aluno conseguiu seus objetivos de vida, ao ver que muitos mudaram de vida e mudaram para melhor”.



# História de Vida e Trabalho



## Docente Dirlei Terezinha Fachinello



Mas tudo isso que relatei (um pequeno resumo dos 10 anos) serviram para aprimoramento como professora. Minha função é ser professora. Minha vocação é ser professora. Minha alegria é ser professora. Tudo o que fiz e faço no Ifac e no Campus é pensando em como isso vai impactar a vida dos nossos alunos, razão da nossa existência institucional”.



## Docente Maria Ivanilda Souza da Silva

“Quem vê o Ifac dez anos depois não consegue imaginar quantos sonhos foram sonhados, quantas batalhas foram travadas, quantas lágrimas foram derramadas nesse processo, um simples relato como esse não seria capaz de desvelar tudo o que foi realmente vivido nesse período”.



## Docente Ana Carla Maria Casarotti Franco



“Frustrações à parte, pois todos as têm, ter atuado em diferentes modalidades e níveis de ensino me permitiu aprender a transitar com mais destreza por esses caminhos do ensino técnico e tecnológico e isso é uma experiência gratificante e enriquecedora. Conviver com pessoas de diferentes áreas, ter a possibilidade de observar suas práticas e experienciar momentos de troca resulta motivador para minha atuação docente”.



## Docente Paula de Lacerda Santos Ribeiro

“E o que ganhamos com isso? Os melhores alunos, os mais bem colocados em concursos públicos!!! A adversidade não foi o problema, pelo contrário, achamos um caminho, construímos um trilho para as próximas turmas que estavam por vir”.



# Cledir de Araújo Amaral

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Acre (2004), especialista em Gestão e Administração do Esporte e Lazer pelo Instituto de Ensino Superior do Acre (2005), mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Acre (2014) e doutor em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (2018).

Sou Cledir de Araújo Amaral, docente EBBT da área de Educação Física, ingressei no Ifac por meio do primeiro concurso público da instituição em 2010 (edital 01/IFAC/2010, resultado final homologado no DOU em 06/05/2010). Faço parte de um seleto grupo de 12 docentes que ingressou para exercício efetivo semanas antes dos demais para cumprir funções diversas necessárias ao funcionamento da instituição, uma vez que não havia até aquele momento qualquer servidor do quadro efetivo. Lembro que cada área dos primeiros convocados tinha um importante papel específico a desempenhar de modo a garantir inclusive o provimento dos demais servidores que aconteceria no dia 21 de junho do mês subsequente.

Logo após a homologação do resultado final do concurso recebi ligação em nome do reitor do Ifac perguntando do meu interesse em assumir a vaga do concurso e, que caso afirmativo, o reitor gostaria de reunir comigo. Obviamente aceitei o convite e me desloquei ao Ifac, que funcionava em duas salas cedidas ao lado da Biblioteca da UFAC, para a empolgante reunião com o dirigente máximo daquela que seria minha instituição de trabalho, na qual depositava grande expectativa de realização profissional, embora não tivesse clareza do que era a EPT.

Como desconhecia as pessoas que ali trabalhavam me apresentei informando que tinha uma reunião com o reitor e que estava ali a seu pedido. Logo ele apareceu cheio de empolgação, falando da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que naquele ano comemorava seu centenário e que eu seria o primeiro professor de educação física da rede no Acre. E que eu faria parte de um momento histórico representando o Ifac com equipes de alunos-atletas nos Jogos Brasileiros dos Institutos Federais – JIF, uma competição tradicional da Rede Federal que naquele ano teria a participação de todos os IFs para coroar a celebração dos 100 anos da Rede Federal. Meus olhos brilharam com aquela oportunidade e fiquei muito mais empolgado. Daí ele me falou que havia inscrito o Ifac em três modalidades voleibol, futebol e atletismo. Minha empolgação logo se transformou em preocupação, logo que me foi informado a data do evento: de 23 a 29 de maio em Brasília-DF.

Diante das muitas perguntas que fiz, lembro quando perguntei sobre os alunos-atletas e ele me respondeu que não tínhamos com um enfático “ainda”, pois o processo seletivo dos primeiros cursos do Ifac para 2010.2 aconteceria na semana seguinte e que precisava muito do meu apoio na realização do processo.



O fato é que em uma semana tínhamos realizado o processo seletivo para ingresso dos primeiros estudantes do Ifac e, na fila de matrícula, eu identificava aqueles que tiveram alguma experiência com futebol de campo e/ou voleibol ou atletismo. Assim foi a primeira seletiva para formar as equipes que representariam o Ifac na competição nacional, a qual tinha como propósito mostrar que de fato o Acre existe e na Rede Federal. Minha ida para Brasília se deu como colaborador eventual e não como servidor efetivo, pois ainda não havia tomado posse, mas vesti ali a camisa da minha instituição, colaborando no que fosse possível.

Logo após o evento tomei posse e passei a desempenhar atividades administrativas, especialmente voltadas para a posse dos demais colegas docentes e TAE que aconteceria em junho. Ao final do mês de junho o Ifac já tinha servidores, docentes e técnicos, e alunos matriculados, alguns até com participação em evento nacional da Rede e eu fazia parte de tudo isso.

Logo nos mudamos para a sede provisória do *Campus* Rio Branco, na antiga Casa do Índio, hoje pronto atendimento da Unimed. O clima era de alegria, por de fato estarmos vivenciando a construção de uma instituição, embora algumas tensões dentro da gestão ficaram perceptíveis.

Ao assumir o Ifac deixei dois contratos efetivos de professor que tinha na educação, também abduquei do cargo de TAE recém nomeado na UFAC. Desisti do curso de graduação em Saúde Coletiva que iniciou no segundo semestre de 2010, por acreditar muito no meu crescimento profissional no Ifac.

Ao chegar dos JIF desafiei o reitor a realizarmos os Jogos do Ifac (Jifac), a exemplo dos jogos nacionais e propus o primeiro projeto de extensão do *Campus* Rio Branco, denominado “Iniciação à Arte da Capoeira no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica do Acre”, o qual contou, desde então, com a participação de estudantes, servidores e comunidade externa, trazendo muita gente para conhecer o Ifac, com alguns deles se tornando servidor ou alunos.

Em 2010 tudo foi muito intenso: liderei a realização dos Jifac em todos os *campi* (Xapuri, Sena Madureira, Cruzeiro do Sul e Rio Branco) e coordenei o projeto de extensão da capoeira; fui o primeiro coordenador de extensão do *Campus* Rio Branco e pude acompanhar alguns cursos de extensão; no ensino, ministrei a disciplina de metodologia da pesquisa no curso técnico subsequente em segurança do trabalho e participei da discussão e elaboração o PPC do Curso Técnico em Administração no Proeja e alguma participação no PPC da graduação em Processos Escolares; na pesquisa coordenei a coleta de dados de um inquérito com idosos em Senador Guimard; participei da banca da prova didática no concurso para docente da área de educação física para o *Campus* Cruzeiro do Sul; e, em novembro, participei como chefe da delegação do Ifac, em Belém-PA, nos Jogos dos Institutos Federais do Norte – JIFEN, hoje denominado JIF – etapa Norte.

Assim que finalizaram os Jifac solicitei a minha dispensa da coordenação de extensão. E no retorno da viagem para os Jifen descobri que o reitor seria substituído e que muitas mudanças aconteceriam. Houve nítida movimentação por cargos e deliberada perseguição a alguns que estavam em cargos e funções na gestão anterior,

período que denominei “corrida armamentista do Ifac”. Este clima pesado só se intensificou com as constantes mudanças na gestão no *Campus* e Pró-reitorias. Mesmo assim, eu tinha a convicção de que o Ifac seria um lugar privilegiado para se “fazer” educação de qualidade e onde eu me realizaria profissionalmente.

Mesmo com as turbulências da gestão, cada vez mais compreendia essa instituição e me via como alguém participando do processo de sua construção. Em 2011 não pude exercer a docência, mas continuei o projeto de extensão de Capoeira no Ifac e no treinamento de equipes para as competições esportivas locais, o que me levou aos Jogos Universitários Brasileiros (JUBS) em Campinas-SP com um estudante no atletismo. Também pude conhecer vários colegas da área no encontro nacional de professores de educação física da Rede Federal. Fui convidado para coordenar até a finalização da última turma do curso técnico subsequente em Cooperativismo que culminou com a formatura em 2012.

Logo em seguida, fui convidado a atuar na Pró-reitoria de Extensão na elaboração de projetos comunitários, mas tudo mudou com a extinção da Pró-reitoria de Extensão e criação da Pró-reitoria de Assistência Estudantil, onde atuei na coordenação de Cultura, Esporte e Lazer. Mas, em virtude de perceber as relações um tanto quanto desgastadas e para não ferir meus princípios solicitei minha dispensa da função e fui exercer exclusivamente as atividades docente no *Campus*, que em 2012 já havia se mudado para sua sede permanente, recém construída.

Em 2012, iniciei o sonhado mestrado em Saúde Coletiva na UFAC, o que impediu a realização do projeto de extensão de Capoeira no Ifac e limitou minha participação liderando equipes a poucos eventos esportivos. Mas no ensino, pela primeira vez atuando na minha área, ministrei aula no Proeja e no Integrado onde realizamos dois marcantes projetos que foi a I Feira Interdisciplinar de Educação Física e o I Passeio Ciclístico do Ifac.

Em 2013, além das disciplinas de Educação Física no Proeja e no Integrado estreei na graduação no curso de tecnologia em Processos Escolares com a disciplina Lazer e entretenimento onde pude realizar importantes projetos, como o Festival de Jogos e Brincadeiras Populares do Ifac, além de retomar o projeto de extensão Capoeira no Ifac.

Em 2014, concluí o mestrado determinado a ingressar no doutorado, mesmo que em outro estado, pois sabia que minha instituição me apoiaria. Logo em seguida, fui convidado a assumir a coordenação adjunta do Pronatec no *Campus* Rio Branco, responsável por todas as ofertas nos municípios do Baixo Acre. Ministrei as disciplinas Metodologia da Pesquisa e Lazer e Entretenimento em Ambiente Escolar, na graduação e no Proeja e Integrado, Educação Física. E seguia na extensão com a Capoeira no Ifac.

No mês de julho de 2014 saiu o resultado final do processo seletivo do doutorado em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz. O afastamento me permitiu entender o quanto é significativo o apoio à formação dos servidores para melhor qualificar seu trabalho. Vivi o afastamento pleno e cursei de maneira plena o doutorado.

Foi durante o afastamento para o doutorado que vivemos no Ifac um dos

momentos mais importantes, que foi a oportunidade de eleger nosso reitor e diretores gerais dos *campi*, pois até início de 2016 já haviam passados 4 reitores *pró-tempore*, e 9 diretores gerais e, pelo menos, 11 diretores de ensino no *Campus* Rio Branco, o que confirma minha teoria de “corrida armamentista” nos primeiros 6 anos da instituição.

Em 2018, ao retornar do doutorado, conclui a disciplina de Lazer e Entretenimento no Ambiente Escolar do curso de Processos Escolares e retomei o projeto de extensão Capoeira no Ifac. Ainda me adaptando às mudanças substanciais desde 2014, especialmente por conta da quantidade de novos servidores, de cursos e de alunos.

Soube do edital de credenciamento de docentes para atuar no Mestrado do ProfEPT e inscrevi na última hora, sendo o credenciamento efetivado com a participação no evento anual de alinhamento do programa na cidade de Goiânia-GO, onde pude conhecer um pouco as especificidades do programa e a necessidade de adaptação de minha parte.

O ano de 2019 as boas novas eram constantes, estava me preparando para atuar no mestrado, já havia retomado algumas turmas de educação física no integrado e uma turma de metodologia da pesquisa na graduação, bem como com o projeto de extensão Capoeira no Ifac já mobilizando pessoas. Esse era o meu projeto e desejo de trabalho, porém, assim que o semestre iniciou e com a saída do titular da Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão do *Campus* fui convidado pelo Diretor Geral a assumir a pasta vaga.

Após ponderação coloquei duas condicionantes para que pudesse aceitar o desafio, a saber: a permanência como docente no ProfEPT e a continuação do meu projeto de extensão. Depois temi que, embora a “corrida armamentista” de outrora estivesse adormecida, as eleições que se avizinhavam para o ano de 2019 poderiam reavivar os conflitos e potencialmente eu poderia ser envolvido e, assim, coloquei minha terceira e última condicionante para assumir a direção que foi a não exigência de um posicionamento explícito, militância, no processo eleitoral caso a direção tivesse interesse em participar ativamente do pleito, o que significava assumir que eu estaria automaticamente fora de qualquer envolvimento direto. E assim assumi a missão na direção até a conclusão do mandato gestão, sendo eu o 13º diretor de ensino.

Ao assumir a direção, verifiquei que o meu desejo de “fazer” educação tomava um corpo até então não dimensionado, mas que esse não poderia ser suplantado pelo não desejo de poucos. Entendi que eu precisava compreender o porquê alguns colegas haviam desistido da educação, enquanto outros conseguiam se reinventar.

Constatei, na direção, que não se “faz” educação de excelência sozinho, mas que mesmo sem lideranças e/ou sem a identificação com ou a própria existência de um norte a balizar os processos educacionais e formativos o Ifac invariavelmente continuará a “fazer” educação.

No final desta primeira semana de maio de 2020 encerro minha missão à frente da Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão do *Campus* Rio Branco com o sentimento de gratidão a todos os estudantes e servidores que “fazem” o *Campus* acontecer. Saliento que esta experiência me deu ainda mais clareza da importância de cada setor e de cada

servidor (TAE, docente e terceirizados) no alcance da excelência educacional pretendida e da importância de liderança nos variados processos necessários para que a educação “ocorra”.

Ao fechamento exato do ciclo dos 10 anos do Ifac tenho a certeza de que adentrei a uma instituição para construí-la do nada, mesmo sendo parte de uma rede centenária, e ao construí-la eu também estaria me construindo como educador e como pessoa. Tenho muito orgulho de ser Ifac e tenho muita gratidão do que o Ifac tem feito a mim, por isso, estarei sempre à disposição para fazer o meu melhor.

**Figura 19** - Docente Cledir Amaral ao centro durante a abertura da Etapa Estadual da Olimpíada Brasileira de Robótica, no Shopping Via Verde etapa Estadual (2019)



Fonte: Acervo pessoal de Cledir Amaral.

# Darueck Acácio Campos

Graduado em Sistemas de Informação pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2003). Mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2010). Doutor em Biologia Computacional e Sistemas no Instituto Oswaldo Cruz - Fiocruz (2018).

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre – Ifac entrou em funcionamento no final de 2009 em duas pequenas salas próximas à biblioteca da Universidade Federal do Acre - UFAC, espaço gentilmente cedido pela reitoria daquela instituição. Me chamo Darueck Acácio Campos e venho aqui relatar minhas memórias sobre esse momento tão peculiar da história do Ifac.

Me lembro que recebi com surpresa e felicidade a notícia de que finalmente teríamos um Instituto Federal em nosso estado. Prestei o concurso público (o primeiro realizado para nossa instituição) na escola estadual Heloísa Mourão Marques, tinha 32 anos, estava cursando meu mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal Fluminense - UFF, trabalhava no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, com 2 filhos, uma linda esposa e uma banda de rock. A notícia da aprovação foi motivo de muita alegria e festa na minha família, especialmente meu pai, Prof. Aroldo Campos da Ufac, que me viu seguindo seus passos como docente em uma instituição federal.

Eu já ministrava aulas desde 2001 para crianças de 5<sup>a</sup> série na escola estadual Humberto Soares, depois tive mais 4 anos de docência na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas Rio Branco – FIRB e Faculdade da Amazônia Ocidental - FAAO, mas a aprovação no concurso do Ifac bateu o martelo sobre qual seria minha principal profissão e vocação para o resto dos meus dias: Professor.

Inicialmente, foram disponibilizadas apenas 3 vagas para professores de informática, além de mim, foram aprovados a Prof.<sup>a</sup> Ana Carla de Holanda e o Prof. Fábio Oliveira. Logo após o resultado final, antes mesmo de tomarmos posse, o nosso diretor de tecnologia, Anderson Galvão – naquele momento, único servidor da área de TI do Ifac - nos convidou para juntos começarmos a planejar a implantação do parque tecnológico do Ifac. Segundo, suas próprias palavras “foi na “camaradagem” mesmo, por pura necessidade”. Sigo amigo e em contato com o Anderson até os dias de hoje, ele é servidor, analista de TI e atualmente está lotado no Instituto Federal de Brasília - IFB. Entrei em contato com ele no início de junho de 2020 para conversarmos e relembramos daqueles dias de 10 anos atrás, quando o Ifac acabara de nascer e dava seus primeiros passos.

A Ana Carla ficou dando apoio nos sistemas de TI, o Fábio na área de redes, acompanhando a instalação da rede lógica e servidores, e eu acompanhei a montagem dos laboratórios de informática para as primeiras turmas que precisavam usar esses laboratórios. Pouco tempo depois nos foi pedido a documentação necessária para a posse e lembro de correr rapidamente atrás dessa documentação e entreguei antes dos meus 2

colegas, que ainda estavam se desvinculando de seus empregos anteriores, gosto de imaginar que por isso fui o “primeiro servidor” do Instituto (risos!), mesmo não sendo, pois Ana Carla e Fábio entraram comigo e nós 3 tomamos posse junto com todos os outros aprovados no primeiro concurso.

E então, houve nossa posse e vários outros colegas de diversas áreas se juntaram a nós, contribuindo para que o Ifac saísse do papel e se tornasse uma instituição de ensino, pesquisa e extensão na região Norte e no Brasil. Saímos das salas cedidas pela UFAC, nos mudamos então para o nosso primeiro Campus do Ifac, que ficava na avenida Antônio da Rocha Viana, onde hoje é a central de atendimento da Unimed (2020).

Naquele mesmo ano, colocamos a 1ª página do Ifac no ar, o primeiro sistema de concurso, o 1º sistema de gestão administrativa (Siga-adm), licitamos e adquirimos os primeiros equipamentos de TI, geradores, servidores, impressoras, montamos a rede lógica e os laboratórios de informática em todos os Campus e na reitoria que funcionava em uma parte do Campus Rio Branco.

De lá para cá ministrei disciplinas em diversos cursos, dos jovens do 1º ano do curso Integrado em Informática para Internet e Integrado em Redes aos formandos do curso Superior em Sistemas para Internet. Terminei meu doutorado no Instituto Oswaldo Cruz em Biologia Computacional e Sistemas, estou esperando meu 3º filho com minha esposa e maior parceira, continuo compondo canções, estou coordenador do nosso curso superior em tecnologia há um pouco mais de 1 ano e sigo muito feliz e orgulhoso de trabalhar em uma instituição que busca combater desigualdades com a melhor abordagem possível: a Educação. Obrigado!

**Figura 20** - Docente Darueck Acácio Campos, de preto.



Fonte: Acervo da FIOCRUZ

# Ana Carla Arruda de Holanda

Graduada em Sistemas de Informação pela Universidade Federal do Acre, Mestre em Ciências pela UFRRJ e Doutora em Ciência da Computação pela UFPE.

Me chamo Ana Carla Arruda de Holanda, tenho 41 anos e sou servidora do Instituto Federal do Acre – Ifac, desde 21/05/2010 como docente de Informática. Minha trajetória nesta instituição ocorreu a partir do primeiro concurso realizado no Acre. Lembro que quando vi o edital do concurso não compreendi, a princípio, qual o público alvo que atingiria. Pensei: - É uma outra UFAC? Isso se deve ao fato de que no nosso Estado não havia a cultura de Escola Técnica (tão forte em outros estados). Então fiz pesquisas e, ao ver a missão dos IFs tive a certeza que gostaria de auxiliar no processo de construção de uma instituição tão importante para a formação de nossos alunos.

Recordo que ao sair o resultado do concurso foi uma festa em minha casa. Minha mãe, como sempre, estava toda orgulhosa por ter conseguido passar em um concurso federal (esse é o sonho de muitos!) e se gabava ao dizer: Ela ficou em primeiro lugar... Foi um momento muito importante de realização profissional para mim.

Assim que saiu o resultado final do concurso fui contactada pelo Diretor de Tecnologia à época (Anderson Galvão) que fez uma reunião com alguns docentes que foram aprovados (eu, Darueck Acácio e Fábio Oliveira). Na reunião o Diretor verificou a nossa disponibilidade em auxiliá-lo na condução de atividades administrativas relacionadas à Tecnologia. Desta forma passamos a ajudá-lo nas demandas de Tecnologia da Informação para planejar e implementar estratégias necessárias ao início das atividades administrativas da instituição.

Nos debruçamos então, no planejamento de aquisição de equipamentos, de implantação de rede de computadores, contratação de serviços, identificação de softwares necessários, entre outras atividades administrativas. Foi uma época intensa e cheia de boas lembranças. Estávamos totalmente envolvidos e motivados com a instituição.

Tanto envolvimento e dedicação rendeu um convite para ser Coordenadora de Sistemas de TI, o qual aceitei prontamente. A partir de então participei de inúmeras capacitações em outros IFs que me trouxeram uma vivência e experiência profissional que jamais imaginaria ter. Alguns meses depois fui nomeada Diretora de Tecnologia do Ifac, cargo que ocupei por 1 ano.

Concomitante aos cargos administrativos iniciei também a docência. Momentos de grande aprendizado, acima de tudo, pois estava habituada a trabalhar com Ensino Superior e, me vi absorva em turmas de cursos integrados, EJA, técnicos e superior. Nossa! Tive de me reinventar e me adaptar às novas demandas e aos diferentes públicos.

Após a saída da Diretoria de Tecnologia participei da seleção de um mestrado ofertado através de um convênio do Ifac com a UFRRJ. E fui selecionada! A alegria era imensa, pois era mais um sonho que poderia se cumprir e posso dizer que o Ifac me proporcionou essa oportunidade! Iniciava, ali, um novo período, de construção de um

aprendizado que me traria benefícios como docente e, por consequência, possibilitaria a meus queridos alunos uma profissional mais habilitada para a mediação de um conhecimento compartilhado.

Em 2012 fui convidada a trabalhar no PRONATEC como Coordenadora dos cursos que eram ofertados também em outros municípios que não tinham a presença física da instituição pela Coordenadora Geral Myrna Freire Cunha. Abracei a causa! Estávamos podendo abrir o leque de opções para comunidades desassistidas em municípios tão carentes de educação. Foi assim, que conheci o universo da Educação à Distância e fui nomeada Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão do *Campus* EaD. Em 2014 finalizei o mestrado tendo a certeza de que a minha jornada como docente estava apenas iniciando. Trabalhei com afinco na EaD, mas percebia que necessitava de algo a mais. Precisava contribuir com a instituição agora de outra forma, me qualificando para proporcionar uma melhor formação a nossos alunos.

Pensando desta forma participei de duas seleções de Doutorado. Uma na Universidade Federal do Amazonas e outra na Universidade Federal de Pernambuco e, para a minha grata surpresa fui aprovadas nas duas. Ali percebi que este era o meu novo desafio. Iniciei o doutorado na UFPE (a escolha não foi fácil). Era necessário sair de casa, ir pra outro estado e permanecer por lá até a sua finalização. Foram momentos difíceis, longe da família, longe do aconchego da minha casa, me desdobrando em muitas para acompanhar um curso conceito 6. Foram muitos finais de semana estudando, mas sabia que era necessário!

Não podia desperdiçar mais essa oportunidade de estudar em uma Universidade considerada referência na minha área! Precisava mostrar pra muitos e, principalmente, para mim, que sou capaz! E aqui estou! Realizei a minha defesa de doutorado em junho de 2021 e o resultado foi maravilhoso! Foi a defesa n. 500 da UFPE, composta de somente mulheres: eu, minha orientadora e a banca totalmente feminina.

Foi um marco na instituição e rendeu uma defesa muito aguardada e com muita visibilidade. Entrevistas foram realizadas, uma comemoração foi realizada um dia após a defesa com direito a presença do reitor da instituição e não poderia ter tido um desfecho melhor diante de todas as dificuldades e desafios enfrentados.

Isso só foi possível porque o IFAC me proporcionou a oportunidade de me qualificar e de me tornar uma profissional melhor.

Sem dúvida, foi a melhor escolha que fiz quando resolvi ingressar no Ifac. Tive oportunidades profissionais que jamais imaginei que teria. Tive e tenho a oportunidade de me qualificar para me tornar uma profissional melhor.

Posso dizer que tenho muito orgulho em fazer parte desta instituição! E fico feliz em, de alguma forma, ter contribuído na construção dos pilares do Ifac. O tempo passou rápido. Já temos 10 anos de vida e me sinto honrada de fazer parte desta história!



# Maria Clodomira Sales Viga

Graduada em Administração pela Unespa-PA e Especialista em em Didática e Docência do Ensino Superior pela Uninorte-AC.

Meu nome é Maria Clodomira Sales Viga, nasci em Cruzeiro do Sul-Acre, onde vivi até os 16 anos.

Meus pais eram comerciantes e tínhamos uma vida confortável na cidade, porém nas décadas de 70 e 80, a cidade era muito carente no que se refere a educação superior e outros. Estudei no Instituto Santa Terezinha onde terminei o antigo primeiro grau.

Aos 16 anos fui morar em Belém do Pará onde cursei o segundo grau e fiz o curso superior de Administração me formando como Bacharel em Administração.

Depois de nove anos morando em Belém do Pará, após minha formatura em 1991, retornei para o Acre e comecei minha vida profissional, em Cruzeiro do Sul, como servidora da Sanacre, antiga companhia de Saneamento do Acre. Na Sanacre ocupei vários cargos de gestão, desde assessorias, coordenações e diretoria. Em 1993 fui transferida para Rio Branco e trabalhei na Sanacre até 1999.

Nunca tinha pensado em ser professora, mas em 1999 recebi o convite da FIRB/FAAO para ministrar algumas disciplinas de Administração nos cursos de Ciências Contábeis, Administração e Secretariado. Mesmo sem experiência, porém precisando trabalhar, aceitei o convite e assim começava minha carreira de professora, não foi planejada e por esse motivo cheia de desafios.

Em 2001 recebi o convite para ser Assessora de Planejamento no IBAMA-AC e deixei, provisoriamente, por 1 ano, minhas atividades na docência.

Em 2002, retornei para a docência como professora na UNINORTE, a faculdade que tinha acabado de ser inaugurada e fui do primeiro grupo de professores da referida faculdade.

Em 2005 também comecei a ser docente na faculdade IESACRE.

Também fui mediadora de muitos cursos no Sebrae, Fespac, Senac, entre outros.

Trabalhei nessas faculdades até 2008 e em 2009 fiz o concurso para o Instituto Federal do Acre- Ifac, para o *Campus* Rio Branco, onde fui aprovada em terceiro lugar na área de Administração.

Durante esse tempo de trabalho na docência também fui me capacitando, fazendo cursos para me especializar, o curso que me deu muitas ferramentas para minha profissão foi a especialização em Didática e Docência do Ensino Superior. Então ao passar no concurso do Ifac, já tinha muita experiência e conhecimento na área, me possibilitando o sucesso no concurso acima citado.

Em junho de 2010 comecei a minha jornada profissional no Ifac, uma jornada muito complexa e cheia de desafios no início, pois, os primeiros servidores tinham que exercer vários papéis, pois éramos pioneiros.

Foi uma fase muito importante, enriquecedora, cheia de desafios e também angústias. Muitos servidores eram de outras cidades, ficavam por um tempo e depois

conseguiram a redistribuição, e hoje são poucos os servidores do primeiro concurso que estão ainda na instituição. Nós também ajudávamos esses servidores na procura de casas, apartamentos, mobília. Sempre fazíamos comemorações, encontros, sem dúvida tínhamos momentos de muita alegria durante a “construção” do Ifac.

Nos anos iniciais, do Ifac, os servidores viajavam muito para capacitações assim como também contribuía com as ações dos outros campi do estado. Eram muitas trocas de conhecimentos, decisões, planejamento, construção de matrizes, PPCs, ementas, planos de cursos entre outros documentos importantes para o funcionamento da instituição

Inicialmente, o Campus Rio Branco funcionou na Avenida Antônio da Rocha Viana, até o término da sede no Xavier Maia onde funciona até a presente data.

Além da docência, também ocupei cargo na área de gestão de pessoas, ocupando outros cargos de coordenação, coordenação de curso EAD e pela segunda vez, estou na coordenação do Curso Subsequente de Administração.

Também fiz parte do grupo de servidores que iniciou a criação do sindicato, o que levou a muitos conflitos com gestão anteriores.

Tem sido uma trajetória de realizações e também de frustrações por vários motivos, motivos esses que existem em todo ambiente de trabalho. Porém sou uma profissional realizada e enxergo na docência não somente a minha identidade profissional, mas a minha identidade como ser humano, que se realiza através da realização das outras pessoas, que fica feliz ao saber que um aluno conseguiu seus objetivos de vida, ao ver que muitos mudaram de vida e mudaram para melhor.

São muitos anos de trabalho e muitas histórias de vida, foram várias instituições de ensino e em cada uma delas muito aprendizado e realizações. Sabemos que a docência deveria ser mais valorizada no país, mas temos que fazer sempre o melhor possível, pois lidamos com vidas, com sonhos, com realizações, com sentimentos, com crescimentos, com o conhecimento, somos uma ponte que leva muitas pessoas para lugares mais altos.

O Ifac, veio para trazer mais oportunidades para o estado, para o povo do Acre e também para profissionais, que assim como eu, buscam oportunidades na docência e se empenham na busca de uma vida melhor para todos.

**Figura 22** - Docente Maria Clodomira



Fonte: Arquivo pessoal de Maria Clodomira

# Dirlei Terezinha Fachinello

Graduada em Administração pela Universidade Federal de Rondônia (1998) e Mestre em Administração pela Universidade Federal de Rondônia (2010). Possui Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UNESC) e em Educação Empreendedora (PUC/RIO).

Sou natural do Estado do Paraná, filha de gaúchos e neta de imigrantes italianos. Vim para a região norte (Rondônia) em meados dos anos 90, casei com um acreano e mudei para Rio Branco no ano de 2009, para acompanhar meu marido.

Concurso do Ifac – o início de tudo:

A notícia de um concurso para uma instituição federal de ensino me chamou atenção. No entanto, eu estava cursando o Mestrado em Administração, em fase de dissertação, e teria pouco tempo para estudar. Por insistência de amigos, fiz a inscrição e qual foi minha surpresa quando fui classificada e convocada na primeira turma de servidores do Ifac, com posse no dia 21 de junho de 2010. Confesso que, assim como a maioria dos colegas, não conhecia os Institutos Federais, o que o diferenciava das outras instituições. Isso foi um aprendizado que tivemos pós-posse.

O *Campus* Rio Branco iniciou suas atividades em uma sede provisória localizada na Avenida Antônio da Rocha Viana. A estrutura era precária, a rede elétrica não suportava todos os condicionadores de ar ligados ao mesmo tempo, então, fazíamos revezamento para suportar o calor. Não havia equipe de limpeza e manutenção, tampouco produtos de limpeza. Por várias vezes, nós levamos produtos e equipamentos de nossas casas e fazíamos a limpeza. Tudo isso foi se resolvendo aos poucos, com as licitações, compras e trabalho das equipes iniciais. Porém, quero destacar a união e a alegria que existia entre os servidores, todos faziam tudo com alegria e entusiasmo. Foi um grande aprendizado.

O início das atividades no *Campus* para mim foi impactante, pois na maior parte de minha vida, havia trabalhado na iniciativa privada, onde as coisas acontecem de forma mais rápida, sem discussões coletivas. Claro que a iniciativa privada tem seus encantos e importância no mundo, apenas uma dinâmica diferente, que era que eu conhecia até então. Então foi gratificante e ao mesmo tempo desafiador quando começamos a discutir cada PPC (Projeto Pedagógico de Curso), quando entendemos que o Ifac fazia parte de uma rede federal onde o significado de “rede” era de colaboração mútua, de se inspirar em quem tinha mais experiência e colaborar no que fosse possível. Bem, meu crescimento profissional no Ifac foi maravilhoso. Ocupei várias funções, desde 2010, sempre no intuito de contribuir e por amor à instituição. Já ocupei as seguintes funções: Coordenadora de Gestão de Pessoas no *Campus* Rio Branco, Coordenadora de Gestão de Pessoas na PROGP/Reitoria, Coordenadora de Capacitação e Desenvolvimento de Pessoas na PROGP/Reitoria, Diretora de Desenvolvimento de Pessoas na PROGP/Reitoria, Ouvidora na Ouvidoria/Reitoria, Coordenadora Adjunta do Pronatec no *Campus* Rio Branco, Diretora de Ensino Substituta do *Campus* Rio Branco,

Coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares no *Campus* Rio Branco, Coordenadora Adjunta do Pronatec na DSPES/Reitoria, Diretora Sistêmica de Gestão de Pessoas na DISGP/Reitoria e Diretora de Desenvolvimento Institucional na PRODIN/Reitoria.

Além dos cargos citados acima, participei de inúmeras comissões das mais diversas naturezas como elaboração de PPC, processo seletivo de alunos, processo seletivo de servidores (substitutos e efetivos), organização de eventos, avaliação de projetos, Comitê científico do Ifac, processos seletivos para afastamento de qualificação entre outros.

Todas as comissões que participei e todos os cargos que ocupei foram de extrema importância, pois permitiram ter uma visão mais holística do Ifac, entender e compreender seu mecanismo e a missão institucional.

Um fato marcante também foi participar da construção do Planejamento Estratégico Institucional, pois foi construído de forma bastante consistente, democrática e profissional. Como professora de Administração, foi maravilhoso acompanhar ativamente deste documento.

Desenvolvi/participei de alguns projetos de ensino e extensão, como as Semanas Acadêmicas dos cursos de Tecnologia em Processos Escolares e Tecnologia em Logística. Um projeto de destaque foi a Feira do Estágio e Emprego que coordenei, com participação maciça na comunidade e de grande relevância e impacto.

Participei e testemunhei vários eventos importantes, como Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação – CONNEPI, Reunião Anual do Congresso Brasileiro para a Ciência – SBPC, entre outros.

Mas tudo isso que relatei (um pequeno resumo dos 10 anos) serviram para aprimoramento como professora. Minha função é ser professora. Minha vocação é ser professora. Minha alegria é ser professora. Tudo o que fiz e faço no Ifac e no *Campus* é pensando em como isso vai impactar a vida dos nossos alunos, razão da nossa existência institucional. Não há maior alegria para um professor do que ver seus alunos tendo sucesso na vida, ver que você fez parte da sua história e deixou uma marquinha na vida deles. Modéstia à parte, tenho feito isso.

Ministro aulas onde me é solicitado. Já trabalhei com os cursos Técnicos de Cooperativismo, Administração, Recursos Humanos e com os cursos Superiores de Tecnologia em Logística e Processos Escolares. Já ministrei aulas também em cursos FIC com o Pronatec. Em qualquer modalidade de ensino. É muito gratificante o orgulho que nossos alunos têm de nossa instituição, que vem crescendo e se aprimorando ao longo do tempo. Como professora, estou em constante aprendizado. Cada turma é um novo desafio, novas vidas que cruzam nosso caminho. Laços que se criam para sempre. Novos profissionais que ajudamos no seu processo de aprendizado.

Tenho recebido algumas homenagens e agradecimentos por serviços prestados à Instituição, Cartas de elogios e, o que mais me orgulha como docente, homenagens dos alunos.

Fui escolhida como patronesse da primeira turma de formandos do Curso de Tecnologia em Processos Escolares da Rede Federal, o primeiro marco. Fui também

escolhida como paraninfa, patronesse e professora homenageada em outras turmas dos cursos de Tecnologia em Processos Escolares e Logística.

Fazendo uma retrospectiva e analisando tudo o que construímos como instituição, só tenho orgulho. Fazer parte da rede federal de educação, ciência e tecnologia, ofertando ensino gratuito e de qualidade, buscando alcançar uma população que não teria outra oportunidade, é uma honra.

São só 10 anos e já fizemos tanto. Superamos muitas dificuldades, não foi uma tarefa fácil, mas quem disse que educação é fácil? No entanto há muito o que fazer ainda e estarei aqui para contribuir a vencer os próximos desafios, com muita gratidão.

**Figura 23** - Docente Dirlei Terezinha Fachinello



Fonte: Arquivo pessoal de Dirlei Fachinello

# Maria Ivanilda Souza da Silva

Licenciada Em Filosofia pela Universidade Federal Do Amazonas (Ufam), Especialista Em Psicopedagogia Pelas Faculdades Integradas De Várzea Grande, Especialista Em Filosofia Política Pela Sinal: Faculdade De Teologia e Filosofia, Especialista Em Educação Profissional Integrada À Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Do Amazonas (Ifam), Mestre Em Letras: Linguagem E Identidade Pela Universidade Federal Do Acre (Ufac), Doutoranda Em Filosofia Pela Universidade De São Paulo (Usp).

Assinei contrato no Ifac em 21 de junho de 2010, foi um momento muito marcante na minha vida, não apenas por estar me inserindo em uma instituição federal que é um dos maiores sonhos de qualquer servidor público, mas pelas novas experiências, pelo contato com pessoas tão diferentes, de cidades ou regiões tão distintas. Lembro que estávamos muito felizes, mas também muito curiosos para entender o funcionamento da rede federal.

Na primeira semana tivemos algumas palestras para entendermos melhor a dinâmica de funcionamento dos Institutos Federais e na semana seguinte fomos para o local onde iria funcionar o *Campus* Rio Branco. O mais interessante é que nas primeiras semanas de trabalho só haviam docentes, uma pedagoga e uma assistente social. Não tínhamos técnicos administrativos, pessoal de limpeza ou material de limpeza, então fizemos uma cota para solucionar o problema.

Os primeiros dias foram interessantes, uma soma de euforia e de frustração. Estávamos eufóricos por termos entrado em uma rede federal que tinha 100 anos de história, acreditamos que chegaríamos em uma instituição bem organizada, entretanto a frustração veio quando percebemos que, apesar dos 100 anos da rede, o instituto ao qual estávamos sendo inserido estava começando do zero, era tudo totalmente novo, não tínhamos conhecimento de nada com relação ao funcionamento dessas instituições.

Logo que chegamos na instituição nos deparamos com o dilema de já termos alunos selecionados para os cursos que seriam ofertados, mesmo sem a instituição ter qualquer servidor, ou seja, primeiro vieram os alunos e depois os servidores. Por isso, tivemos que nos adaptar e aprender tudo na prática. Lembro que tínhamos um curso de Cooperativismo, um PROEJA e Logística, tivemos que providenciar as matrizes curriculares dos cursos. Porém, a dúvida que passava em nossas cabeças, era saber como iríamos criar um currículo de um curso com um perfil de formação dos egressos se a maioria de nós não tinha uma base teórica do fundamento desses cursos? Utilizávamos como modelo a matriz curricular de outros institutos, mas isso não era muito apropriado já que os PPCs e as matrizes dos cursos devem levar em consideração as características

regionais e o contexto dos nossos alunos.

Para melhorar nossa formação foram oferecidas algumas vagas em um curso de especialização em educação de jovens e adultos pelo instituto Dom Moacir em parceria com o IFAM, ao qual tive oportunidade de participar. Esse curso foi muito proveitoso e me ajudou a entender melhor essa modalidade de ensino.

Trabalhar no Ifac foi desde o início um grande desafio, pois como nós sempre comentávamos, era como consertar a roda de um carro em movimento, tudo que nos era pedido era sempre para ontem, nunca tínhamos um prazo longo para nada, tudo era urgente. Lembro que tínhamos que providenciar os PPCs dos cursos e sempre nos confundíamos com os nomes, as vezes chamávamos PCC, e brincávamos que não se tratava de crime organizado, mas apenas do plano político pedagógico do curso.

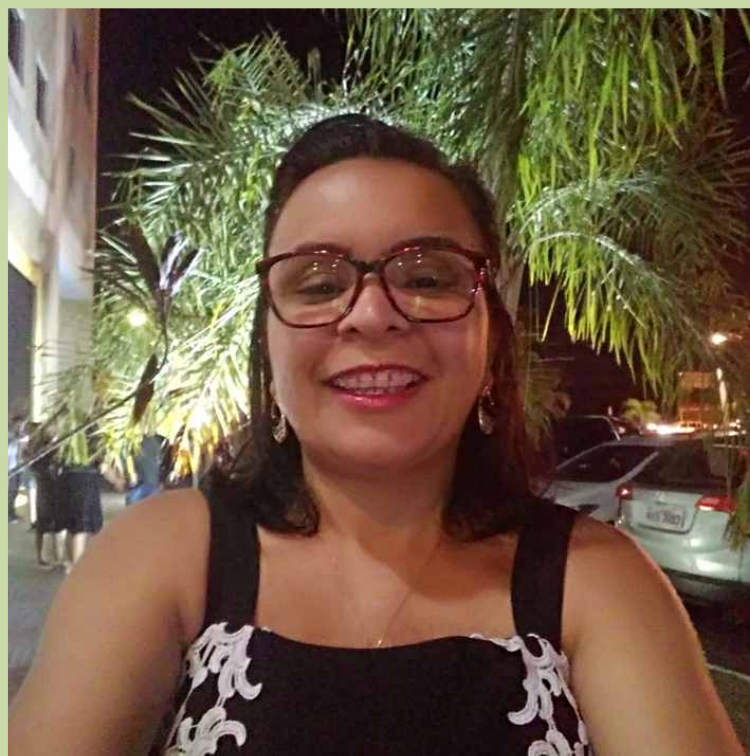
Acredito que os cinco primeiros anos da instituição foram os anos de maiores desafios, por estarmos em processo de implantação, nossos reitores e diretores de *Campus* eram pró-tempores, tivemos tantos diretores no *Campus* Rio Branco que até perdemos a conta. Tudo isso gerou um grande desgaste tanto emocional por parte de alunos e servidores, como para o próprio processo de implantação da instituição. Acredito que houveram muitas falhas nesse processo de implantação, o que gerou muitas perdas relativas a infraestrutura física como laboratórios, bibliotecas e materiais didáticos necessários para uma melhor qualidade do ensino.

Quem vê o Ifac dez anos depois não consegue imaginar quantos sonhos foram sonhados, quantas batalhas foram travadas, quantas lágrimas foram derramadas nesse processo, um simples relato como esse não seria capaz de desvelar tudo o que foi realmente vivido nesse período. No entanto, tudo isso faz parte da construção do processo educacional brasileiro que acaba por fazer as coisas sempre muito no improviso. Felizmente temos muitos profissionais capacitados e que se dedicam com muito amor a educação e foi exatamente isso que nos fez construir, ao longo desses dez anos, uma instituição que nos enche de orgulho.

Sinto-me extremamente orgulhosa por ver o avanço de nossos alunos, como os já citados primeiros alunos do PROEJA, por exemplo, outro dia encontrei uma aluna no supermercado e ela me disse toda orgulhosa que era fisioterapeuta. Imagina só a influência que tivemos na vida dessas pessoas, a princípio a finalidade da educação de jovens e adultos era elevar o nível de conhecimento desses alunos para que eles pudessem, de alguma maneira, ser inseridos no mundo do trabalho, a finalidade não era preparar para a universidade. Porém, para além de tudo isso, fomos capazes de dar suporte para que esses alunos pudessem continuar seus estudos e elevar cada vez mais seus conhecimentos, ou seja, aquele projeto intermediário se tornou muito maior do que aquilo que imaginávamos.

Os dez anos de Ifac me oportunizaram muitos ganhos pessoais, como a possibilidade de fazer um mestrado, já concluído na Ufac e um doutorado, ainda em andamento pela USP. Nesse momento, estou em processo de construção de minha tese e quando concluir mais essa etapa de qualificação profissional, estarei muito mais preparada para contribuir para a construção de uma instituição cada vez melhor.

**Figura 24 - Docente Maria Ivanilda**



Fonte: Arquivo pessoal de Maria Ivanilda



# Ana Maria Casarotti Franco

Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Londrina/UEL (2004), especialista em Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras UEL (2006) e Mestre em Letras- Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (2011).

Ao iniciar a trajetória profissional como docente no Ifac/*Campus* Rio Branco, vi também surgir uma nova etapa na minha vida. Mais uma das que tive dentre os desafios por que passam os servidores na área de educação no Brasil. Neste caso específico, o grande desafio foi formar parte da equipe de primeiros servidores de um instituto federal em implantação no estado.

No dia da posse, estive presente no Teatro Plácido de Castro, no entanto, não pude participar da foto coletiva dos servidores ao final do evento. Infelizmente, precisei ausentar-me, pois naquele momento uma amiga perdeu o filho em um acidente grave. Esse registro histórico da posse ficou apenas em minha memória.

Lembro-me como se fosse hoje, o primeiro dia no *Campus* Rio Branco. O encontro com alguns dos colegas que havia conhecido na primeira semana de acolhimento aos servidores, o início de novas amizades e laços profissionais que se fortaleceram ao longo dos anos, mesmo com a mudança de muitos desses servidores para outros estados. Isto contribuiu para começarmos a vivenciar a tão propagada educação em rede. Enfim, o que seria fazer parte da rede federal de ensino técnico e tecnológico.

A condução das ações de gestão e planejamento do Ifac iniciou com a vinda de gestores, docentes e técnicos, de outros institutos. Os que estariam à frente do instituto vieram trazer a experiência vivenciada em outras instituições e mostrar caminhos possíveis para a realização das atividades.

Posso dizer que a expectativa dos servidores, ao menos de alguns pares, em relação a essa contribuição foi grande. Alguns colegas se mostraram mais abertos a esse auxílio, outros mais refratários aos que vieram de fora. Quanto a estes, me senti no lugar deles, pois vivenciei essa posição de “estrangeiro” quando cheguei no estado, três anos antes e que sinto na pele há quase 30 anos. Questão recorrente e complexa esta do ser emigrante! Os que se mudam com frequência, talvez, compreendam melhor essa dinâmica e os que não, que possam aprender a ter mais empatia.

As expectativas dos servidores foram de diferentes níveis. Conclusão óbvia, por haver colegas vindos de diferentes contextos de ensino e de diferentes regiões do país. Havia licenciados, bacharéis com pouca experiência de sala de aula, professores de ensino básico, de ensino superior, de pós-graduação, de instituições públicas ou privadas. A maioria com especialização, alguns com mestrado e poucos com doutorado. Com experiências boas e ruins. Muitos trazendo sua visão pedagógica, didáticas e metodologias por vezes já consolidadas e muitas fossilizadas. Terreno fértil para motivações e discordâncias, mas também para desavenças.

Ao entrar no instituto, minha expectativa inicial esteve relacionada diretamente a

questões pedagógicas: em que cursos seriam ministradas as disciplinas da minha área, como seriam os planejamentos para o ensino técnico, a que materiais didáticos teríamos acesso, entre tantos outros questionamentos referentes à prática de professor. Por outro lado, tinha uma visão mais realista de algumas escolas e universidades públicas. Visão está vinda em grande parte das realidades que vivenciei em instituições estaduais, tanto no Paraná quanto no Acre, e nas quais atuei como docente. Isto fez com que pautasse minhas expectativas em termos não muito sonhadores, mais “pé no chão”.

Hoje, refletindo sobre isto é que me dou conta do aprendizado que tive, a partir dessa decisão de olhar com olhos de aprender e apreender (n) esse novo contexto que se me acercava. Ali era tudo novo, apesar das experiências anteriores. Confesso que à época, os julgamentos e as exigências se davam de forma não tão tranquila e que precisávamos fazer frente a toda imposição vertical que nos vinha, às vezes, sem dar atenção à trajetória profissional de cada um. Marcar nosso espaço enquanto educadores responsáveis que éramos (e que somos). Talvez tenha sido isso o que permitiu que cada docente se veja hoje como parte dessa instituição e se orgulhe, apesar dos pesares (que ainda existem, pois somos humanos e falhos). Mas vamos dar crédito às coisas boas, elas existem e resistem também dentro do nosso instituto.

A realidade de ser um instituto novo nos mostrou que nossos papéis seriam mais complexos do que imaginávamos. Assumiríamos funções que demandariam mais tempo e dedicação de cada um. Não tínhamos nada pronto, pelo menos não documentos próprios do instituto. Modelos, exemplos de práticas exitosas, fomos colhendo e adaptando das instituições mais antigas da rede. Entre erros e acertos seguimos assim até hoje, entendendo melhor o funcionamento e a simbologia da rede e amadurecendo mais como comunidade escolar.

Iniciamos as formações e reuniões de planejamento dos cursos com os gestores da reitoria e do *Campus*. Muitos colegas docentes assumiram funções gratificadas na gestão desde o primeiro momento, principalmente, aqueles que não teriam disciplinas a serem ministradas. Por haver pouco espaço físico na sede provisória seriam ofertados poucos cursos, número que cresceria com a mudança para a sede definitiva quando concluída.

As demandas para os professores das áreas básicas de Língua Portuguesa e Matemática e da área técnica de Informática sempre foram as maiores. O que não nos possibilitou assumir outras funções no *Campus*, de início e por um longo tempo. Efetivamente, éramos somente duas professoras de Língua Portuguesa e dois professores de Matemática e assim estávamos com a carga horária sempre excedidas. Vieram mais professores, mas os cursos foram aumentando na mesma proporção. O que não permitiu folga na carga horária e muitas vezes não podíamos participar de uma ou outra reunião por estar em sala de aula.

Planejamos a forma de acesso, a oferta dos cursos, os projetos político-pedagógicos, as ementas das disciplinas, discutimos as metodologias, os recursos didáticos ao mesmo tempo que elaborávamos listagens bibliográficas intermináveis para a compra dos livros para o *Campus*, pois não tínhamos praticamente nada. Exceto alguns materiais doados e vindos de outros institutos e de alguns representantes de editoras no estado. Das primeiras listas que fizemos, poucos livros foram comprados. Depois de

muito tempo, reconhecemos alguns na biblioteca da sede definitiva, mas que já estavam desatualizados devido à demora na aquisição.

As primeiras turmas dos cursos planejados começaram a ter aulas no segundo semestre de 2010, na sede provisória do *Campus* Rio Branco, localizada na Avenida Antônio da Rocha Viana. O prédio recém pintado não era grande. Na parte da frente, os espaços foram divididos para as direções e coordenações e atrás ficavam as salas de aula, que eram poucas, salvo engano 04 no total e a sala dos professores. A princípio, a estrutura do prédio parecia boa; imagem que foi se desconstruindo no decorrer dos meses. Se tornaram salas estreitas pela quantidade de alunos e quentes, pois era recorrente o problema com os ares-condicionados. Na época de chuva, não podíamos contar com o gerador elétrico se faltasse energia, porque chovia no espaço onde estava localizado. As instalações eram um problema. Foi um alívio quando fomos para a sede definitiva, que também teve e tem problemas, mas é bem melhor que o espaço anterior.

Entre todas as dificuldades enfrentadas no *Campus*, a mais complexa e que talvez tenha sido a que mais contribuiu para o lento andamento dos processos e o desenvolvimento do instituto foi a troca constante dos gestores em tão pouco tempo. Seja na reitoria ou nas direções do *Campus*. Para mim, foram dias tensos e tristes! Enquanto professora me sentia impotente. Precisando de apoio pedagógico e suporte para os alunos, materiais para as aulas e não tendo estrutura suficiente para isso, apesar do discurso da gestão amenizar esse contexto. Tempos depois entendi a limitação dos gestores em cada esfera do organograma institucional, mas compreendi também o papel de cada um no funcionamento para uma gestão de qualidade. Talvez a teoria seja menos complexa. Esta é a visão de uma leiga que convive diariamente com um gestor público.

A gestão é um dos componentes essenciais para estruturar as ações a serem executadas em uma instituição. Dela dependem os planejamentos de todo o fluxo para o bom funcionamento do espaço escolar. Se a condução não está sendo bem alinhada dentro da equipe gestora, elementos se perdem e pode surgir problemas nas áreas administrativa e educacional. Sentimos as dificuldades dessa falta de alinhamento refletidas nos espaços do instituto, consequência das mudanças constantes de gestão. Ainda bem que atualmente estão mais esporádicas. Com isso é possível ver alguns avanços graduais nas ações desenvolvidas no instituto.

Nesse contexto de mudanças, outra questão que me sensibilizou e me fez refletir mais sobre minhas práticas tem a ver com um de meus mais dedicados estudos, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente da Língua Espanhola. Desde que entrei no instituto propus um projeto piloto para fortalecer o ensino de línguas no Ifac, poucos gestores deram atenção e somente um pouco antes de me afastar para pós-graduação que uma parte do projeto foi viabilizada. Volto um pouco mais esperançosa, mas ainda frustrada das lutas anteriores para conquistar esse espaço. Agora há outra batalha em campo, a oferta e a permanência do Espanhol na matriz curricular dos cursos do instituto. Essa dará outras histórias.

Frustrações à parte, pois todos as têm, ter atuado em diferentes modalidades e níveis de ensino me permitiu aprender a transitar com mais destreza por esses caminhos do ensino técnico e tecnológico e isso é uma experiência gratificante e enriquecedora.

Conviver com pessoas de diferentes áreas, ter a possibilidade de observar suas práticas e experienciar momentos de troca resulta motivador para minha atuação docente.

Ao retornar ao *Campus* depois de alguns anos fora, senti o acolhimento daqueles que nem imaginei. Os vigias, os ex-alunos, os servidores que foram meus alunos manifestando saudades com o olhar cheio de contentamento. Colegas queridos e amigos que fiz nesse tempo de entaves livrescos e lutas pedagógicas. Me sinto ainda parte importante desse instituto!

Nos últimos anos, acompanhei mesmo de longe os progressos ocorridos no *Campus* Rio Branco e no Ifac como um todo. Agradeço recorrentemente a cada um dos que contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento do instituto nesses 10 anos de história e ... quanta história! O Ifac começou a fazer a diferença no ensino do estado quando iniciou suas atividades. Há muito o que ser comemorado, mas também há muito o que se ter como meta de comprometimento com a educação.

**Figura 25** - Docente Ana Maria Casarotti Franco



Fonte: Acervo pessoal Ana Maria Casarotti Franco

# Paula de Lacerda Santos Ribeiro

Graduada em Engenharia Ambiental pela Universidade Católica de Brasília (2005), Mestre em Ecologia e Manejo de Recursos Naturais pela Universidade Federal do Acre (2009) e Doutora em Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal pela Universidade Federal do Acre (2017).

Lá se foram 10 anos de Instituto Federal do Acre e minha história nessa instituição começou antes mesmo da minha posse...

Estávamos na primeira fase do concurso público, eu e o bebê que estava na minha barriga. Durante a prova objetiva eu nem sabia que poderia ter solicitado atendimento especial, pois já me encontrava no último trimestre de gestação. Passamos para a segunda fase muito bem colocados, eu estava na 40ª semana de gestação e o bebê poderia nascer a qualquer momento.

Me lembro como se fosse hoje, meu obstetra na última consulta me perguntou:

- Você vai querer fazer a prova didática? E eu disse:

- Sim Doutor, eu tenho chances de passar nesse concurso, estou bem colocada. Ele continuou:

- Mas você já está com dilatação. Esse bebê irá nascer nas próximas horas. Eu respondi:

- Não Doutor, ele vai esperar até segunda-feira para que poder fazer a prova.

E assim que fui embora, com dizem os Acreanos, com o bucho na goela, para casa afim de elaborar a minha prova didática.

Durante os dois dias que antecederam a realização da segunda fase, eu passei conversando com meu bebê, dizendo a ele que poderia esperar, pois a prova era muito importante para nós dois. E assim foram durante esse final de semana, uma mão na barriga e outra no computador.

Na segunda-feira fui realizar a prova didática, no meio da tarde, arrastada, com a barriga enorme, carregando computador, Datashow, livros, exercícios, tudo que era necessário para ministrar aquela que seria a minha melhor aula.

Terminado aquele momento fui direto ver o médico, já estava com 41ª semanas de gestação, o feto já estava passando da hora. Então o médico agendou a internação para as primeiras horas da terça-feira. Nem foi necessário esperar pela cirurgia, o bebê foi tão obediente que no início da noite ele mesmo decidiu nascer estourando a bolsa!!! No Ifac ele ficou conhecido como aluno 001!!!!

E assim iniciou a minha história no *Campus* Rio Branco. O início foi bastante complicado, com estruturas precárias, não tínhamos pessoal de serviços gerais, nós que trazíamos material de limpeza para limparmos os banheiros. A rede elétrica era terrível, tínhamos que revezar a hora para ligarmos o ar condicionado. Mas tudo isso foi superado por nossa vontade de fazer o Ifac dar certo. Essa questão do ar condicionado foi um fato muito curioso, quando estávamos em uma sala e o ar condicionado era desligado conforme o planejamento para não sobrecarregar a rede elétrica, pegávamos nossos

computadores e íamos procurar uma outra sala que estivesse o ar condicionado ligado.

Com 15 dias após a nossa posse, já estávamos em sala de aula recebendo nossos primeiros alunos. Tivemos pouco tempo para planejarmos o curso no qual eu fui contratada, Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho.

Não tínhamos ônibus, nem equipamentos para realizamos as aulas práticas, necessárias para formação dos nossos alunos, mas como bons brasileiros, demos um jeito!!! Eu lembro que aproveitei a obra de construção do sistema de água e esgoto que estavam construindo na frente do nosso prédio e fui para lá ensinar na prática!!!

A vinda do Ifac para o Acre trouxe muita esperança e oportunidade a população. Nossos alunos abraçaram a instituição e sua falta de estrutura não foi um empecilho em seu aprendizado, os alunos tornaram a fazer as aulas práticas em seus próprios veículos, ou mesmo de ônibus circular. Quantas e quantas vezes eu mesma fiz várias viagens para conseguir levá-los todos os alunos para uma visita técnica.

E o que ganhamos com isso?

Os melhores alunos, os mais bem colocados em concursos públicos!!!

A adversidade não foi o problema, pelo contrário, achamos um caminho, construímos um trilho para as próximas turmas que estavam por vir.

Com a conclusão da sede definitiva do Campus Rio Branco, nos mudamos com toda a estrutura física para realização de nosso trabalho. Foram tempos bons, tudo novo, com muito ar condicionado e banheiros!!!!

E assim conseguimos formar 16 turmas até o presente momento, além de sermos inseridos e reconhecidos como uma instituição sólida, preocupada e dedicada em formar cidadãos responsáveis e modificadores da realizada na qual estão inseridos.

**Figura 26 - Docente Paula de Lacerda Santos Ribeiro**



Fonte: Arquivo pessoal de Paula de Lacerda Santos Ribeiro

# Considerações Finais

A história do Ifac/*Campus* Rio Branco de 2010 a 2020 é encontrada de forma confusa nos seus documentos técnicos sem uma padronização que dificulta a análise das informações. Nesse contexto, o desafio maior está em organizar tais dados além de justificar a importância de pesquisas voltadas a memória institucional.

Os dados aqui apresentados objetivam lançar luz sobre temas que merecem ser aprofundados, já que se trata de um primeiro trabalho sobre memória e identidade voltado para o Ifac/*Campus* Rio Branco. Ademais, entende-se que o Ifac/*Campus* Rio Branco precisa empreender ações para o fortalecimento da cultura organizacional e escolar possibilitando na instituição a construção de uma identidade de carreira e de uma memória institucional.

Na análise de dados das história de vidas dos docentes observou-se que alguns deles iniciaram o trabalho no Ifac através dos trâmites internos administrativos antes da sua posse para auxiliar no recebimento dos primeiros servidores e também das primeiras turmas, que ocorreu em um tempo muito exíguo para toda demanda relacionada ao ensino e gestão que estava proposta para o segundo semestre de 2010. Além disso, durante os primeiros anos e com sedes alugadas, os servidores ficavam alocados em espaços com pouca estrutura predial para exercerem suas funções laborais. Após a ida para a sede definitiva do *Campus* Rio Branco não houve relato sobre desconforto ligados a infraestrutura.

A maior dificuldade analisada foi a descontinuidade dos gestores, tanto dos Pró-Reitores do Ifac, quanto dos Diretores Gerais, de Ensino e Administrativo do *Campus* Rio Branco. Tais mudanças e sem continuidade no planejamento de gestão ocasionou conflitos internos e dificuldade em se finalizar as etapas propostas anteriormente, além do acúmulo de atividades devido o quadro efetivo ainda ser pequeno no início.

Mesmo com toda turbulência, os docentes fizeram questão de afirmar que sua vocação era a docência e que este caminho entre os seus sonhos e as suas realizações eram concretizados através da visualização de seu trabalho junto ao melhoramento da qualidade de aprendizagem de seus alunos.

Há que se reconhecer, contudo que a Rede Federal conseguiu imprimir o seu compromisso social entre os servidores, assim como as atividades de ensino permitiram realização profissional e pessoal dentre os pesquisados. A certeza de que se está “colocando trilhos”, “construindo pontes” ou “inaugurando caminhos” é sempre bem evidente nos relatos e indicam que a consecução dessa nova institucionalidade que é a Rede Federal de EPT e, particularmente no Ifac/*Campus* Rio Branco, nos traz a ideia de que ainda há um longo caminho a ser percorrido até que se alcance de fato os objetivos e finalidades da EPT.

# Referências

- AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de. **Educação para a vida**. Escola de Formação da Educação Profissional Científica e Tecnológica. Paraná: LT, s.d.
- ALVAREZ, Carmem Paola Torres. **Governança da educação profissional e tecnológica**: uma análise do contexto da Amazônia Ocidental. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica – Universidade de Brasília. Brasília, 2013.
- ALVAREZ, Carmem Paola Torres. ACÁCIO, Maria Lucilene Belmiro de Melo. Caminhos para a consolidação do currículo da educação profissional integrada ao ensino médio: a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. In: SOBRINHO, Sidnei Cruz; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck. (orgs.) Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: Experiência e Expertises nos/dos Institutos Federais. Blumenau: IFC, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: A busca por segurança no mundo atual. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BENDASSOLLI, Pedro Fernando. **Trabalho e identidade em tempos sombrios – Insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho**. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.
- BIBLIOO. Revista Biblio Cultura Informativa. **Os filhos dos dias**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://biblioo.info/os-filhos-dos-dias/>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Observatório do Profept**, 2021. Disponível em: <https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/>. Acesso em: 23 abr. 2021.
- BRITO, Wanderley Azevedo de, et al. **Autoavaliação ProfEPT** [livro eletrônico]: relatório técnico 2017-2020. 1. ed. Vitória, ES: Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT): Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do PROFEPT (NAPE), 2021. Disponível em: [https://portal.ifro.edu.br/images/Jornalismo/03-Marco-2021/26-03/Autoavaliacao\\_ProfEPT\\_-\\_Relatorio\\_de\\_Tecnico\\_2017-2020\\_-\\_NAPE-\\_marco\\_2021\\_1.pdf](https://portal.ifro.edu.br/images/Jornalismo/03-Marco-2021/26-03/Autoavaliacao_ProfEPT_-_Relatorio_de_Tecnico_2017-2020_-_NAPE-_marco_2021_1.pdf). Acesso em: 05 abr. 2021.
- CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. Tradução Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.



CARVALHO, Mauro. **A construção da identidade no espaço escolar**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, jan. jun. 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2161/2521>. Acesso em: 05 jul. 2020.

CERTO, Samuel C. **Administração Moderna**. 9. Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Linha do tempo**. 110 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (1909-2019), 2019. Disponível em: <http://110anos.redefederal.org.br/#inicio>. Acesso em: 05 abr. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai/jun/ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da Educação Profissional no Brasil: As Políticas Públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil. **Anais**. João Pessoa: UFP, 2012, p. 1492- 1508. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/54354450/a-historia-da-educacao-profissional-no-brasil>. Acesso em: 16 out. 2019.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: SENAC, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE). **Acervo online**: Entre a história e a memória do IFCE. Fortaleza, CE. Disponível em: <http://ifce.sanusb.org/hist%c3%b3ria/#event-acervo-online-entre-a-historia-e-a-memoria-do-ifce>. Acesso em: 05 jan. 2021.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2017, v. 25, n. 95, pp. 356-392. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500397>. Acesso em: 23 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2010**. Rio Branco, AC, 2011. 63 p. Disponível em: [https://ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/rel\\_gestao/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_2010.pdf](https://ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/rel_gestao/Relatorio_de_Gestao_2010.pdf). Acesso em 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2011**. Rio Branco, AC, 2012. 119 p. Disponível em: [https://www.ifac.edu.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_detail&gid=859&Itemid=268](https://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_detail&gid=859&Itemid=268). Acesso em: 18 out 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2012**. Rio Branco, AC, 2013a. 150 p. Disponível em: [https://www.ifac.edu.br/index.php?option=com\\_docman&Itemid=259](https://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=259). Acesso em: 18 out 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **IFAC sedia I Seminário da Escola Nacional de Formação da EPCT**. 2013b. Disponível em: [https://www.ifac.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=726](https://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=726). Acesso em: 18 out 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2013**. RioBranco,AC,2014a.187 p.Disponível em: [https://www.ifac.edu.br/index.php?option=com\\_docman&Itemid=259](https://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=259). Acesso em: 18 out 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Resolução nº 187/2014 do IFAC**. Estatuto da Instituição. 2014b. Disponível em: [https://www.ifac.edu.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=291&Itemid=120](https://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=291&Itemid=120). Acesso em: 5 Jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Carta de Serviços aos Cidadãos**. 2014c. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/index.php>. Acesso em: 05 Jan. 2019

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAC (PDI-IFAC)**. 2014d. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>. Acesso em: 05 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. 2014e. Disponível em: <http://pronatec.ifac.edu.br/index.php/2014-10-09-22-32-25/onde-estamos>. Acesso em: 05 jan. 2019

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2014**. Rio Branco, AC, 2015. 214p. Disponível em: [https://portal.ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/rel\\_gestao/Relatorio\\_de\\_Gest\\_ao\\_2014.pdf](https://portal.ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/rel_gestao/Relatorio_de_Gest_ao_2014.pdf). Acesso em: 18 out. 2019

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2015**. Rio Branco, AC, 2016a. 380p. Disponível em: [https://portal.ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/Auditorias/2015/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_2015.pdf](https://portal.ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/Auditorias/2015/Relatorio_de_Gestao_2015.pdf). Acesso em: 18 out 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Histórico do IFAC. 2016b**. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/historico#:~:text=O%20Instituto%20Federal%20do%20Acre,ao%20m%C3%A9dio%20e%20superiores%20em>. Acesso em: 05 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Estrutura do Campus Rio Branco**. 2016c. Disponível em: <https://portal.IFAC.edu.br/estrutura.html>. Acesso em: 21 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2016**. Rio Branco, AC, 2017a. 421p. Disponível em: <https://ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/Auditorias/2016/RELATORIO-DE-GESTAO-2016.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **IFAC inaugura Ginásio Poliesportivo do Campus Rio Branco**. Evento contou com homenagens, e ainda apresentações cultural e esportiva. Rio Branco, 30 mar. 2017b. Disponível em: <https://ifac.edu.br/ultimas-noticias/72-Campus-rio-branco/845-foi-inaugurado-na-manha-desta-quinta-feira-30.html>. Acesso em 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Inauguração do Ginásio Poliesportivo Juliana de Souza Dantas**. Rio Branco, Ac. 2017c. Disponível em: <https://www.facebook.com/ifacoficial/photos/gm.1352566211466650/1160690300708258>. Acesso em 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2017**. Rio Branco, AC, 2018a. 319p. Disponível em: <https://portal.ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/Auditorias/2017/Relatorio-Gestao-2017.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2017 do Campus Rio Branco**. Rio Branco, AC, 2018b. 41p.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Três anos de gestão. Síntese de Ações e Projetos**. 2018-2019. Rio Branco, AC, 2019. 11p. Disponível em: <https://web.ifac.edu.br/reitora/2019/05/21/tres-anos-de-gestao-relatorio-2018-2019/>. Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Instituto Federal do Acre lança novo portal online**. Rio Branco, AC, 2020a. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/noticias/2020/dezembro/instituto-federal-do-acre-lanca-novo-portal-online>. Acesso em: 18 dez. 2020 INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Ifac convida comunidade para 1º defesa do Mestrado ProfEPT**. Rio Branco, AC, 2020b. Disponível em: <https://web.ifac.edu.br/profept/2020/08/24/ifac-convida-comunidade-para-1o-defesa-do-mestrado-profept/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Organograma Geral do Ifac**. Rio Branco - AC, 2021a. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/organograma>. Acesso em: 05 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Organograma do Campus Rio Branco**. Rio Branco - AC, 2021. Disponível em: [https://www.ifac.edu.br/lai/documentos/organograma\\_rio\\_branco.jpg](https://www.ifac.edu.br/lai/documentos/organograma_rio_branco.jpg). Acesso em: 05 abr. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARTINS, Eliane Epifane; NETTO, Carlos Xavier Azevedo. Instituições-Memória e as Práticas De Preservação Da Memória Social na cidade de Belém/PA. **XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**. (XVII ENANCIB), Bahia, 2016.

MEDEIROS, Jássio Pereira de; TORRES, Leonor Lima. **Relações entre cultura organizacional e trabalho docente no Instituto Federal do Rio Grande do Sul**. Roteiro, Joaçaba, edição especial, p. 241-272, dez 2018.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **A história, cativa da memória?** Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo, 34, 1992, p. 9-24. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70497>. Acesso em: 06 mar. 2020

MICHEL, Margareth de Oliveira; MICHEL, Jerusa de Oliveira. **A Memória Institucional** – Santa Casa POA/RS. Conexões Culturais – Revista de Linguagens,

Artes e Estudos em Cultura. Foz do Iguaçu, v. 02, nº 01, p. 122-130. 09 mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.claec.org//index.php/relacult/article/view/72/86>. Acesso em: 18 nov 2018

NÓBREGA, Erickson Faustino da; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. **Educação Profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão**. RECEI, v. I, n. 03, dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.uern.br//index.php/RECEI/article/view/1698>. Acesso em: 05jul 2020.

NORA, Pierre. **Entre história e memória: a problemática dos lugares**. Revista Projeto História. v. 10, p. 7-28. São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, José Roberto de; RAMOS, Tassila Oliveira; FARTES, Vera Lúcia Bueno (orgs). **Memórias, educação e produção do conhecimento no Instituto Federal da Bahia (IFBA)**. Salvador – BA: Editora do Instituto Federal da Bahia – Edifba, 2017. Disponível em: [https://portal.ifba.edu.br/prpgi/editora/livros/multidisciplinar/memorias\\_educacao\\_ifba.pdf](https://portal.ifba.edu.br/prpgi/editora/livros/multidisciplinar/memorias_educacao_ifba.pdf). Acesso: 10 fev. 2019.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Proposta de Diretrizes Curriculares. Fundação Santillana. São Paulo Moderna, 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos**. EPT em Revista. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, nº 1, 2020. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 23 abr. 2020.

PINHEIRO, Luciene de Almeida Barros. **O desenvolvimento profissional de pedagogos da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Acre: contribuições de uma proposta formativa em ação**. 2018. 273 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2018.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François et. al. Campinas: Editora UNICAMP, 2007.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. Coimbra: AnnaBlume, 2012. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/38339/1/Memoria%20coletiva%20e%20teoria%20social.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SILVA, Gabriela Barbosa de Farias Andrade e. **Exclusão social e exclusão escolar:** Uma análise da trajetória escolar de alunos/as de alunos de Curso Técnico em Administração, na modalidade PROEJA, realizado no IFAC/Campus Rio Branco. Rio Branco, 2013. Disponível em: [http://sigproj.ufrj.br/apoiados.php?projeto\\_id=137859](http://sigproj.ufrj.br/apoiados.php?projeto_id=137859). Acesso em: 04 ago. 2020.

SILVA, Elane Cristine Almeida da; RIBEIRO, Josina Maria Pontes; PEREIRA, Ricardo dos Santos. **10 anos de Instituto Federal do Acre (Ifac):** Construindo Histórias de vida e trabalho no Campus Rio Branco. Anais [recurso eletrônico]: IV

“

”

**Memória é vida. Seus portadores  
sempre são grupos de pessoas  
vivas, e por isso a memória  
está em permanente evolução**

”

**Pierre Nora**

”

**APÊNDICE B – Formulário do produto educacional enviado aos docentes**

**APÊNDICE C – Artigo: Memória Institucional: Percepções de Servidores no Instituto Federal do Acre – Campus Rio Branco.**

SILVA, Elane Cristine Almeida da; SILVA, Francislene Rosas; LOBÃO, Mário Sérgio Pedroza; PLESE, Luís Pedro de Melo; NERY, Patrícia Ferreira. Memória Institucional: Percepções de Servidores no Instituto Federal do Acre - Campus Rio Branco. **In:** IV Congresso de Ciência e Tecnologia do IFAC: Tecnologia Disruptiva - CONC&T, 2020, CADERNO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, Rio Branco: EDIFAC, 2019. v. V. p. 393-397. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1DxE4cj-DkXR-88fEELeLluz8W9YhwE1d/view>





**APÊNDICE D – Artigo: 10 anos de Instituto Federal do Acre (Ifac): Construindo Histórias de vida e trabalho no Campus Rio Branco.**

SILVA, Elane Cristine Almeida da; RIBEIRO, Josina Maria Pontes; PEREIRA, Ricardo dos Santos. 10 anos de Instituto Federal do Acre (Ifac): Construindo Histórias de vida e trabalho no Campus Rio Branco. **In:** IV Congresso de Ciência e Tecnologia do IFAC: Tecnologia Disruptiva - CONC&T, 2020, CADERNO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, Rio Branco: EDIFAC, 2019. v. V. p. 408-411. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1DxE4cj-DkXR-88fEELeLluz8W9YhwE1d/view>



**APÊNDICE E – Resumo publicado em anais de congressos: Histórias de vida e trabalho no Instituto Federal do Acre (Ifac) / Campus Rio Branco: uma análise fenomenológica.**

SILVA, Elane Cristine Almeida da; RIBEIRO, Josina Maria Pontes; PEREIRA, Ricardo dos Santos. Histórias de vida e trabalho no Instituto Federal do Acre (Ifac) / Campus Rio Branco: uma análise fenomenológica. **In:** II Seminário em Educação Profissional e Tecnológica: Práticas Educativas, 2020, Belo Horizonte. II Seminário em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2020. p. 91-91. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/11Ki4DFRrsKTGYZKYGLs0d-h4pe-Rw\\_O/view](https://drive.google.com/file/d/11Ki4DFRrsKTGYZKYGLs0d-h4pe-Rw_O/view)



**APÊNDICE F – Resumo publicado em anais de congressos: A Fenomenologia da Memória como Possibilidade Metodológica para Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica.**

SILVA, Elane Cristine Almeida da; RIBEIRO, Josina Maria Pontes; PEREIRA, Ricardo dos Santos. A Fenomenologia da Memória como Possibilidade Metodológica para Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica. **In:** V Congresso de Ciência e Tecnologia do IFAC (V CONC&T), 2020, Rio Branco. V Congresso de Ciência e Tecnologia do IFAC - CONC&T: educação 4.0: inovação e criatividade na era digital. Rio Branco: IFAC, 2020. v. 6. p. 497-497. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uMYGk5mqAp2U9mFHjGwlfe-PfyenGFPr/view>



**APÊNDICE G – Resumo publicado em anais de congressos: Centro de estudos em Educação Profissional e Tecnológica: primeiros relatos.**

RIBEIRO, Josina Maria Pontes; SILVA, Elane Cristine Almeida da. Centro de estudos em Educação Profissional e Tecnológica: primeiros relatos. **In:** V Congresso de Ciência e Tecnologia do IFAC (V CONC&T), 2020, Rio Branco. V Congresso de Ciência e Tecnologia do IFAC - CONC&T: educação 4.0: inovação e criatividade na era digital. Rio Branco: IFAC, 2020. v. 6. p. 570-570. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uMYGk5mqAp2U9mFHjGwlfe-PfyenGFPr/view>



## APÊNDICE H - Carta de apresentação e convite para participação do projeto



### Carta de apresentação e convite

---

Rio Branco, 07 de abril de 2020.

Prezado Docente do Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco,

Me chamo Elane Cristine Almeida da Silva e sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - Turma de 2018), sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro.



Estou realizando uma pesquisa sobre os “10 Anos do Instituto Federal do Acre (IFAC): histórias de vida e trabalho no Campus Rio Branco”, que tem como objetivo registrar a memória da Educação Profissional e Tecnológica empreendida pelo IFAC/Campus Rio Branco, ao curso de seus 10 anos de existência formal, tendo como referência a própria história de vida e trabalho dos sujeitos que a realizam, seus desafios, enfrentamentos e conquistas.



A pesquisa considera um aprofundamento teórico sobre memória, identidade e cultura organizacional, especialmente no que se refere a Educação Profissional e Tecnológica; o que levou a adoção da fenomenologia como método e da pesquisa bibliográfica, documental e coleta de histórias de vida tópicas como técnicas de coletas de dados.

Como resultado da pesquisa planejamos elaborar um produto educacional, especificamente um E-book com as histórias de vida e trabalho de servidores que vivenciaram esse decênio no IFAC/Campus Rio Branco, considerando os diferentes níveis de ensino e modalidades.

Você é, portanto, convidado(a) a registrar sua história de vida e trabalho no Ifac/Campus Rio Branco, por ser um dos 17 (dezesete) docentes do primeiro concurso do IFAC, que entrou em efetivo exercício no Campus Rio Branco, em 2010, permanecendo no quadro desde então. Lamentamos não existirem mais técnicos do primeiro concurso, lotados no Campus Rio Branco, ainda de 2010 e que permaneçam em efetivo exercício no Campus Rio Branco.

Estava planejado um encontro presencial para que fosse explicado os objetivos do projeto, entretanto, diante do atual cenário de crise sanitária, causada pela pandemia da COVID-19 e, considerando ainda, as medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, optamos por enviar o documento por e-mail e solicitar que o próprio docente escreva sobre sua história de vida no Ifac, caso se sinta à vontade para isso.

Não há roteiro prévio. Você escreverá no tempo e ordem cronológica que preferir a sua história de vida e trabalho como docente do Campus Rio Branco contribuindo para o fortalecimento da memória e identidade institucional.

Com o objetivo de facilitar a composição do E-book, trabalharemos com uma formatação específica para as história de vida, a saber, texto em português, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas de 1,5 e margem 3,0 (superior e esquerda) x 2,0 (direita

e inferior), tendo a referência máxima de 5 laudas no word. Caso tenha registro fotográfico e queira disponibilizar, favor anexar no e-mail eletrônico da pesquisadora com a legenda da foto e o ano, para caso seja publicada, se tenha as informações corretas do evento.

Caso não permita a publicação em E-book, favor sinalize e, nesse caso, a história será utilizada apenas para a produção dos outros trabalhos acadêmicos (artigos em periódicos, anais de eventos e dissertação), sendo resguardado o seu anonimato nesses últimos casos.

Para auxiliar a lembrança e escrita de sua história disponibilizamos a imagem de sua posse, uma linha do tempo sobre a gestão do Ifac/Campus Rio Branco e algumas imagens dos espaços em que possivelmente trabalhou.

O retorno deste e-mail pode ser realizado até o **dia 30 de abril (quinta-feira)**. Ficaremos no seu aguardo. Conte e divulgue, portanto, sua história, a história de nossa instituição.

Obrigada.

Imagem 1: Posse coletiva de servidores Ifac em 2010.



Fonte: Site institucional do Ifac.

Imagem 2: Linha do Tempo Gestores Ifac/Campus Rio Branco



Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 3: Sedes Administrativas do Ifac/Campus Rio Branco





Fonte: Elaborado pela autora

## APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Informações sobre a pesquisa:** Você está sendo convidado a participar da pesquisa “10 Anos do Instituto Federal do Acre (IFAC): Histórias de vida e trabalho no Campus Rio Branco”.

**Título da Pesquisa:** 10 Anos do Instituto Federal do Acre (IFAC): Histórias de vida e trabalho no Campus Rio Branco.

**Natureza da pesquisa:** A pesquisa em tela tem por objetivo registrar a memória da Educação Profissional e Tecnológica empreendida pelo IFAC/Campus Rio Branco ao curso de seus 10 anos de existência formal, tendo como referência a própria história de vida e trabalho dos sujeitos que a realizam, seus desafios, enfrentamentos e conquistas. Para consecução do objetivo da pesquisa, que será de natureza qualitativa, escolheu-se a fenomenologia como método e como técnicas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, documental e coleta de histórias de vida tópicas. Como resultado, se pretende elaborar um produto educacional, especificamente um *E-book*, com as histórias de vida e trabalho de servidores que vivenciaram esse decênio no IFAC/Campus Rio Branco, considerando os diferentes níveis de ensino e modalidades.

**Participantes da pesquisa:** Docentes do IFAC/Campus Rio Branco.

#### **Envolvimento na pesquisa:**

A participação nesta pesquisa é voluntária e a sua história de vida ocorrerá de acordo com seu consentimento.

Não há roteiro prévio. Você contará no tempo e ordem cronológica que preferir a sua história de vida e trabalho como docente do Campus Rio Branco contribuindo para o fortalecimento da memória e identidade institucional.

Ao sentir qualquer desconforto o (a) Senhor (a) tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através da orientadora do projeto de pesquisa.

Ao participar deste estudo, o (a) Senhor (a) autoriza também a utilização parcial ou total dos resultados obtidos (incluindo sua história de vida) nos trabalhos acadêmicos, especialmente na confecção de um *E-book* comemorativo, considerando os 10 anos de existência formal do IFAC/Campus Rio Branco. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisa será embasada nos pressupostos teóricos metodológicos da fenomenologia com os docentes remanescentes desde o primeiro concurso do IFAC/Campus Rio Branco.

Ao participar desta pesquisa o (a) Senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação. Entretanto, garante-se a indenização caso existam eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Após estes esclarecimentos lidos em voz alta pela pesquisadora, solicita-se o seu livre consentimento para participar desta pesquisa, mediante assinatura ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Todas as páginas devem ser rubricadas.

Em caso de recusa o (a) Senhor (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar as pesquisadoras Esp. Elane Cristine Almeida da Silva (e-mail: [elane.profept@gmail.com](mailto:elane.profept@gmail.com) / Telefone: 99986-0302) e Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro (e-mail: [josina.ribeiro@ifac.edu.br](mailto:josina.ribeiro@ifac.edu.br) / Telefone: 99205-8075), sendo a última, orientadora do referido projeto e a primeira, a pesquisadora responsável pela coleta de dados.

Eu, \_\_\_\_\_, RG:

Residente à \_\_\_\_\_  
certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido(a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização da pesquisa.

Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima a ser realizado com minha participação sendo esta decisão de minha livre e espontânea vontade.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

**Pesquisadora Responsável: Esp. Elane Cristine Almeida da Silva**  
Aluna do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e  
Tecnológica – PROFEPT  
Servidora Estadual da Secretaria de Educação e Esporte  
Socióloga MTE nº 108

**APÊNDICE J - Relação dos Diretores de Ensino do *Campus* Rio Branco com suas respectivas portarias de nomeação e exoneração.**

**Diretores de Ensino do Campus Rio Branco**

<b>Nº</b>	<b>Nome</b>	<b>Nomeação</b>	<b>Exoneração</b>
1	Ana Maria Ramos Velasque	PORTARIA Nº 21, DE 7 DE ABRIL DE 2010	PORTARIA Nº 168, DE 13 DE MAIO de 2011
2	Suely Nobre de Sousa	PORTARIA Nº 271, DE 13 DE MAIO de 2011	PORTARIA Nº 502, DE 01 DE NOVEMBRO DE 2011
3	Luiz Ailil Vianna Martins	PORTARIA Nº 508, DE 01 DE NOVEMBRO DE 2011	PORTARIA Nº 147, DE 12 DE MARÇO DE 2012
4	Breno Ferreira Pereira	PORTARIA Nº 156, DE 12 DE MARÇO DE 2012	PORTARIA Nº 386, DE 7 DE AGOSTO 2012
5	Cleilton Sampaio De Farias	PORTARIA Nº 390, DE 7 DE AGOSTO 2012	PORTARIA Nº 50, DE 18 DE JANEIRO DE 2013
6	Irineide Ferraz Bezerra França	PORTARIA Nº 51, DE 18 DE JANEIRO DE 2013	PORTARIA Nº 456, DE 4 DE JULHO DE 2013
7	Dausterneya Maciel	PORTARIA Nº 458, DE 4 DE JULHO DE 2013	PORTARIA Nº 819 DE 22 DE NOVEMBRO DE 2013
8	Marlova Giuliane Garcia	PORTARIA Nº 821, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2013	PORTARIA Nº 672, DE 30 DE JUNHO DE 2014
9	Edilene Da Silva Ferreira	PORTARIA Nº 673, DE 30 DE JUNHO DE 2014	PORTARIA Nº 1.329, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2014
10	Maria Cristina Lobregat	PORTARIA Nº 1.332, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2014	PORTARIA Nº 382, DE 4 DE ABRIL DE 2016
11	Rubya Mara Rezende Madella Martins	PORTARIA Nº 428, DE 12 DE ABRIL DE 2016	PORTARIA Nº 780, DE 8 DE JUNHO DE 2016
12	César Gomes De Freitas	PORTARIA Nº 781, DE 8 DE JUNHO DE 2016	PORTARIA Nº 297, DE 01 DE MARÇO DE 2019

13	Cledir De Araujo Amaral	PORTARIA Nº 304, DE 01 DE MARÇO DE 2019	PORTARIA Nº 556, DE 13 DE MAIO DE 2020
14	Elaine Cristina Otsubo Sanchez	PORTARIA Nº 559, DE 13 DE MAIO DE 2020	Até os dias atuais

**APÊNDICE K - Relação dos Diretores Administrativos do *Campus* Rio Branco com suas respectivas portarias de nomeação e exoneração.**

**Diretores Administrativos do Campus Rio Branco**

Nº	Nome	Nomeação	Exoneração
1	Maria José De Castro	PORTARIA Nº 86, DE 5 DE AGOSTO DE 2010	PORTARIA Nº 176, DE 13 DE MAIO DE 2011
2	Maria das Graças Alves Pereira	PORTARIA Nº 272, DE 13 DE MAIO DE 2011	PORTARIA Nº 360, DE 01 DE AGOSTO DE 2011
3	ANDRE DE OLIVEIRA CASAS	PORTARIA Nº 410, DE 2 DE SETEMBRO DE 2011	PORTARIA Nº 503, DE 31 DE OUTUBRO DE 2011
4	João Artur Avelino Leão	PORTARIA Nº 509, DE 31 DE OUTUBRO DE 2011	PORTARIA Nº 148, DE 12 DE MARÇO DE 2012
5	Fabio Storch de Oliveira	PORTARIA Nº 157, DE 12 DE MARÇO DE 2012	PORTARIA Nº 183, DE 20 DE MARÇO DE 2012
6	Benedito Claudio Belon	PORTARIA Nº 184, DE 20 DE MARÇO DE 2012	PORTARIA Nº 371, DE 19 DE JULHO DE 2012
7	Cesar Gomes De Freitas	PORTARIA Nº 391, DE 7 DE AGOSTO 2012	PORTARIA Nº 25, DE 16 DE JANEIRO DE 2013
8	Márcio Bonfim Santiago	PORTARIA Nº 27, DE 16 DE JANEIRO DE 2013	PORTARIA Nº 691, DE 9 DE OUTUBRO DE 2013
9	Ubiracy Da Silva Dantas	PORTARIA Nº 720, DE 17 DE OUTUBRO DE 2013	PORTARIA Nº 1.186, DE 25 DE SETEMBRO DE 2014
10	Marcus Marcelo Silva Barros	PORTARIA Nº 1.186, DE 25 DE SETEMBRO DE 2014	PORTARIA Nº 332, DE 31 DE MARÇO DE 2015
11	Bárbara Alessandra Vieira De Brito	PORTARIA Nº 334, DE 31 DE MARÇO DE 2015	PORTARIA Nº 418, DE 7 DE ABRIL DE 2016
12	PAULA DANIELE BATISTA	PORTARIA Nº 419, DE 7 DE ABRIL DE 2016	PORTARIA Nº 792, DE 29 DE MAIO DE 2018

13	MÁRIO SÉRGIO PEDROZA LOBÃO	PORTARIA Nº 793, DE 29 DE MAIO DE 2018	PORTARIA Nº 151, DE 17 FEVEREIRO DE 2020
14	SIDNEY RAIMUNDO DE LIMA MENDES	PORTARIA Nº 152, DE 17 FEVEREIRO DE 2020	PORTARIA Nº 551, DE 13 DE MAIO DE 2020
15	WANDERLEY PEREIRA DA SILVA	PORTARIA Nº 557, DE 13 DE MAIO DE 2020	Até os dias atuais