

A concepção dos Institutos Federais e seus atores sociais: a história narrada por trás da história¹

Silvia Schiedeck, IFRS/RS²

Maria Cristina Caminha de Castilhos França, IFRS/RS³

Resumo: Essa comunicação versa sobre a educação profissional no Brasil, tendo como princípio de que esta, de forma geral, esteve a serviço do pensamento hegemônico e do capital. Revela-se dessa forma, uma vez que a sua oferta se direcionava a uma formação instrumental específica, cujo objetivo era mão-de-obra rápida para atender ao mercado. A partir de 2004, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a educação profissional passou por uma transformação: com a promulgação do Decreto nº 5.154, mais de 18 leis, decretos e outros atos legais foram efetivados para que em dezembro de 2008 fossem criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com a Lei nº 11.892. Esta mudança buscou romper com mais de 100 anos da dicotomia entre instrução profissional e educação geral, investindo na formação de um indivíduo integral e alterando os processos educativos para que se tornassem ações efetivas para acesso do trabalhador ao mundo do trabalho. Nosso objetivo com esta pesquisa é registrar por meio de entrevistas em suporte audiovisual, as narrativas memoriais dos atores sociais que definiram as políticas da educação profissional durante o período de 2004 a 2008. Neste ensaio, analisaremos as narrativas de dois políticos: professores Eliezer Pacheco (secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - Setec/MEC, entre os anos de 2005 e 2012) e Cláudia Schiedeck Soares de Souza (diretora do Cefet-Bento Gonçalves entre 2007/2008 e reitora do IFRS, no período de 2008 a 2015), enquanto relatos de caráter temporal de suas presenças nas instâncias decisórias. Nosso interesse é identificar suas motivações, as articulações que foram necessárias, os conflitos políticos e teóricos, suas lembranças, suas memórias (e esquecimentos) dos atos que culminaram na criação dos IFs. O registro destas memórias permitirá preencher espaços, lacunas e ausências que aparecem quando analisamos a própria história linear documental. Na análise de dados, empregaremos as teorias oriundas dos eixos temáticos que tratam sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e memória social, discursos e narrativas, buscando as relações entre a fundamentação teórica e os dados produzidos/empíricos, esclarecendo e completando os espaços da dinâmica social histórica investigada. A metodologia escolhida está fundamentada na etnografia e em técnicas específicas deste método como observação participante com entrevista semiestruturada registrada em áudio e vídeo, diário de campo e rede de contatos. O produto educacional resultante desta investigação será um documentário, que ficará disponível para ser utilizado em espaços formais e não formais de ensino, como forma de perenizar o processo e compartilhamento de memórias.

Palavras-chave: Educação Profissional. Institutos Federais. Política Educacional. Memória.

¹ Trabalho apresentado na 31ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 09 e 12 de dezembro de 2018, Brasília/DF.

² Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – *Campus* Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

³ Professora doutora em Antropologia Social do *Campus* Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. (Orientadora)

The conception of the Federal Institutes and their social actors: the story behind the story

Abstract: During all its history, professional education in Brazil was, generally speaking, at the service of hegemonic thinking and capital mainly because it was always delivered as a specific instrumental formation, whose objective was to educate skilled people fastly to comply with the market. Since 2004, during the first term of Luiz Inácio Lula da Silva Presidency, professional education has been undergone an important transformation. After the promulgation of Decree 5,154, more than 18 laws, decrees and other legal acts were implemented so that in December 2008, under the signing of the Law 11.892, the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs) and the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education were created. The new arrangement sought to break with more than 100 years of the dichotomy between professional and general education, and proposed to invest in the formation of the individual as a whole and to change the educational processes so that they become effective actions for favoring the worker's access to the world of work. This paper aims to present some of the findings of a developing research that proposes to register, through interviews with audiovisual support, the memorial narratives of the social actors who defined the policies for professional education between 2004 to 2008. In the following pages, we will analyze the narratives of two politicians as temporal reports of their presence in decision-making bodies: professors Eliezer Pacheco (Secretary of the Secretariat and Technological Education of Ministry of Education – SETEC-MEC, 2005-2012) and Cláudia Schiedeck Soares de Souza (Director of Cefet-Bento Gonçalves, 2007-2008 and rector of IFRS, 2008-2015). Our interest is to identify their motivations, the demanded articulations, the political and theoretical conflicts, their memories (and forgetfulness) of the acts that culminated in the creation of the IFs. The recording of these memories will allow us to fill in the spaces, the gaps and the absences that appear when we analyze the linear documentary history of the process. We will use the theories from the thematic axes that deal with Professional and Technological Education (EPT) and social memory, discourses and narratives theoretical fields for analyzing the data. We search for the relations between the theoretical foundation and the produced/empirical data in order to clarify and complete the spaces of historic-social dynamics investigated. The methodology chosen is based on ethnography and specific techniques of this participant observation approach. For achieving the goals, we used semi-structured interviews that were recorded in audio and video, field diary and contact network. The educational product which is going to be the result from this investigation will be a documentary, which will be available to be used in formal and non-formal teaching spaces, as a way of perpetuating the process and sharing memories.

Keywords: Professional Education. Federal Institutes. Educational Policy. Memory.

Introdução

Em julho de 2004, no segundo ano do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi promulgado o Decreto nº 5.154, fruto da ampla discussão nacional que ocorria entre diversos segmentos da sociedade, teóricos da educação profissional e o governo federal. Este decreto deu início às mudanças propostas para a educação profissional durante a campanha eleitoral de 2002 e tornou-se referência pontual da “luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26).

Entre este decreto e a Lei nº 11.892 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mais de 18 atos legais foram efetivados pelo governo Lula. Segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), para que os IFs pudessem ser criados e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) fosse alçada a assumir seu papel de destaque, foi necessário “forte esforço político visando revogar o aparato legal responsável por impedir sua ampliação por todo o país” (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p.72).

Os IFs são, na opinião de Pacheco (2011), uma revolução na educação profissional, haja vista uma institucionalidade sem precedentes, nacional ou internacionalmente falando. Os institutos foram criados com o entendimento de que o trabalho é uma “atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção” (VIDOR; REZENDE; PACHECO; CALDAS, 2011, p.47) e com uma proposta de organização pedagógica verticalizada, desenvolvida desde a educação básica até a superior.

Um dos principais objetivos dos IFs, garantido pela Lei nº 11.892/2008, é o oferecimento de 50% de suas vagas para o ensino médio, priorizando a forma de oferta integrada e na busca pela “articulação entre trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (PACHECO, 2011, p.15). Segundo Ciavatta (2012), a defesa pela oferta de ensino médio integrado com a educação profissional busca assegurar a superação da dualidade educacional⁴ presente historicamente no Brasil, sustentada pela divisão entre a educação geral e a educação técnica.

Valendo-nos da delimitação de tempo entre a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 11.892/2008, assumimos o desafio de identificar os atores sociais, e também trabalhadores – políticos e intelectuais – envolvidos na concepção e aprovação das políticas educacionais que culminaram na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. E, com o registro de suas narrativas memoriais e representações, apoiar a história na reconstituição e reordenação dos acontecimentos deste passado recente, ao mesmo tempo em que buscaremos propiciar a humanização do processo árido que envolve a aprovação de leis.

⁴ Dualidade educacional é expressão que reflete a fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados reproduzindo a diferenciação existente das classes sociais, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, com uma rede para a formação dos trabalhadores e outra para a elite intelectual.

Por ser um projeto identificado com a pesquisa social de natureza qualitativa, adotamos o método etnográfico como forma de produção e análise de dados, baseando-nos principalmente na observação participante e em entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e vídeo. Nosso embasamento teórico foi alicerçado em duas vertentes: uma delas, relacionada aos conceitos sobre educação profissional e a importância do ensino médio integrado à formação profissional, utilizamos a concepção dos teóricos da EPT como Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Dermeval Saviani.

No entrelaçamento destas teorias com a análise dos relatos oriundos das memórias dos entrevistados, participantes ativos na construção da trajetória atual da EPT, suas motivações, significados e valores apresentados em suas narrativas, recorreremos aos escritos de Maurice Halbwachs, Paul Ricoeur, Santo Agostinho, Pierre Bourdieu e Michel Pollak sobre memória social, coletiva e política, esquecimento, identidade, narrativa histórica e temporalidade.

Neste artigo abordaremos, segundo o entendimento destas teorias sobre a EPT e sobre memória e narrativa, duas entrevistas. Uma realizada com a professora Cláudia Schiedeck Soares de Souza, diretora-geral do Cefet Bento Gonçalves nos anos 2007/2008 e reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) entre os anos de 2008 a 2015. Outra, com o professor Eliezer Moreira Pacheco, secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) entre os anos de 2005 e 2012.

Para esta investigação, delineamos estas narrativas como sendo o fundamento da experiência humana enfatizada pela sua intencionalidade e mediada pelas memórias narradas, possibilitando a formação e transformação da história continuamente. Entendemos que, conforme estas experiências são (re)lembradas e relatadas, também é possível reinterpretar, reconstruir e compartilhar estas realidades, socializando esta história que faz parte da educação profissional brasileira de forma marcante.

Na tentativa de evitar o sepultamento destas memórias pelo esquecimento, já que este é mais presente quanto mais remoto se encontra no tempo o fato narrado e a distância do grupo em que o momento foi vivido, o registro destas narrativas nos permite preencher espaços e lacunas que aparecem quando analisamos a própria história linear documental. A fidelidade dos fatos é suscetível a enganos e personalizações, pois

são reinterpretados a cada lembrança dos agentes envolvidos nesta memória coletiva (HALBWACHS, 1990).

E estas lembranças somente podem ser reconhecidas e reestruturadas por pertencerem a um passado comum e compartilhado, formando um espaço social historicamente construído e delimitado nas particularidades das histórias coletivas narradas por seus atores sociais (BOURDIEU, 2008).

O que a história nos conta

Nosso interesse neste artigo é analisar as narrativas memoriais de dois atores sociais que vivenciaram o desenvolvimento da EPT no Brasil, em especial a criação dos IFS, no período delimitado entre 2004 e 2008. Para entender o que estava acontecendo no âmbito da educação profissional e da política neste momento, é necessário retroceder um pouco na história da educação profissional.

Ao analisar mais detidamente as iniciativas de diversos governos brasileiros em relação às políticas públicas para a formação profissional, pode-se perceber continuamente, mais o interesse em encobrir os efeitos de uma sociedade desigual, traduzidos em baixos índices de justiça, desenvolvimento e direitos sociais, do que ações que incidissem efetivamente na origem ou na causa destas situações. Citando Frigotto, este cenário não se alterou na trajetória histórica e ainda vivemos numa sociedade com uma “impossibilidade de efetivo desenvolvimento social. Uma sociedade que produz a miséria e se alimenta dela” (FRIGOTTO, 2014, p.17).

A formação profissional no Brasil, analisada frente a esta perspectiva, assume o caráter assistencialista e separatista, oferecendo como alternativas à precarização do trabalho e diminuição da pobreza, uma educação de caráter instrumental que mantém e legitima a divisão social de classes. Estas políticas de formação profissional associadas a políticas de emprego e renda servem neste contexto, ao controle social, mostrando-se de pequeno alcance na diminuição das desigualdades impostas à sociedade e interessadas na formação de trabalhadores que sirvam ao mercado de trabalho (CIAVATTA, 2007; FRIGOTTO, 2014).

Para exemplificar esta situação, podemos citar o governo imediatamente anterior ao de Lula, marcado pela ideologia neoliberal⁵ utilizada por Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, quando da aprovação do texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 em 1996, trouxe em seu texto a marca da estrutura dual existente entre capital e trabalho. Nesta lei, o EM e a educação profissional foram tratados em capítulos diferentes (II e III respectivamente), sendo esta última apresentada em apenas quatro pequenos artigos, posteriormente regulamentados pelo Decreto nº 2.208⁶ e pela Portaria MEC nº 646⁷, ambos de 1997.

Como outra ação vinculada à ideologia neoliberal e à educação profissional, citamos a Lei nº 9.649 de maio de 1998 que proibia os investimentos do governo federal na ampliação de escolas, vagas e cursos para a educação profissional. Moura (2010) comenta que a intenção, neste momento em que o governo de FHC negociava empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), era transferir parte do patrimônio público nacional para a iniciativa privada a baixos custos, objetivando

reestruturar a rede desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações com empresas e comunidades na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento. Assim, o Estado gradativamente se eximiria do seu financiamento (MOURA, 2010, p.72).

É neste ambiente que em 2003 assume como 35º Presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, com uma proposta ideológica diametralmente oposta, instituindo políticas desenvolvimentistas⁸ e de forte viés de inclusão social. Com esta conjuntura favorável, reaparece grande mobilização em torno da retomada de uma educação destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica (MOURA, 2010).

Para reverter inicialmente este quadro, o governo promulgou dois decretos que possibilitariam as futuras ações de expansão da Rede Federal: a Portaria MEC nº 2.736

⁵ Esta teoria, que foi baseada no liberalismo, nasceu nos Estados Unidos da América e teve como alguns dos seus principais defensores Friedrich A. Hayek e Milton Friedman. Na política, neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país.

⁶ Sua redação propõe que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do ensino médio e apenas nas formas concomitante ou sequencial a este.

⁷ Esta portaria reduziu em 50% as vagas do EM nas instituições federais de educação tecnológica, favorecendo diretamente o fortalecimento do mercado educacional privado.

⁸ O desenvolvimentismo é uma teoria centrada no crescimento econômico com participação ativa do estado. Suas ideias centrais estão ligadas ao keynesianismo.

em outubro de 2003 e o Decreto nº 5.154 em julho de 2004. A Portaria nº 2.736/2003, ao revogar a Portaria nº 646/97, já anunciava que “considerando a política de abertura e expansão da educação profissional com elevação da escolaridade” (BRASIL, 2003), estava permitida outra vez a abertura de novas vagas no ensino público federal.

Já a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/97, possibilitou a aproximação do EM com a educação profissional, autorizando também a forma de ensino integrado. Este decreto, em que pese ter contribuído pouco para a efetivação de mudanças estruturais no sistema de educação, tornou-se a referência pontual da “luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26).

Entre este decreto de julho de 2004 e dezembro de 2008, foram necessárias mais de 18 ações, considerado apenas o âmbito legal, para que o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, resultasse na criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892.

Com este cenário, são instituídos 38 IFs em todo território nacional, saltando 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 país. Suas áreas de atuação estão centradas na oferta da

educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (MEC, 2016).

Por serem frutos de um projeto progressista do governo Lula, que entendia a educação como transformadora da sociedade, a implantação dos IFs somou-se à expansão da rede federal que estava curso no país, associados à ampliação da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, à política de apoio ao aumento do número de mestres e doutores para os profissionais da rede, e ao aumento da escolaridade, item que inclui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, o Proeja (PACHECO, 2011).

Os IFs se originaram de estruturas já existentes no campo da educação profissional: os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às universidades. Contudo são considerados sem precedentes e inovadores, uma vez que não há institucionalidade semelhante, seja nacional ou internacionalmente falando, com uma

proposta de organização pedagógica verticalizada, desenvolvida desde a educação básica até a pós-graduação (PACHECO, 2011).

Tido como um de seus principais objetivos, os IFs tiveram, por força de lei, que garantir o oferecimento de 50% de suas vagas para o ensino médio, prioritariamente na forma de cursos integrados. Segundo Ciavatta (2012), a defesa pela oferta de ensino médio integrado com a educação profissional busca assegurar a superação da dualidade educacional presente historicamente no Brasil, sustentada pela divisão entre a educação geral e a educação técnica.

Para os teóricos da EPT que defendem a politecnicidade⁹, é na integração do EM com a profissionalização que se alcançaria sua maior expressão, propiciando uma gradativa generalização de formação geral a todos, independente da escolha profissional futura, disponibilizando ao educando as “modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (SAVIANI, 2007, p.161). Este seria um dos ideais para concepção de uma escola unitária em que a educação é percebida como direito de todos.

Somente a concepção de uma educação pautada no trabalho como princípio educativo, mesmo que não necessariamente profissionalizante, mas obrigatoriamente integrando trabalho, ciência e cultura, garantiria a todos o direito de acesso aos conceitos científicos, tecnológicos e históricos de produção, propiciando ao educando a possibilidade de diferentes escolhas e caminhos para a vida profissional (CIAVATTA; RAMOS; 2011).

E esta era a proposta de campanha de governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, quando enfatizou a necessidade de que a educação é vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, desenvolvendo sujeitos na direção de uma cidadania plena, internalizada e aplicada cotidianamente, interrompendo a condição de subalternidade da maioria do povo (CADERNO TEMÁTICO DO PROGRAMA DE GOVERNO, 2002).

Concretizando uma parte deste projeto com a intenção de valorizar a educação e as instituições públicas de ensino consideradas fundamentais para a construção de um

⁹ Politecnicidade, na definição de Saviani (2003) “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.” (SAVIANI, 2003, p.140). Assim, a politecnicidade pressupõe que o trabalhador possui condições de compreender o caráter e a essência de diferentes atividades e não apenas esteja treinado para executar determinadas tarefas que se encaixem nas necessidades do mercado de trabalho.

país democrático, segundo Pacheco (2011) a missão dos IFs desde o início baseou-se na justiça social, na equidade, na competitividade econômica e na geração de novas tecnologias, tendo em vista a essencialidade da educação profissional e tecnológica de contribuir para o progresso socioeconômico da nação.

Nossos atores sociais participaram, em maior ou menor grau e cada um a seu tempo, da construção desta história. O que suas narrativas memoriais podem nos contar? O que seus esquecimentos ocultam? Lembrar e esquecer são dois lados de uma mesma história e, ao percebermos que esquecemos, podemos nos dar conta que retemos apenas a “imagem do esquecimento, e não o esquecimento em si” (SANTO AGOSTINHO, 1973, p. 207), posto que podemos contemplar apenas sua ausência.

Percurso metodológico

Este artigo em função de seu objeto de estudo – narrativas memoriais dos atores sociais envolvidos com a EPT no período inicial do governo de Luiz Inácio Lula da Silva – é definido como pesquisa social e, por esta delimitação, de natureza qualitativa. Envolveu uma fase exploratória, dedicada à delimitação do campo de investigação, revisão bibliográfica e definição do referencial teórico. E uma segunda etapa abrangendo o trabalho de campo com produção e análise de dados, com a elaboração do espaço relacional entre teoria e a significação das memórias dos atores sociais investigados.

Para fundamentar o estudo sobre as políticas educacionais que conceberam os IFs, utilizamos prioritariamente os teóricos Dermeval Saviani, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto e Marise Ramos, que são referência na estruturação das bases conceituais da EPT e abordam a educação modo geral e a EPT de modo específico, como destinadas à promoção do homem e o “trabalho como princípio educativo” (SAVIANI, 2007, p.152). Esta investigação foi complementada com a análise documental por meio da legislação promulgada sobre a EPT, no período delimitado entre 2004 e 2008.

Na etapa da produção e análise de dados, o interesse foi pela significação de suas motivações, interpretações e valores enquanto participantes ativos nesta história e que tentamos desvelar através de suas memórias e narrativas. Para sustentar teoricamente esta fase, serão usados como referência sobre memória social, coletiva e política,

esquecimento, identidade, narrativa histórica e temporalidade, os escritos de Maurice Halbwachs, Paul Ricoeur, Santo Agostinho, Pierre Bourdieu e Michel Pollak.

Estas narrativas produzidas são entendidas neste ensaio como fundamento da experiência humana, enfatizadas pela sua intencionalidade e mediadas pelas memórias reveladas, possibilitando a formação e transformação destes acontecimentos, continuamente. Conforme as experiências forem lembradas e relatadas, é possível reinterpretar, reavaliar, reconstruir e compartilhar estas realidades, socializando a trajetória destes atores sociais que fizeram (ou melhor, fazem, já que estão presentes nestas narrativas) parte da EPT de forma marcante, sendo identificadas e conhecidas pelas pessoas mesmo que não pertençam ao seu espaço-tempo e permanecerão na história por meio de sua ação histórica (POLLAK, 1992).

Estas lembranças, mesmo que aparentem ser uma reflexão pessoal, permanecem coletivas já que “trazemos sempre em nossa memória as pessoas, os espaços, as circunstâncias e nossa própria história que constroem aquela recordação” (HALBWACHS,1990, p.26). Cada memória individual é uma parte da memória coletiva e, de acordo com este mesmo autor, esta parte muda “conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS,1990, p 51). Desta maneira, compreende-se possível a reconstrução destes momentos já que

fazemos um apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscuras (HALBWACHS,1990, p.25).

Para nos conduzir na produção de dados adotamos o método etnográfico, comportando processos de interação por meio da observação participante, entrevistas semiestruturadas e produção de áudio e vídeo. Em relação à observação participante, nos valem da definição apresentada por Rocha e Eckert (2013) sobre etnografia da duração nos estudos antropológicos sobre memória coletiva que tem

por desafio acompanhar os deslocamentos (nos espaços vividos, nos tempos lembrados etc.) dos habitantes de uma grande metrópole aos confins das experiências nela vividas, que ultrapassam até mesmo suas referências históricas e geográficas mais ontológicas, mais concretas e palpáveis (ROCHA; ECKERT, 2013, p. 22).

Este termo, etnografia da duração, cunhado por Rocha e Eckert, envolve a pesquisa da vida urbana que se apresenta nas sociedades modernas, principalmente no estudo de narrativas biográficas que oferecem ao pesquisador “procedimentos-padrão de

compreensão da complexidade antropológica que encerram as cidades contemporâneas” (ROCHA; ECKERT, 2013, p.23-24). Assim, é possível compreender a vocação dos sujeitos pensantes que, pela narrativa de suas memórias, reduplicam o mundo e transcendem o tempo revelando-se assim, “parte integrante (e integradora) dos estudos antropológicos da memória coletiva nas modernas cidades contemporâneas” (ROCHA; ECKERT, 2013 p.6).

Para Halbwachs (1990) nossas lembranças permanecem coletivas porque “em realidade, nunca estamos sós” (HALBWACHS, 1990, p.26) já que para evocarmos nosso próprio passado precisamos nos referir ao que existe fora de nós e é registrado pela sociedade por meio das palavras e ideias. A memória se apoia também no que o autor chama de passado vivido que constitui o “quadro vivo e natural em que um pensamento conserva e reencontra a imagem de seu passado” (HALBWACHS, 1990, p.71).

Assim, nossas lembranças são a reconstrução do passado “com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anterior e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada” (HALBWACHS, 1990, p. 71). E na trama urdida dos tempos sociais, onde as memórias se situam, está também implicada a necessidade do homem ajustar-se ao seu ritmo e à sua velocidade, sendo a sociedade responsável de organizar sua duração (HALBWACHS, 1990).

Porém o tempo histórico e documentado é linear e estanque, numa sucessão de recortes de fatos cronológicos. Diferentemente do tempo da narrativa histórica que, segundo Ricouer (2012), tem um caráter paradoxal, já que o relato da experiência humana tenta elaborar pelo discurso, a relação contraditória que existe entre o que é passado, presente ou futuro e é pela narrativa da história que vamos antecipando o futuro ainda não dito sobre o passado, vivido no presente. Porém, na medida em que avançamos no relato presente, aumentamos o passado declarado e diminuimos o futuro (RICOEUR, 2012).

Desta forma, aplicamos a etnografia da duração nas sociedades urbanas modernas de forma a entender as rupturas temporais e a memória coletiva como

insubordinação à ação corrosiva do tempo. É nela que inscrevemos o regresso aos tempos vividos, vocação de inteligência humana para enquadrar a descontinuidade das recordações empíricas, assegurando a toda a

humanidade a continuidade de sua consciência (ROCHA; ECKERT, 2013, p.32).

Para a condução das entrevistas, utilizamos um roteiro semiestruturado, permitindo ao entrevistado desenvolver o tema como numa conversa informal. O método etnográfico é definido, para além da observação participante e das entrevistas, pela utilização da técnica do diário de campo, onde ao longo e posteriormente às entrevistas o pesquisador pode registrar suas impressões. Esta técnica oferece um espaço de escrita onde o investigador poderá organizar suas ações futuras, sua própria conduta e inclusive uma “avaliação das incorreções e imperfeições ocorridas no seu dia de trabalho de campo, dúvidas conceituais e de procedimento ético [...] numa constante vigilância epistemológica” (ECKERT; ROCHA, 2008, p.18).

O universo desta pesquisa foi delimitado em dois grupos de atores sociais, conforme as motivações que os ligam à EPT: o grupo político, que se refere aos atores envolvidos na arguição e formalização legal das propostas que envolvem as decisões sobre EPT no referido período; e o grupo dos teóricos que promove o embasamento científico, por meio de investigações, que configuram as bases conceituais da EPT na perspectiva da formação integral para o mundo do trabalho.

Os dados para esse ensaio foram selecionados com os seguintes atores, especificamente do grupo dos políticos: professores Eliezer Pacheco (secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - Setec/MEC, entre os anos de 2005 e 2012) e Cláudia Schiedeck Soares de Souza (professora federal do magistério superior desde 1997, diretora-geral do Cefet BG nos anos de 2007/2008 e reitora do IFRS, no período de 2008 a 2015).

Esta investigação foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e o resultado final consistirá de um produto educacional no formato de documentário.

Os narradores da história

Um acontecimento só toma lugar na série de fatos históricos depois de algum tempo de sua ocorrência. Quando narrado nas lembranças, situam-se no espaço das memórias coletivas e históricas. Para orientar esta questão recorreremos a Halbwachs, que coloca que “a vida em sociedade implica que todos homens se ajustem aos tempos e às durações” (HALBWACHS, 1990, p. 90).

Esta opção de definição de tempo cumpre a necessidade de permitir que possamos “conservar e lembrar dos acontecimentos que ali se produziram. [...] Isso é verdade para os acontecimentos do passado” (HALBWACHS, 1990, p.99). E por meio da composição de um quadro de dados temporais - datas, documentos, eventos, é que relacionaremos as lembranças destes fatos. Para Ricoeur (1994) esta relação com o tempo é um paradoxo já que “*o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal*” (RICOEUR, 1994, p. 85, grifo do autor).

Falamos de um tempo específico nesta análise, situado entre os anos de 2004 e 2008. Porém os fatos não se iniciaram ali. Podemos identificar esta situação na narrativa da professora Cláudia que comenta que *em 2007 nós já tínhamos aí um movimento iniciado de discussão sobre a criação dos institutos federais quando eu assumi a direção do Cefet Bento Gonçalves, em julho de 2007. Então esse movimento já havia iniciado antes. Tanto é, e aí é importante resgatar um pouco. Eu sou professora federal há 20 anos, iniciei em 1997... E já na época quando o presidente Lula ganhou as eleições em 2003, a partir dali começou a ocorrer um movimento muito forte, uma pressão grande para expansão das nossas escolas. Porque nós vínhamos praticamente de oito anos de sucateamento das instituições. As instituições não tinham dinheiro pra pagar suas contas, não tinham dinheiro pra viajar, ou seja, pra diárias, pra passagens. E a expansão das nossas instituições enquanto Cefets, enquanto escolas agrotécnicas, era uma demanda muito grande da nossa comunidade.*

Historicamente o Brasil esteve submetido à perspectiva e à lógica do capital com a aplicação de ideologias econômicas liberais e neoliberais. Por conta disso, existiam vários dispositivos legais que desobrigavam o governo federal de investir na educação pública, com o intuito de promover a privatização e gradativamente, eximir-se de seu financiamento (MOURA, 2010).

A falta sistemática de investimento do governo federal e a impossibilidade de criar novos cursos e vagas era sentido pela comunidade e pelo Brasil, como comenta Cláudia: *de maneira geral as comunidades pressionavam muito. Porque veja no caso de Bento Gonçalves [RS]. Quando eu assumi o Cefet tinha quinhentos e poucos alunos. Imagina numa cidade que tinha já na época 80 mil habitantes a pressão por vagas de cursos técnicos, de cursos superiores. E muita gente que vinha de outras cidades. Então*

gente tinha, por exemplo, alunos de Alpestre, alunos de regiões do Estado muito deprimidas financeiramente e que os alunos vinham pra buscar essa qualificação aqui. E que queriam muitas vezes que essa qualificação fosse levada pra sua cidade... [Só que] nós éramos proibidos por lei. Porque nós não podíamos aumentar os custos. Não podíamos, enfim, mandar os professores pra fazer essa qualificação [cursos]. Isso demandava recursos, que as instituições não tinham. Então havia uma pressão na época pra que a gente pudesse melhorar, digamos assim, e ampliar as nossas vagas por uma série de locais no estado do Rio Grande do Sul e do Brasil. Se isto acontecia no Rio Grande do Sul, que é um estado que potencialmente tem um desenvolvimento maior, imagina, por exemplo, o que acontecia no Acre... A gente imagina isso no Brasil inteiro, em locais que nunca chegou uma escola federal, um curso técnico. Uma possibilidade de gerar desenvolvimento para aqueles locais.

Se esta era a realidade dos governos anteriores, quando Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência, modifica as prioridades da educação profissional. Quem nos conta é o professor Eliezer quando relata uma de suas primeiras conversas com o Ministro da Educação Fernando Haddad: *então essa primeira conversa... Nós como pessoas progressistas, de esquerda, nós sempre tivemos muita crítica à educação profissional desenvolvida no país, que era formação de mão de obra para o capital. O grande exemplo disso é o sistema S, faz um excelente trabalho... Mas é um trabalho destinado a formação de mão de obra, de profissionais. Eventualmente bem preparados, mas não a formação da cidadania, mas para serem funcionários. Então nós queríamos, achávamos fundamental que para o processo de desenvolvimento do País tinha que ter trabalhadores qualificados, era necessário que houvesse a produção de tecnologia, especialmente tecnologias sociais. Porque sem tecnologia esse discurso da soberania é um discurso vazio. Soberania existe quando existe autonomia tecnológica. Então era necessário pensar em uma outra coisa, que rompesse com essa matriz universidade e escola técnica vinculada, que é uma matriz que na verdade corresponde a hierarquia de classe na sociedade. Universidade para as elites e escolas técnicas para os trabalhadores e filhos dos trabalhadores.*

Bourdieu (2008) comenta sobre a sociedade dual, que os grupos sociais podem ser divididos em função de sua inserção e identificação com dois “princípios de diferenciação” (BOURDIEU, 2008, p.19, grifo do autor): o capital econômico e o capital cultural. As classes sociais podem então surgir como agrupamentos de agentes

que evidenciem quanto mais em comum tiverem entre estas duas dimensões e, ao mesmo tempo, se distanciem das demais classes quanto mais distintas forem suas posições em relação a estes recursos.

Assim, a distância é estabelecida pelas possibilidades de diferenciação de acúmulo de capital, econômico e/ou cultural, e a aceitação desta diferença pelos diversos grupos, que justificaria a existência das classes enquanto espaço social, “um espaço de diferença” (BOURDIEU, 2008, p.27). E isso poderia explicar a necessidade da classe hegemônica de manter e aumentar, sempre que possível este espaço, a fim de preservar os recursos que legitimam o poder sobre as outras classes sociais. A distinção de uma educação específica para o trabalhador e uma para a elite dirigente, é um exemplo palpável da subsistência destes espaços.

Com a intenção de diminuir as diferenças sociais apontadas e sem um modelo em que se basear, estava aberta a perspectiva para a criação da nova institucionalidade. Conforme narra Eliezer *era preciso uma outra coisa, mas essa outra coisa não existia... Os institutos surgiram como algo da necessidade histórica daquele momento. Então nós precisávamos construir uma coisa nova. Uma coisa que possibilitasse itinerários formativos em que o trabalhador, enfim o educando, se tivesse talento e vontade, pudesse iniciar lá sua formação inicial e fazer a sua graduação, pós-graduação, doutorado. Coisa que na universidade clássica é quase impossível. Tem exceção que confirme a regra. Mas é muito difícil o trabalhador conseguir fazer esse itinerário da universidade.*

Percebe-se a combinação das forças sociais a exigir a expansão da oferta de ensino público e o interesse do governo em executar esta política. Contudo, segundo Saviani (2015), apesar dos projetos para a educação no Brasil serem oriundos do Executivo – MEC, o legislativo (Congresso Nacional) acaba influenciando e interferindo nas aprovações por meio das emendas, podendo alterar substancialmente o projeto original.

Sobre isso, o Eliezer lembra que *havia demanda da expansão, da retomada da expansão, de acabar com aquele famigerado decreto [se refere à Lei nº 9.649/96] do Fernando Henrique que impedia a expansão da rede federal. Aquilo nós perdemos quase um ano tentando mudar no Congresso Nacional. Até conseguimos mudar, parcialmente. Porque a correlação de forças também não era muito fácil no Congresso. Tanto que esse decreto, ele de certa forma ele ainda é uma ameaça à rede. Porque o*

que nós conseguimos colocar foi a palavra preferencialmente... Nós colocamos a palavra, negociamos. Estou resumindo aqui, foi uma negociação longa. Tá, tá bom, então colocamos preferencialmente pela rede estadual, municipal, comunitária. A oposição aceitou naquele momento. Só que preferencialmente, não te obriga a fazer.

A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, criada com este nome e para ter este propósito em dezembro de 2008, não nasceu efetivamente neste momento. Foi sendo construída, mesmo que originalmente não com esta finalidade, pelos grupos sociais que estiveram à frente da educação profissional brasileira: em 1909 foram criadas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada estado da União, com o objetivo de ofertar ensino técnico aos desfavorecidos da fortuna, afastando-os da ociosidade e do crime.

Entre 1909 e 2002, apenas outras 121 escolas técnicas foram criadas no Brasil. É neste cenário que são instituídos 38 IFs, em todo território nacional, saltando de 140 escolas técnicas federais para 644 *campi* em 2016, atendendo a mais de 568 municípios e um milhão de alunos em todo o país, com o objetivo de articular trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. Se imaginarmos que pode ter começado em 1909, quantas lembranças, hoje apenas fatos históricos, foram necessárias para se construir esta realidade?

Porém, fazemos destas memórias aqui narradas, a reintegração das lembranças no espaço e no tempo, cujas divisões estabelecidas socialmente, situam-se entre as datas que somente fazem sentido porque compartilhadas historicamente.

O que se esquece da história?

A duração de algumas memórias pode estar limitada à existência do próprio grupo em que elas se formaram. Quando o grupo não mais existe e não se pensa mais nele nem se pode a ele retornar, a reconstrução de certos acontecimentos pode estar fadada a rupturas e descontinuidades. Esquecemos. Muitas vezes, grupos que se aproximaram pelas necessidades da obra comum, ao separarem-se, cada pessoa guarda apenas parte do que fizeram juntos e “vários quadros do passado comum não coincidem e dos quais, nenhum é verdadeiramente correto” (HALBWACHS, 1990, p. 35)

Ao lembrar o passado, narrando suas memórias, o ser humano pode enfrentar sua finitude, afirmando-se enquanto ser social na história. Neste cenário, o

esquecimento é mais presente, quanto mais distante no tempo se encontra o fato narrado. A fidelidade dos fatos é suscetível a enganos e personalizações, pois são reinterpretados a cada lembrança dos agentes envolvidos nesta memória coletiva (HALBWACHS, 1990).

Em relação a isso, fazemos um pequeno recorte na narrativa de Eliezer quando foi apresentada a sequência de atos legais do governo, em muitos dos quais, ele estava presente na Setec: *se um dia tu puderes me mandar essa linha do tempo, eu agradeceria. Porque eu não lembro mais assim das coisas.* Em outro momento, quando quis lembrar os nomes dos colaboradores do grupo, referiu que *eu já estou esquecendo os nomes das pessoas agora.*

Cláudia, ao comentar no final de sua narrativa sobre os esquecimentos, nos conta que *eu acho que pesquisas como essas fazem com que a gente possa relembrar um pouco de como foi essa história. De como ela aconteceu. São sempre importantes. Porque eu sempre digo, a gente precisa... E aí, isso em algum momento acaba esquecendo. Porque um dia eu não vou estar mais aqui. E um dia as pessoas que estão comigo não vão mais estar aqui. E isso em algum momento acaba...* [Os Institutos Federais] *foi feito a muitas mãos, com muitas ideias. Com muita participação de muita gente. Muitas pessoas ajudaram e deixaram a sua história impressa nas paredes do campus e de vários Institutos Federais. E essa história precisa ser contada. Porque se ela não for contada vai ficar parecendo que tudo foi muito fácil.*

É pela memória coletiva que grupos com interesses convergentes se mantêm unidos, reforçando sentimentos de pertencimento e de referência. Neste caso, a abordagem das narrativas dos atores implicados na construção das políticas atuais para EPT, além de embasar o que a história já escreveu, também refere um processo permanente de reinterpretação do passado, mantendo a credibilidade e a correlação política dos discursos (POLLAK, 1989).

E é o esquecimento, segundo Santo Agostinho (1973), que absorve e sepulta o que armazenamos nos grandes “palácios da memória” (SANTO AGOSTINHO, 1973, p.200). E por lembrar que ele (o esquecimento) existe, precisamos recordar pela memória o que é vivido, senão, corremos o risco de não conservar a história de tantos conflitos e deixar desaparecer estas lembranças, no todo ou em parte.

Porque lembrar e registrar: considerações acerca do tema

Para além de chegar a uma conclusão, buscamos com este artigo provocar o leitor para a importância de registrar narrativas de histórias vividas, já que contar uma história é compreender o homem na sua totalidade existencial e, nas palavras de Ricoeur “contamos histórias porque finalmente as vidas humanas têm necessidade e merecem ser narradas” (RICOUER, 2012, p.309).

A história que envolve a educação profissional no Brasil é marcada pela dualidade estrutural imposta por uma sociedade hegemônica que procura manter seu status. Ao analisarmos o paralelismo das forças políticas, hegemônicas e de resistência, citamos Bourdieu (2008) que explica que, mais que os capitais econômico e cultural, existe outra força, outro tipo de capital, que em função de seu rateio também desigual, reforça as diferenças de acesso a oportunidades e que ele chama de capital político. A classe social conservadora e prevalente se utiliza desse poder como principal fundamento para manter a diferenciação do espaço social e sustentar “apropriação privada de bens e de serviços públicos” (BOURDIEU, 2008, p.31).

Evocando Pollak, encontramos que o discurso contra hegemônico que muitas vezes parece silenciar, longe de levar ao esquecimento, “transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas” (POLLAK, 1989, p.5).

As políticas de educação profissional no Brasil de hoje, apesar de terem avançado, ainda são estabelecidas do e para o capital, com um Estado a serviço da doutrina neoliberal, com a sobreposição do privado sobre o público. A resistência deve ser feita utilizando-nos de instrumentos que, no registro de suas narrativas memoriais contra o esquecimento, tragam à tona a intencionalidade do pensamento e das suas ações por uma educação contra a exclusão e a especulação.

Recuperando a narrativa de Cláudia sobre a construção dos IFs *parece que tudo caiu pronto. Talvez muitas pessoas que entram hoje talvez achem que, ingressando na rede hoje, elas achem que já estava pronto. Não, isso foi começado do zero com muito sacrifício de muitas pessoas... Isso exige muito trabalho, muita dedicação, muito compromisso de todos os meus colegas que estavam na época. Muitos deles tiveram problemas de saúde, perderam familiares, perderam mulher, casamento se desfez. Porque é um trabalho que absorvia realmente 24 horas por dia, a gente ficava*

comprometido com o processo. Muitos, envelheceram muito. Então isso a gente precisa contar, essa história. E essa história é muito importante que ela venha, que esteja explícita. Que as pessoas possam um dia dizer: pô, foi assim. Nós podemos também em algum momento repetir essa história. E continuar fazendo com que essa história seja cada vez mais uma história de sucesso.

Queremos que o registro destas memórias permita o preenchimento de espaços, lacunas e ausências que aparecem quando analisamos a história linear documental, e que não se percam no esquecimento do tempo e do espaço. Como expressa Santos, “a memória é um dos valores mais prezados ao ser humano e sua preservação está vinculada à defesa da justiça e da liberdade” (SANTOS, 2003, p. 17-18).

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 9ª ed, 2008.

BRASIL. Mec. Portaria nº 2.736 de 30 de setembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 1 out. 2003. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=10&data=01/10/2003>>. Acesso em: 22.04.2018.

CADERNO TEMÁTICO DO PROGRAMA DE GOVERNO. **Uma Escola do Tamanho do Brasil**. Coligação Lula Presidente. São Paulo: 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=25218> Acesso em: 20.11.2017.

CIAVATTA, Maria. Apresentação: a vida de uma população tem como corpo a própria cidade. In: CIAVATTA, Maria (coord). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, p. 3-16, 2007.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. [2005] In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Marise; RAMOS, Maria (orgs.). **Ensino Médio Integrado - Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 3ª ed., p.83-106, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil:** dualidade e fragmentação. Brasília: Revista Retratos da Escola, v. 5, n.8, jan./jun., 2011. p. 27-41. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>>. Acesso em: 03.06.2018.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim e GUAZELLI, César Augusto Barcello (Org.). **Ciências Humanas:** pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, Série Graduação, p. 9-24, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Marise; RAMOS, Maria. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Marise; RAMOS, Maria (orgs.). **Ensino Médio Integrado - Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 3ª ed., p.21-56, 2012.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Alcance e limites das políticas públicas de educação profissional de emprego e renda. In: RIOS, F.H. **Educação profissional: desafios e debates**. Coleção formação pedagógica, v.1, [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Educa%C3%A7%C3%A3o-Profissional-desafios-e-debates.pdf>>. Acesso em: 07.04.2018.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- MEC. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Perguntas Frequentes. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/perguntas-frequentes>> Acesso em: 20.11.2017.
- MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline e col. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneos: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, cap. 3, p. 58-79, 2010.
- PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades**. Brasília, DF: Linhas Críticas, v. 16, n.30, p.71-88, jan./jun., 2010.
- PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (organizador). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, p. 13-32, 2011.
- POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol. 2, nº 3, p. 3-15, 1989.
- POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol. 5, nº 10, p.200-212, 1992.
- RICOEUR, Paul. **Entre tempo e narrativa: concordância/discordância**. Belo Horizonte: Kriterion, n.125, jun. p.299-310, 2012.
- ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. **Etnografia da duração: antropologia das memórias coletivas em coleções etnográficas**. Porto Alegre: Marcavísal, 2013.
- SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Abril, 1973.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. São Paulo: Annablume, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politécnica**. Trabalho, Educação e Saúde [online]. Vol.1, n.1, p.131-152, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>>. Acesso em: 20.09.2018.
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 12, n.34, jan./abr., p. 152-165, 2007.
- VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e Reflexões. In: PACHECO, Eliezer (organizador). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, p. 47-113, 2011.