

# A CONCEPÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E SEUS ATORES SOCIAIS: A HISTÓRIA NARRADA POR TRÁS DA HISTÓRIA

**Silvia Schiedeck**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Sul | Porto Alegre - RS - Brasil

**Maria Cristina Caminha de Castilhos França**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Sul | Porto Alegre - RS - Brasil

submissão: 29/01/2019 | aprovação: 04/05/2019

## RESUMO

Este artigo versa sobre a criação de uma nova institucionalidade que transformou a educação profissional no Brasil: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), em 2008. Registramos, por meio de entrevistas em suporte audiovisual, as narrativas memoriais dos atores sociais que definiram essas políticas para a educação profissional e aqui analisamos as narrativas de dois interlocutores: os professores Eliezer Pacheco, secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (SETEC/MEC) (2005 a 2012), e Cláudia Schiedeck Soares de Souza, diretora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET-BG) e reitora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) (2007 a 2015), enquanto relatos de caráter temporal de suas presenças nas instâncias políticas decisórias.

**Palavras-chave:** educação profissional; Institutos Federais; memória.

### THE CONCEPTION OF THE FEDERAL INSTITUTES AND THEIR SOCIAL ACTORS: THE STORY BEHIND THE STORY

#### ABSTRACT

This article is about a new institutionality that changed the professional education in Brazil: the creation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IF), in 2008. We registered, through audiovisual media interviews, the memorandum narratives of the social actors who defined these policies for professional education, and we also analyzed the narratives of two interlocutors: Professor Eliezer Pacheco, secretary of the Secretariat of Professional and Technological Education of the Ministry of Education (SETEC/MEC) (2005 to 2012) and Professor Cláudia Schiedeck Soares de Souza, director of the Federal Center for Technological Education of Bento Gonçalves (CEFET-BG) and rector of the Federal Institute of Rio Grande do Sul (IFRS) (2007 to 2015), as temporal reports of their presence in political decision-making.

**Keywords:** professional education; federal institutes; memory.

### LA CONCEPCIÓN DE LOS INSTITUTOS FEDERALES Y SUS ACTORES SOCIALES: LA HISTORIA NARRADA POR DETRÁS DE LA HISTORIA

#### RESUMEN

Este artículo discute la creación de una nueva institucionalidad que transformó la educación profesional en Brasil: la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IF), en 2008. Por medio de entrevistas en soporte audiovisual, soportamos las narrativas de memoria de los actores sociales que definieron las políticas para la educación profesional y analizamos las narrativas de dos interlocutores: los profesores Eliezer Pacheco, secretario de la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica del Ministerio de Educación (SETEC/MEC) (2005 a 2012) y Cláudia Schiedeck Soares de Souza, directora del Centro Federal de Educación Tecnológica Bento Gonçalves (CEFET-BG) y rectora del Instituto Federal de Rio grande del Sur (IFRS) (2007 a 2015), en calidad de relatos de carácter temporal de la presencia de ambos en las instancias políticas decisórias.

**Palabras clave:** educación profesional; Institutos Federales; memoria.

## 1. INTRODUÇÃO

Em julho de 2004, no segundo ano do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), 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 (Brasil 2004). Este decreto deu início às mudanças propostas para a educação profissional durante a campanha eleitoral de Lula em 2002 e tornou-se referência pontual da “luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional” (Frigotto et al. 2012:26).

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

Os IF são, na opinião de Pacheco (2011), uma revolução na educação profissional, haja vista o estabelecimento de 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 et al. 2011:47), com uma proposta de organização pedagógica verticalizada, ou seja, desenvolvida desde a educação básica até a superior, e fundamentada na interiorização de suas unidades.

Um dos principais objetivos dos IF, garantido pela Lei nº 11.892/2008, é o oferecimento de 50% de suas vagas para o ensino médio (EM), priorizando a forma de oferta integrada e buscando “articulação entre trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (Pacheco 2011:15). Segundo Ciavatta (2012), a defesa pela oferta de ensino médio integrado com a educação profissional busca assegurar a superação da dualidade educacional<sup>1</sup> 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 alguns dos atores sociais, e também trabalhadores – políticos e intelectuais – envolvidos na concepção e na 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.

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,

1 Dualidade educacional é a expressão que reflete a fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados, que acabam por reproduzir 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.

gravadas em áudio e vídeo. Nosso embasamento teórico foi alicerçado em duas vertentes: em uma delas, relacionada aos conceitos sobre educação profissional e à importância do EM integrado para a formação profissional, para os quais adotamos a concepção de teóricos reconhecidos da EPT, como Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Dermeval Saviani.

A segunda vertente trata do entrelaçamento dessas 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 nas narrativas. Para essa análise, 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 dessas 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 entre os anos 2007/2008 e que, após a implementação da lei que determina a incorporação das instituições federais de educação técnica à criação dos IF, passou a atuar como reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) entre os anos de 2008 a 2015. Outra entrevista foi realizada 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.

Na tentativa de evitar o sepultamento dessas memórias pelo esquecimento, já que este é mais presente quanto mais remoto se encontra no tempo o fato narrado, e também em razão da distância do grupo em que o momento foi vivido, o registro dessas 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).

Essas 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).

## 2. O QUE A HISTÓRIA NOS CONTA?

O objetivo deste artigo foi analisar as narrativas memoriais de dois dos atores sociais que vivenciaram o desenvolvimento da EPT no Brasil, em especial a criação dos IF, 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 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 (2014:17), este cenário não se alterou

na trajetória histórica e ainda vivemos em uma sociedade com uma “impossibilidade de efetivo desenvolvimento social. Uma sociedade que produz a miséria e se alimenta dela”.

A formação profissional no Brasil, analisada frente a esta perspectiva, 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. Essas políticas de formação profissional, associadas a políticas de emprego e renda, servem, neste contexto, ao controle da sociedade, mostrando-se de pequeno alcance na diminuição das desigualdades sociais e mais 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 neoliberal<sup>2</sup>, o de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, quando da aprovação do texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9.394, em 1996, trouxe em seu texto a marca da estrutura dual existente entre capital e trabalho (Brasil 1996). 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 n° 2.208<sup>3</sup> (Brasil 1997) e pela Portaria MEC n° 646<sup>4</sup> (Brasil/MEC 1997), ambos de 1997.

Como outra ação vinculada à ideologia neoliberal e à educação profissional, citamos a Lei n° 9.649 de maio de 1998, que proibia os investimentos do governo federal na ampliação de escolas, vagas e cursos para a educação profissional (Brasil 1998). 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 perspectivas 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 2010:72).

É nesse ambiente que, em 2003, assume como 35° Presidente da República Federativa do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva, com uma proposta

2 Esta teoria, baseada no liberalismo, nasceu nos Estados Unidos da América e teve como alguns dos seus principais defensores Friedrich A. Hayeck 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.

3 Sua redação propõe que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria, independente do ensino médio e apenas nas formas concomitante ou sequencial a este (Brasil 1997).

4 Esta portaria reduziu em 50% as vagas do EM nas instituições federais de educação tecnológica, favorecendo diretamente o fortalecimento do mercado educacional privado (Brasil/MEC 1997).

ideológica diametralmente oposta, instituindo políticas desenvolvimentistas<sup>5</sup> e de forte viés de inclusão social. Nesta conjuntura, 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 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/MEC 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 et al. 2012:26).

Entre o decreto de julho de 2004 e o de dezembro de 2008, foram necessárias mais de 18 ações, considerando-se 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 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. 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 ser fruto de um projeto progressista do governo Lula, que entendia a educação como transformadora da sociedade, a implantação dos IF somou-se à expansão da rede federal que estava em curso no país. 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. Para concretizar a proposta do aumento da escolaridade, foi incluído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, o PROEJA (Pacheco 2011).

Visto como um de seus principais objetivos, os IF tiveram, por força de lei, que garantir o oferecimento

5 O desenvolvimentismo é uma teoria centrada no crescimento econômico com participação ativa do Estado. Suas ideias centrais estão ligadas ao keynesianismo (Bresser-Pereira 2016).

de 50% de suas vagas para o ensino médio, prioritariamente na forma de cursos integrados. Para os teóricos da EPT que defendem a politécnica<sup>6</sup>, é na integração do EM com a profissionalização que se alcançaria sua maior expressão, propiciando uma gradativa generalização de formação a todos, independentemente da escolha profissional futura, disponibilizando ao educando as “modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (Saviani 2007:161).

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). Este seria um dos ideais para concepção de uma escola unitária, em que a educação é percebida como direito de todos.

Esta era a proposta de campanha de governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, quando enfatizou que a educação seria 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, que tinha a intenção de valorizar a educação e considerava as instituições públicas de ensino fundamentais para a construção de um país democrático, a missão dos IF, 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 (Pacheco 2011).

Os atores sociais presentes neste recorte participaram, em maior ou menor grau e cada um a seu tempo, da construção dessa 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 de que retemos apenas a “imagem do esquecimento, e não o esquecimento em si” (Santo Agostinho 1973:207), posto que podemos contemplar apenas sua ausência.

### 3. 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 –, foi definido como sendo uma pesquisa social e, por essa delimitação, de natureza qualitativa. Envolveu uma fase exploratória, dedicada à delimitação do campo de investigação, revisão bibliográfica e definição do referencial

6 Politécnica, na definição de Saviani (2003:140), “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Assim, a politécnica 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.

teórico, e uma segunda etapa, abrangendo o trabalho de campo, com produção e análise de dados, bem como 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 IF, utilizamos prioritariamente teóricos citados como referência na estruturação das bases conceituais da EPT e abordam a educação de modo geral e a EPT de modo específico, como destinadas à promoção do homem e ao “trabalho como princípio educativo” (Saviani 2007:152). Essa 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 da análise de dados, o interesse esteve voltado para a significação das motivações, interpretações e valores dos nossos entrevistados enquanto participantes ativos nesta história, a qual tentamos desvelar através de suas memórias e narrativas. Para sustentar teoricamente esta fase, utilizamos os autores referenciados anteriormente sobre memória social, coletiva e política, esquecimento, identidade, narrativa histórica e temporalidade.

Para tal investigação, delineamos estas narrativas como o fundamento da experiência humana, enfatizada pela sua intencionalidade, e mediada pelas memórias narradas, possibilitando a formação e a transformação da história continuamente. Entendemos que, conforme estas experiências

são (re)lembradas e relatadas, também é possível reinterpretar, reconstruir e compartilhar as realidades, socializando a história que faz parte da educação profissional brasileira recente (Ricoeur 1994).

As 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 1990:26). Cada memória individual é uma parte da memória coletiva e, de acordo com Halbwachs (1990:51), esta parte muda “conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”. Dessa maneira, compreende-se que é possível realizar 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 1990:25).

Para nos conduzir na produção de dados, adotamos o método etnográfico<sup>7</sup>, comportando processos de interação, por meio da observação participante, de entrevistas semiestruturadas e da produção de áudio e vídeo. Em relação à observação participante, nos valem da definição apresentada por Rocha & Eckert (2013) sobre etnografia da duração nos estudos antropológicos sobre memória coletiva, que tem

7 A antropóloga Mariza Peirano alerta para o uso do termo método etnográfico em pesquisas, no sentido de evitar o esvaziamento de seu significado. Para a autora, a etnografia não é apenas um detalhe metodológico, mas sim constitui-se como parte do empreendimento teórico da antropologia. Assim, propõe a reflexão de extrapolar o conceito de método para “formulações teórico-etnográficas” (Peirano 2014:383).

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 2013:22).

Este termo, etnografia da duração, cunhado por Rocha & Eckert (2013), envolve a pesquisa da vida urbana, que se apresenta nas sociedades modernas, principalmente no estudo de narrativas biográficas, as quais oferecem ao pesquisador “procedimentos-padrão de compreensão da complexidade antropológica que encerram as cidades contemporâneas” (Rocha & Eckert 2013:23-24). A etnografia da duração habilita o pesquisador a pensar as narrativas biográficas dos sujeitos em relação à amplitude e à pluralidade temporal que aparecem no contexto das grandes metrópoles, como uma forma dos indivíduos se reconhecerem, tanto quanto aos projetos de vida que orientam suas trajetórias sociais (Rocha & Eckert 2013). Assim, é possível compreender a vocação dos sujeitos que, pela narrativa de suas memórias, reduplicam o mundo e transcendem o tempo, revelando-se, desse modo, como “parte integrante (e integradora) dos estudos antropológicos da memória coletiva nas modernas cidades contemporâneas” (Rocha & Eckert 2013:6).

Para Halbwachs (1990), nossas lembranças permanecem coletivas porque, “em realidade, nunca estamos sós” (Halbwachs 1990:26), 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 das 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 1990:71).

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 anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada” (Halbwachs 1990:71). Na trama urdida dos tempos sociais, onde as memórias se situam, está também implicada a necessidade de o homem ajustar-se a esse ritmo e a essa velocidade, sendo a sociedade encarregada de convencionar e organizar essas divisões do tempo, que se sucedem nas diversas etapas da vida social (Halbwachs 1990).

Porém, o tempo histórico e documentado é linear e estanque, em uma sucessão de recortes de fatos cronológicos, diferentemente do tempo da narrativa histórica, em que o relato da experiência humana tenta elaborar, pelo discurso, a relação contraditória existente entre o que é passado, presente ou futuro, antecipando o futuro ainda não dito sobre o passado vivido no presente (Ricoeur 2012). Dessa forma, a etnografia da duração permite entender as rupturas temporais e a memória coletiva nas sociedades urbanas modernas 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 2013:32).

Para a condução das entrevistas, utilizamos um roteiro semiestruturado, permitindo ao entrevistado desenvolver o tema como se estivesse em uma 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 das entrevistas e posteriormente a elas, o pesquisador pode registrar suas impressões. Essa técnica oferece um espaço de escrita no qual o investigador pode organizar suas ações futuras, sua própria conduta e, inclusive, pode registrar 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 2008:18).

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 na 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.

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.

#### 4. 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,

situa-se no espaço das memórias coletivas e históricas. Para orientar esta questão, recorreremos a Halbwachs (1990:90), ao afirmar que “a vida em sociedade implica que todos homens se ajustem aos tempos e às durações”.

Essa 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 1990:99). Por meio da composição de um quadro de dados temporais – datas, documentos, eventos –, relacionaremos as lembranças destes fatos. Para Ricoeur (1994), essa relação do homem 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 1994:85).

Falamos de um tempo específico nesta análise, situado entre os anos de 2004 e 2008. Porém, os fatos não se iniciaram nesse período. Podemos identificar essa situação na narrativa da professora Cláudia, que comenta:

Em 2007, nós já tínhamos um movimento iniciado de discussão sobre a criação dos institutos federais, quando eu assumi a direção do CEFET Bento Gonçalves [RS], 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 para pagar suas contas, não tinham dinheiro para viajar, ou seja, para diárias, para passagens. E a expansão das nossas instituições enquanto CEFET, enquanto escolas agrotécnicas, era uma demanda muito grande da nossa comunidade (Cláudia Schiedeck Soares de Souza, comunicação pessoal, 20 maio 2018).

Historicamente, o Brasil esteve submetido à perspectiva e à lógica do capital, com a aplicação de ideologias econômicas liberais e neoliberais. A ideologia neoliberal fundamenta-se na concepção de estado mínimo, possuindo duas grandes premissas: a privatização das empresas estatais, ou seja, a diminuição da capacidade e do compromisso do Estado em ofertar serviços públicos; e as reduções da regulamentação (ou a desregulamentação) e da interferência dos poderes públicos sobre as organizações privadas (Ortigara 2014).

Essa política pode ser identificada na fala da professora Cláudia, quando comenta a respeito dos oito anos de sucateamento a que as instituições federais de ensino foram submetidas, referindo-se à reforma educacional executada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que enfatizava o ensino como um serviço regulado pelo mercado, e não como direito social, sendo parte integrante do projeto de privatização do Estado brasileiro (Frigotto 2018). Por conta disso, existiam vários dispositivos legais que desobrigavam o governo federal a 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 eram sentidas pela comunidade e pelo Brasil, como comenta a professora Claudia:

[...] 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, a gente tinha, por exemplo, alunos de Alpestre, alunos de regiões do estado muito deprimidas financeiramente e que 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 para 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 em que nunca chegou uma escola federal, um curso técnico. Uma possibilidade de gerar desenvolvimento

para aqueles locais (Cláudia Schiedeck Soares de Souza, comunicação pessoal, 20 maio 2018).

Se esta era a realidade dos governos anteriores, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência, modificou 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:

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<sup>8</sup>, que faz um excelente trabalho. Mas é um trabalho destinado à formação de mão de obra, de profissionais, eventualmente bem preparados, mas não para 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 à hierarquia de classe na sociedade. Universidade para as elites e escolas técnicas para os trabalhadores e filhos dos trabalhadores (Eliezer Pacheco, comunicação pessoal, 11 jun. 2018).

Bourdieu (2008) comenta sobre a sociedade dual, na qual os grupos sociais podem ser divididos em função de sua inserção e identificação com dois “princípios de diferenciação” (Bourdieu 2008:19): o capital econômico e o capital cultural. As classes sociais podem, então, surgir como agrupamentos de agentes evidenciando o que possuem em comum entre estas duas dimensões e, ao mesmo tempo, se distanciando 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 justificariam a existência das classes enquanto espaço social, “um espaço de diferença” (Bourdieu 2008:27). 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, em relação às outras classes sociais. A distinção de uma educação específica para o trabalhador e uma para a elite dirigente é um exemplo palpável quanto à subsistência destes espaços.

8 Sistema S é o nome convencionado para identificar o conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição Federal de 1988: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Com a intenção de diminuir as diferenças sociais apontadas, e sem um modelo para servir de base, estava aberta a perspectiva para a criação da nova institucionalidade. Conforme narra o professor 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 [ter] 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 (Eliezer Pacheco, comunicação pessoal, 11 jun. 2018).

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 poder Executivo – MEC –, o legislativo (Congresso Nacional) acaba influenciando e interferindo nas aprovações, por meio de emendas, podendo alterar substancialmente projetos originais.

Sobre isso, o professor Eliezer lembra que

havia a demanda da expansão, da retomada da expansão, de acabar com aquele famigerado decreto [referindo-se à Lei nº 9.649/98] do

Fernando Henrique, que impedia a expansão da rede federal. Aquilo nós perdemos quase um ano tentando mudar no Congresso Nacional. Até conseguirmos mudar, parcialmente. Porque a correlação de forças também não era muito fácil no Congresso. Tanto que esse decreto, ele de certa forma 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 (Eliezer Pacheco, comunicação pessoal, 11 jun. 2018).

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 nesse 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 IF, em todo território nacional, saltando de 140 escolas técnicas federais para 644 *campi*, em 2016, atendendo a mais de 568 municípios e a um milhão de alunos em todo o país, com o objetivo de articular trabalho, ciência e

cultura, na perspectiva da busca pela emancipação humana. Se imaginarmos que essa história 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 são compartilhadas historicamente.

## 5. O QUE SE ESQUECE DA HISTÓRIA?

A permanência 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 a discontinuidades. Esquecemos. Muitas vezes, grupos que se aproximaram pelas necessidades da obra comum, ao se separarem, 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 1990:35).

Ao lembrar o passado, narrando suas memórias, o ser humano pode enfrentar sua finitude, afirmando-se enquanto ser social na história. Nesse 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 a personalizações, pois são reinterpretados a cada lembrança dos agentes envolvidos nessa memória coletiva (Halbwachs 1990).

Em relação a isso, fazemos um pequeno recorte na narrativa do professor Eliezer, quando foi apresentada a sequência de atos legais<sup>9</sup> do governo, em muitos dos quais ele esteve presente, como secretário da 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: “eu já estou esquecendo os nomes das pessoas agora”.

A professora Cláudia, ao comentar, no final de sua narrativa sobre os esquecimentos, nos conta:

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 estavam comigo não vão mais estar aqui. E isso em algum momento acaba. [Os Institutos Federais] foram feitos 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 (Cláudia Schiedeck Soares de Souza, comunicação pessoal, 20 maio 2018).

É pela memória coletiva que grupos com interesses convergentes se mantêm unidos,

<sup>9</sup> As pesquisadoras organizaram uma linha do tempo com os atos legais que o governo Lula promulgou entre os anos de 2003 e 2008, com a intenção de ilustrar, para os entrevistados, o período abrangido pela pesquisa.

reforçando sentimentos de pertencimento e de referência. Nesse 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).

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

## 6. POR QUE RELEMBRAR 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 (2012:309), “contamos histórias porque finalmente as vidas humanas têm necessidade e merecem ser narradas”.

A história que envolve a educação profissional no Brasil é marcada pela dualidade estrutural mantida por uma sociedade hegemônica, que procura preservar seu *status*. Ao analisarmos o paralelismo das forças políticas, hegemônicas e de resistência, citamos Bourdieu (2008), segundo o qual, mais do 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, chamado por ele de capital político. A classe social conservadora e prevalente utiliza-se desse poder como principal fundamento para manter a diferenciação do espaço social e sustentar a “apropriação privada de bens e de serviços públicos” (Bourdieu 2008:31).

Evocando Pollak (1989:5), 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”.

As políticas progressistas para a educação profissional executadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva culminaram com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, contrapondo-se às concepções neoliberais vigentes até então. Nessa visão, a educação é apresentada como estratégica para realizar um projeto que buscava

[...] não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (Pacheco 2011:8).

Recuperando a narrativa da professora Cláudia, sobre a construção dos IF, refletimos que:

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 exigiu muito trabalho, muita dedicação, muito compromisso de todos os meus colegas que estavam na época [à frente dessa construção]. 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. 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 (Cláudia Schiedeck Soares de Souza, comunicação pessoal, 20 maio 2018).

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

## 7. REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. 2008. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papiurus.
- Brasil. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União* de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 nov. 2017.
- Brasil. 1997. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União* de 18 de abril de 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 20 nov. 2017.
- Brasil. 1998. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* de 28 de maio de 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9649cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9649cons.htm). Acesso em: 26 maio 2018.
- Brasil. 2004. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* de 26 de julho de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 20 nov. 2017.
- Brasil. 2008. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* de 30 de

- dezembro de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 26 mai. 2018.
- Brasil/MEC. 1997. Portaria MEC nº 646/97 de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). *Diário Oficial da União* de 15 de maio de 1997.
- Brasil/MEC. 2003. Portaria nº 2.736 de 30 de setembro de 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, de 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: 10 set. 2018.
- Bresser-Pereira, L. C. 2016. *Modelos de estado desenvolvimentista*. São Paulo: FGV. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Texto-Discuss%C3%A3o/350-Modelos-Estado-Desenvovimentista-TD412.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.
- Caderno Temático do Programa de Governo. 2002. *Uma escola do tamanho do Brasil*. Coligação Lula Presidente. São Paulo. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=25218](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25218). Acesso em: 10 set. 2018.
- Ciavatta, M. 2007. Apresentação: a vida de uma população tem como corpo a própria cidade, in *Memória e temporalidades do trabalho e da educação*. Coordenado por M. Ciavatta, pp. 3-16. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj.
- Ciavatta, M. 2012. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade, in *Ensino Médio Integrado - concepções e contradições*. Organizado por G. Frigotto et al., pp. 83-106. São Paulo: Cortez.
- Ciavatta, M., e M. Ramos. 2011. Ensino Médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola* 5(8):27-41. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 10 set. 2018.
- Eckert, C., e A. L. C. Rocha. 2008. Etnografia: saberes e práticas, in *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Organizado por C. R. J. Pinto e C. A. B. Guazelli, pp. 9-24. Porto Alegre: Editora da Universidade.
- Frigotto, G., M. Ciavatta, e M. Ramos. 2012. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita, in *Ensino Médio Integrado - concepções e contradições*. Organizado por G. Frigotto et al., pp. 21-56. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. 2014. Alcance e limites das políticas públicas de educação profissional de emprego e renda, in *Educação profissional: desafios e debates*. Editado por A. Z. Kuenzer et al., p. 11-23. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Educa%C3%A7%C3%A3o-Profissional-desafios-e-debates.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

- Frigotto, G. 2018. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos, in *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Organizado por G. Frigotto, pp. 17-39. Rio de Janeiro: UERJ.
- Halbwachs, M. 1990. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice.
- Ministério da Educação (MEC). 2016. *Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Perguntas Frequentes. Brasília (DF). Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/perguntas-frequentes>. Acesso em: 10 set. 2018.
- Moura, D. H. 2010. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração, in *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Organizado por J. Moll, pp. 58-79. Porto Alegre: Artmed.
- Ortigara, C. 2014. *Políticas para a educação profissional no Brasil: os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e a educação integral*. Pouso Alegre: IFSuldeMinas.
- Pacheco, E. M., L. A. C. Pereira, e M. D. Sobrinho. 2010. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas* 16(30):71-88.
- Pacheco, E. 2011. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica, in *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Organizado por E. Pacheco, pp. 13-32. São Paulo: Moderna.
- Peirano, M. 2014. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos* 20(42):377-391. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>.
- Pollak, M. 1989. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos* 2(3):3-15.
- Ricoeur, P. 1994. *Tempo e narrativa (tomo 1)*. Campinas, SP: Papyrus.
- Ricoeur, P. 2012. Entre tempo e narrativa: concordância/discordância. *Kriterion* 53(125):299-310. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2012000100015>.
- Rocha, A. L. C., e C. Eckert. 2013. *Etnografia da duração: antropologia das memórias coletivas em coleções etnográficas*. Porto Alegre: Marcavísal.
- Santo Agostinho. 1973. *Confissões*. São Paulo: Abril.
- Santos, M. S. 2003. *Memória coletiva e teoria social*. São Paulo: Annablume.
- Saviani, D. 2003. O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde* 1(1):131-152. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>.
- Saviani, D. 2007. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de*

*Educação* 12(34):152-165. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

Saviani, D. 2015. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. Campinas: Autores Associados.

Vidor, A., C. Rezende, E. Pacheco, e L. Caldas. 2011. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 - comentários e reflexões, in *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Organizado por E. Pacheco, pp. 47-113. São Paulo: Moderna.