

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

LEVY SOARES DA SILVA

**HISTÓRIA E MEMÓRIA: MUSEU VIRTUAL DA ESCOLA TÉCNICA MUNICIPAL
DE TEATRO, DANÇA E MÚSICA DE VITÓRIA - ES**

Vitória - ES

2024

LEVY SOARES DA SILVA

**HISTÓRIA E MEMÓRIA: MUSEU VIRTUAL DA ESCOLA TÉCNICA MUNICIPAL
DE TEATRO, DANÇA E MÚSICA DE VITÓRIA - ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Vitória do Instituto Federal do Espírito Santo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Omar Caliari

Vitória - ES

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

S586h Silva, Levy Soares da.
História e memória : museu virtual da escola técnica municipal de teatro, dança e música de Vitória - ES / Levy Soares da Silva. – 2024.
140 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Rogério Omar Caliarí.

Dissertação (mestrado em ProfEPT) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2024.

1. História – Estudo e ensino. 2. Memória. 3. Patrimônio cultural. 4. Professores – Formação. 5. Ensino profissional – Estudo e ensino. I. Caliarí, Rogério Omar. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 907

Elaborada por Ronald Aguiar Nascimento – CRB-6/MG – 3.116


LEVY SOARES DA SILVA

**HISTÓRIA E MEMÓRIA: MUSEU VIRTUAL DA ESCOLA TÉCNICA
MUNICIPAL DE TEATRO, DANÇA E MÚSICA DE VITÓRIA-ES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.


Aprovada em 20 de dezembro de 2024

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ROGERIO OMAR CALIARI**
Data: 15/06/2025 12:59:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Doutor Rogério Omar Caliar
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANO REDER DE CARVALHO**
Data: 24/06/2025 19:51:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Doutor Adriano Reder de Carvalho
Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais - IF Sudeste MG
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente
 **ROSINEI RONCONI VIEIRAS**
Data: 16/06/2025 08:33:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor Rosinei Ronconi Vieiras
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente
 **GEORGE FRANCISCO CORONA**
Data: 16/06/2025 14:20:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor George Francisco Corona
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)


LEVY SOARES DA SILVA

SILVA, Levy Soares da; CALIARI, Rogério Omar. **Museu de memórias FAFI**. Vitória: Ifes, 2024. 14 p. (E-book).


Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 20 de dezembro de 2024


COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANO REDER DE CARVALHO**
Data: 24/06/2025 19:51:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor Adriano Reder de Carvalho
Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais - IF Sudeste MG
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente
 **ROSINEI RONCONI VIEIRAS**
Data: 16/06/2025 08:33:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor Rosinei Ronconi Vieiras
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente
 **GEORGE FRANCISCO CORONA**
Data: 16/06/2025 14:20:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor George Francisco Corona
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

À minha irmã Iracir Soares da Silva (in memoriam), pelo incentivo.

AGRADECIMENTOS

À Deus por mais essa oportunidade apesar da minha fé muitas vezes fraquejada, não foi no meu tempo, mas sim no tempo que deveria ser.

Ao meu orientador Dr. Rogério Caliarí que visualizou uma possibilidade real de concretização nas minhas ideias de projeto no memorial, e assim permitiu o meu desenvolvimento acadêmico e crescimento profissional me guiando pelos meandros da pesquisa científica.

Aos professores do inigualável mestrado PROFEPT do IFES - campus Vitória pela riqueza dos ensinamentos e conhecimentos compartilhados, nos propiciando muitas, e necessárias, reflexões sobre a educação e sobre a vida.

Aos professores Renata Gomes de Jesus e Luiz Cláudio Moisés Ribeiro pela participação na banca de qualificação e pelos encaminhamentos fornecidos para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores Adriano Reder de Carvalho, Rosinei Ronconi Vieiras, e George Francisco Corona pela participação na banca de defesa e pelas sugestões para otimizar academicamente a dissertação, finalizando-a a contento.

Às Secretarias de Estado da Educação e de Gestão e Recursos Humanos do Espírito Santo pela concessão da licença que me proporcionou conciliar o trabalho, os estudos e a pesquisa.

À assessora administrativa da Superintendência Regional de Educação de Cariacica Eliane do Carmo Venil, pela paciência, incentivo, e pela consideração ao compreender o quanto para mim significava me tornar mestre.

Aos meus familiares e amigos, os quais por superstição não tiveram conhecimento da minha jornada acadêmica e que, assim, me apoiaram sem o saber que o faziam.

Mas não podemos esquecer os verdadeiros lugares da história, aqueles onde se deve procurar, não a sua elaboração, não a produção, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva
(Jacques Le Goff, 2012)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal entender como se deu o desenvolvimento histórico da Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música, na cidade de Vitória – Espírito Santo, resgatando a sua importância histórica no contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Espírito Santo. A questão central da investigação concentra-se na perspectiva do desenvolvimento da identidade e do sentimento de pertença dos educandos que estudam na instituição a partir do contato com a história desta, reconhecendo-a como um lugar de memórias, e, portanto, avaliando de que maneira pode contribuir para a reflexão sobre o lugar de formação profissional. Esta pesquisa tem natureza aplicada com uma abordagem qualitativa. A metodologia utilizada envolve pesquisa bibliográfica, pesquisa, análise e seleção documental, e aplicação de questionário estruturado. Como produto educacional resultante elaboramos um museu virtual composto de um acervo online de histórias e memórias da instituição e que se constitui num contributo à formação humana integral.

Palavras-Chave: História; Memória; Educação Profissional e Tecnológica; Identidade; Educação Patrimonial.

ABSTRACT

The main objective of this research is to understand how the historical development of the Municipal Technical School of Theater, Dance and Music took place, in the city of Vitória – Espírito Santo, rescuing its historical importance in the context of Professional and Technological Education in the State of Espírito Santo. The central question of the investigation focuses on the perspective of the development of identity and the feeling of belonging of students who study at the institution through contact with its history, recognizing it as a place of memories, and, therefore, evaluating what way can contribute to reflection on the place of professional training. This research is applied in nature with a qualitative approach. The methodology used involves bibliographical research, research, analysis and documentary selection, and application of a structured questionnaire. As a resulting educational product, we created a virtual museum made up of an online collection of stories and memories of the institution, which constitutes a contribution to integral human formation.

Keywords: History; Memory; Professional and Technological Education; Identity; Heritage Education.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Escola Normal dom Pedro II no início do século XX.....	72
Figura 2 - Grupo Escolar Gomes Cardim, situado na Rua Pereira Pinto nº 18.....	73
Figura 3 - Representação espacial do Grupo Escolar Gomes Cardim.....	75
Figura 4 - Preparação para a construção do Grupo Escolar Gomes Cardim - 1925.....	75
Figura 5 - Grupo Escolar Gomes Cardim em construção - 1925.....	76
Figura 6 - Grupo Escolar Gomes Cardim em fase final de construção - 1926.....	76
Figura 7 - O prédio do Grupo Escolar Gomes Cardim depois de concluído - 1926.....	77
Figura 8 - Fimoteca da Escola Ativa Brasileira de Vitória.....	80
Figura 9 - Aula de eletricidade na Escola Ativa.....	81
Figura 10 - Alunos do Curso Superior de Cultura Pedagógica.....	82
Figura 11 - Sede do Grupo Escolar Gomes Cardim e do Ginásio Espírito-Santense - 1940.....	84
Figura 12 - Ato de venda da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI) para a prefeitura de Vitória, na pessoa do reitor José Antônio Abi-Zaid e o prefeito Hermes Laranja - 1987.....	91
Figura 13 - Vistoria após a compra do prédio da FAFI - 1987.....	92
Figura 14 - Centro de Documentação e Memória da FAFI.....	97
Figura 15 - Espaço Cultural FAFI.....	101
Figura 16 - Apresentação do Museu de Memórias FAFI.....	117

Figura 17 - Breve histórico do Museu de Memórias FAFI.....	118
Figura 18 - Galeria histórica do Museu de Memórias FAFI.....	118
Figura 19 - Galeria de gestores do Museu de Memórias FAFI.....	119
Figura 20 - Histórico documental do Museu de Memórias FAFI.....	120
Figura 21 - Histórico documental do Museu de Memórias FAFI.....	121
Figura 22 - Linha do tempo do Museu de Memórias FAFI.....	122
Figura 23 - Formulário de avaliação do Museu de Memórias FAFI.....	122
Figura 24 - Formulário fale conosco do Museu de Memórias FAFI.....	123
Figura 25 - Sobre o autor do Museu de Memórias FAFI.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos que mencionam “educação patrimonial”, “memória institucional”, e “ensino de História” na área de conhecimento de Ciências e Humanas, por ordem cronológica e natureza do estudo.....	22
Tabela 2 – Cursos ofertados pela Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música – FAFI.....	99
Tabela 3 – Respostas do formulário de avaliação do museu de memórias da FAFI.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AGMV – Arquivo Geral do Município de Vitória
APEES – Arquivo Público do Estado do Espírito Santo
BID – Banco Mundial
BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDOC/FAFI – Centro de Documentação e Memória
CEE/ES – Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
COOJES – Cooperativa de Jornalistas do Espírito Santo
CST – Companhia Siderúrgica de Tubarão
CVRD – Companhia Vale do Rio Doce
DIO/ES – Diário Oficial do Estado do Espírito Santo
DOMV – Diário Oficial do Município de Vitória
EAA – Escola de Aprendizes Artífices
EMES – Escola de Música do Espírito Santo
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FAFI – Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música
FAMES – Faculdade de Música do Espírito Santo
FMI – Fundo Monetário Internacional
IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
MEC – Ministério da Educação e Cultura do Brasil
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEE – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SECTI – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação de São Paulo
SEMC – Secretaria Municipal de Cultura de Vitória
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SRECARAP – Superintendência Regional de Educação de Carapina

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
1.1 ESTADO DA ARTE.....	22
1.2 HISTÓRIA E MEMÓRIA.....	25
1.3 HISTÓRIA INSTITUCIONAL E PERTENCIMENTO.....	30
1.4 IDENTIDADE E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.....	36
2 METODOLOGIA.....	42
3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL.....	47
3.1 DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES AOS SERVIÇOS NACIONAIS DE APRENDIZAGEM.....	47
3.2 A DITADURA MILITAR E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	53
3.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: RECUOS E AVANÇOS.....	58
4 DO GRUPO ESCOLAR GOMES CARDIM À ESCOLA TÉCNICA MUNICIPAL DE TEATRO, DANÇA E MÚSICA.....	68
4.1 O GRUPO ESCOLAR GOMES CARDIM (1908-1948).....	70
4.2 A ESCOLA ATIVA E O CURSO SUPERIOR DE CULTURA PEDAGÓGICA (1928-1930).....	78
4.3 O GINÁSIO ESPÍRITO-SANTENSE (1906-1948).....	82
4.4 A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DO ESPÍRITO SANTO - FFCLES (1951-1971).....	84
4.5 A ESCOLA DE ARTES - FAFI (1992-2000), A ESCOLA DE TEATRO E DANÇA (2000-2012), E A ESCOLA TÉCNICA MUNICIPAL DE TEATRO, DANÇA E MÚSICA (2012-2024).....	88
5 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES).....	103
6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO MUSEU VIRTUAL.....	139
APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL.....	140

INTRODUÇÃO

A formação educacional que recebemos ao longo das distintas etapas educativas encontra-se ligada diretamente ao próprio espaço educativo em que essa formação é desenvolvida. Dessa maneira, desenvolvemos e guardamos memórias e histórias, boas e/ou ruins, atreladas a instituição, ou as instituições, em que estivemos trilhando esse percurso formativo. E não é diferente no caso da formação profissional, sendo que, talvez, nessa etapa as memórias se intensifiquem mais dado o íntimo relacionamento que estabelecemos com a instituição, com os seus espaços e ambientes, nos quais passamos a maior parte de cada dia na duração da formação.

Como forma de demonstrar como chegamos até aqui, cabe tecer um breve comentário de cunho pessoal. Com muito orgulho trilhamos a nossa trajetória de estudante sempre na escola pública, concluindo o ensino fundamental (2003), o ensino médio (2006), a graduação em História (2012) pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, a pós-graduação lato sensu (2021) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES, mesma instituição em que agora nos encontramos vinculados como mestrando do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT. E dada a nossa formação em História seria muito pertinente e adequado desenvolvermos uma pesquisa na Linha de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, no Macroprojeto 4 - História e memórias no contexto da EPT. Como ideia inicial, tencionamos pesquisar a história de uma instituição de ensino profissional e tecnológico do Estado do Espírito Santo, mas não propriamente o IFES, e gerar um produto educacional que servisse para preservar a história e a memória da instituição, propiciando aos professores da instituição uma possibilidade de guardar a memória do trabalho que é desenvolvido junto aos alunos no decorrer do tempo e que demonstre a perspectiva da formação no trabalho e não meramente a formação para o trabalho. Em 1999, iniciei o curso de iniciação musical/flauta doce na Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música – FAFI, e desde então sempre admirei aquele icônico edifício localizado no centro histórico da cidade de Vitória, que instigava a nossa curiosidade. E eis que agora, décadas depois, nos surge a oportunidade de pesquisar a sua história.

Conhecer e reconhecer a história de uma instituição de educação profissional e tecnológica é sempre importante, não apenas por uma mera formalidade ou simples curiosidade, mas sim por ser algo que também faz parte da nossa própria formação. Nesse sentido, a problematização do trabalho está justamente na compreensão de que não se deve somente apresentar a história da instituição como algo pronto e acabado, mas propor ações que despertem no educando o interesse e o reconhecimento do espaço como um patrimônio no qual ele está inserido e sob o qual pode e deve interferir de modo a desenvolver o sentimento de pertença e identidade. Assim, as possibilidades de utilização da história como meio de aperfeiçoamento na formação dos educandos na educação profissional e tecnológica a partir de reflexões históricas e memorialísticas se evidenciam e, para além de necessária, se mostram de extrema utilidade para a formação humana integral.

Consideramos como contributo a ampliação do conhecimento histórico na formação profissional e tecnológica dos educandos, uma vez que o próprio currículo prescrito não costuma abordar as temáticas locais, e muito menos as institucionais, o que muitas vezes fica a cargo do professor. A motivação para o aprofundamento nessa modalidade de história se deu também pela necessidade de fazer os educandos despertarem para a história do seu local de formação.

A justificativa para pesquisar a história de uma instituição escolar conduz diretamente a um questionamento e, por conseguinte a uma resposta como afirmam Buffa e Nosella (2008)

Por que pesquisar instituições escolares? Não é uma pergunta retórica. De fato nem todos defendem tais pesquisas. Admitimos que, frequentemente, pesquisadores inexperientes atiram-se aos arquivos de uma escola, realizam entrevistas, aplicam questionários, recolhem fotos e artigos de jornais da época e não sabem o que fazer com tudo isso. É a chamada sedução pelas fontes. Em outras palavras, neste tipo de pesquisa, é fácil entrar, mas difícil é sair da escola com alguma coisa significativa. Entretanto, defendemos a idéia de que um relato bem elaborado que consiga articular adequadamente o geral com o particular é um instrumento importante para melhorar a educação (Buffa; Nosella, 2008, p. 23-24).

Dessa maneira, nos propomos a pesquisar a história da Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música – FAFI, situada em Vitória/ES, com uma longa

história intimamente ligada à sociedade capixaba uma vez que passou por diversas fases, desde grupo escolar a depósito militar, até chegar ao atual momento de escola técnica, numa constante dinâmica entre o particular e o geral, cumprindo também o requisito de reconhecimento social, isto é, a sociedade identificando na instituição traços significativos de sua própria história.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é avaliar como um sítio eletrônico sobre a história institucional da FAFI pode contribuir para a reflexão sobre o lugar de formação profissional, considerando que resgatar e preservar suas memórias tende a fortalecer vínculos e sentimento de pertença e identidade de grupo, bem como se configurar como um potencial instrumento para formação humana integral dos discentes.

E como desdobramentos do objetivo geral temos como objetivos específicos: descrever como se deu o desenvolvimento da história da Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música no contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Espírito Santo; problematizar os interesses da escola técnica profissional em salvaguardar a memória institucional; criar um sítio eletrônico, a respeito da história institucional, proporcionando um exercício de reflexão sobre o lugar de formação profissional dos educandos.

Organizacionalmente, além da presente introdução, a distribuição dos capítulos ritmou a seguinte ordem:

No capítulo 1, traçamos o nosso referencial teórico, inicialmente apresentando o levantamento do estado da arte sobre educação patrimonial, ensino de história, e memória institucional, verificando e analisando trabalhos recentes que contribuem para a nossa reflexão de pesquisa. Além disso, apresentamos os conceitos que balizam a nossa pesquisa: História e memória, história institucional e pertencimento, e identidade e formação humana integral, procurando defini-los com base nos autores nos quais nos fundamentamos para o desenvolvimento da pesquisa, elaboração do produto educacional, e análise dos resultados.

No capítulo 2, apresentamos a nossa metodologia de pesquisa, isto é, o passo a passo que adotamos para atingir os objetivos estabelecidos. Assim, delimitamos a natureza da pesquisa, o instrumento de coleta de dados, o processo

de coleta dos dados, e descrevemos o objeto de estudo e os sujeitos de pesquisa, o processo de construção e aplicação do produto educacional, e o procedimento de análise dos resultados obtidos à luz do nosso referencial teórico.

No capítulo 3, descrevemos o histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil, uma vez que é necessário partirmos do contexto geral para chegarmos ao específico. Dessa maneira, narramos o processo de criação dessa modalidade educacional, e os seus avanços e recuos ao longo do tempo de forma a demonstrar as conexões que existem entre a educação e a política, a sociedade, a economia, e a cultura, e todas as suas implicações.

No capítulo 4, nos dedicamos a apresentar a história do nosso objeto de estudo, a FAFI, resgatando a sua trajetória desde o ano de 1908 até o ano de 2024, descrevendo as suas distintas fases, as formas de utilização do prédio, e as especificidades da oferta educativa que muito variou ao longo de sua existência. Esse capítulo é apoiado pelas imagens que conseguimos coletar na pesquisa e colaboram para melhor compreensão da longa história da FAFI.

No capítulo 5, realizamos a análise dos dados, isto é, apresentamos os resultados obtidos na coleta de dados e fazemos a discussão com o nosso referencial teórico procurando operacionalizar os conceitos que guiaram a pesquisa, verificando a sua conformidade diante dos resultados, tanto no aspecto qualitativo quanto no quantitativo.

No capítulo 6, apresentamos o nosso produto educacional, descrevendo todo o processo de concepção, elaboração e aplicação. Neste capítulo, procuramos tornar o mais claro possível todos os elementos que compuseram o museu virtual que nomeamos de Museu de Memórias FAFI, assim cada página do site é descrita e ilustrada da forma mais didática possível, para que aquele que é o sentido maior da pesquisa, o produto educacional, possa ser compreendido e analisado.

Na finalização tecemos as nossas considerações finais realizando uma síntese da nossa pesquisa e, principalmente, apresentando as perspectivas para trabalhos futuros que versem sobre a FAFI, uma vez que verificamos a potencialidade desse objeto de estudo para o mundo da educação e da formação humana integral e que, portanto, merece desdobramentos.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 ESTADO DA ARTE

Visando analisar alguns trabalhos acadêmicos realizados recentemente sobre a problemática da educação patrimonial e da memória institucional no ensino de história, foi realizado um levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES das investigações que tratam da educação patrimonial no que tange às práticas educativas para o ensino de história. Para tal, as buscas foram feitas com o uso de descritores pertinentes a este trabalho em associação, com delimitação temporal entre 2018 a 2022. O quantitativo de trabalhos que propõem intervenções pedagógicas mencionando os termos “educação patrimonial”, “memória institucional”, e “ensino de História” em conjunto na área de Ciências Humanas, é apresentado pela Tabela 1.

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos que mencionam “educação patrimonial”, “memória institucional”, e “ensino de História” na área de conhecimento de Ciências e Humanas, por ordem cronológica e natureza do estudo.

Quantitativo total de trabalhos	Quantitativo de trabalhos por ano de publicação					Quantitativo por natureza do estudo		
	2018	2019	2020	2021	2022	Dissertação de Mestrado Profissional	Dissertação de Mestrado Acadêmico	Tese de Doutorado
51	18	5	7	11	10	27	12	12

Fonte: Adaptado pelo autor através dos dados de bancos de teses e dissertações do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A educação patrimonial é usada em intervenções de variadas áreas, normalmente voltadas para instrumentalizar a alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Nesse sentido, a educação patrimonial, aliada à memória institucional e ao ensino de história busca propiciar o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica por parte

dos educandos mediante a uma situação ou exposição pontual. Quando se trata desse uso em história, a situação normalmente não se limita a observação de fontes históricas ou alguma característica marcante do patrimônio, mas sim ações que desenvolvam o sentimento de pertença e identidade em relação ao patrimônio em questão.

Quando a pesquisa adota mais termos em conjunto como “educação patrimonial”, “memória institucional”, e “ensino de história”, e refina a busca em dissertações de mestrado, mestrado profissional e teses de doutorado na área de conhecimento “Ciências Humanas”, temos um total de 51 trabalhos, com 12 dissertações de mestrado acadêmico e 27 de mestrado profissional, houve ainda 12 registros de trabalhos de doutorado para a mesma busca. A abordagem de todos os temas utilizados na busca não foi encontrada em um único trabalho, todavia, alguns exemplos de trabalhos ajudaram a vislumbrar a produção de conhecimento acerca da temática e, principalmente, o potencial da presente pesquisa.

Um dos exemplos significativos foi o trabalho de Silva (2019), intitulado “O Caldeirão da Santa Cruz do Deserto: Ensino de História e Educação Patrimonial”, que realizou uma análise acerca da educação patrimonial no ensino de história como algo a ser problematizado, acessando as diversas temporalidades, desnaturalizando os objetos patrimoniais numa perspectiva crítica sem, no entanto, deixar de perceber a magnitude poética que permeia o patrimônio. Nessa mesma perspectiva se encontram os trabalhos de Vasconcelos (2018) “A contribuição do Museu Elísio Caribé na valorização da preservação patrimonial e educação em duas escolas estaduais do município de Belém do São Francisco - PE: extramuros, uma viagem ao Museu Elísio Caribé”; Torres Neto (2018) “Cidade, História e Memória: educação patrimonial em São Bento do Una – PE”; Xavier (2018) “História Local e Identidade: educação patrimonial e cidadania a partir da comunidade de Anna Florência, Ponte Nova (MG)”; Souza (2018) “O Palácio da Instrução e o Patrimônio Histórico de Cuiabá-MT: Cidade, territorialidade e educação patrimonial”.

Nestes trabalhos fica evidenciado que os autores procuraram desenvolver um diálogo reflexivo, imerso em um meio sociocultural, tendo um patrimônio histórico/cultural específico como ponto de partida para uma percepção mais apurada tanto em relação ao seu desenvolvimento tempo/espacial quanto às

disputas aí inseridas, considerando, portanto, que a contextualização histórico/cultural do patrimônio, ou objeto, envolve a retórica, os discursos, as memórias e os simbolismos dos grupos que compõem a sociedade e que resultam em diferentes concepções, quais sejam, a simples preservação, a utilização em conjunto a preservação, ou mesmo o abandono velado.

Quando verificamos a situação inversa em que partindo do ensino de história aliamos a educação patrimonial o trabalho de Paiva (2019), intitulado “Ensino de história e educação patrimonial na escola: O Instituto Ary Parreiras enquanto reflexão sobre os lugares de memória – Natal/RN”, que procurou discutir o espaço escolar como lugar de memória, sob o enfoque da relação entre ensino de história e educação patrimonial, utilizando como método de pesquisa histórica de fundamentação a Nova História Cultural, sendo que, por meio dele, examinou as percepções dos educandos para com os elementos físicos e materiais que compõem a escola como lugar de memória e fonte de produção do conhecimento histórico dentro de uma abordagem cultural.

Nessa perspectiva identificamos os trabalhos de Dentz (2018) “Saberes históricos e lugares de memória: estratégias didáticas para o ensino de história no município de Lucas do Rio Verde – MT”; Luna (2021) “Ensino de história e educação patrimonial: o caso da escola de referência do ensino médio (EREM) do bairro do Ibura”; Rodrigues (2022) “A construção da consciência histórica a partir dos espaços praticados: uma perspectiva do ensino de história”; Campos (2022) “Perspectivas críticas no ensino da história: manifestações culturais e turismo cultural na Barra do Jucu, Vila Velha-ES”; Os referidos trabalhos demonstram que a memória armazenada e o simbolismo com que se enxerga o passado tornam o lugar, um lugar de memória, reforçando os laços identitários nos grupos, mas que é preciso problematizar a memória oficial, ou seja, não aceitá-la como a única e resgatar a memória das classes subalternas, de forma que se afirme o componente processual e dialético da história. Além disso, também demonstram que o ensino de história local e regional, aliados a educação patrimonial e a memória institucional, sob a perspectiva das relações e configurações de conhecimento tornam a sala de aula um lócus da formação de uma autonomia dos sujeitos para a própria localização no tempo e no espaço em relação aos campos que se inserem.

Apesar das diferentes temáticas e faixas etárias utilizadas nos trabalhos citados, entende-se que o uso da educação patrimonial e da memória institucional no ensino de história pode auxiliar os estudantes no seu percurso formativo no desenvolvimento de habilidades ligadas à alfabetização cultural, compreendendo essa enquanto estratégia que

[...] possibilita ao indivíduo uma maior compreensão do mundo em que vive, tornando-o capaz de entender a sua trajetória sociocultural, histórico-temporal e, principalmente, de adquirir uma consciência civil, valorizando e respeitando a sociedade e o patrimônio cultural (Mattes, 2022, p. 3).

Ao cativá-los e colocá-los como protagonistas da própria aprendizagem, dentro do contexto no qual vivem, bem como no que se refere a sua formação humana integral, propiciando a sua compreensão como sujeitos ativos na sociedade e que visam a coletividade.

1.2 HISTÓRIA E MEMÓRIA

Enquanto elementos inerentes ao ser humano a história e a memória são sempre objetos de análise em diversas áreas do conhecimento como, por exemplo, a Psicologia, a Arqueologia, a Geografia, a Arquivologia, a Sociologia, e, naturalmente, a própria História. Mas, dada a íntima relação que existe entre a história e a memória convém compreender como ambas podem ser definidas ou significadas, uma vez que não raro são confundidas sobretudo pelo senso comum, logo torna-se fundamental ter clareza do que cada uma trata, demarcar as fronteiras e verificar como se aproximam e como se distanciam no percurso da trajetória humana.

No que se refere a História, a sua definição ou significação depende naturalmente da concepção, isto é, a partir de quais elementos os historiadores compreendem como sendo a sua finalidade e como deve ser operacionalizada, logo, considerando esses elementos, há diversas possibilidades de definição para a História. Na busca por essa compreensão geral, partimos de uma forma concisa do Dicionário de conceitos históricos em que Silva e Silva (2013) nos esclarecem que muito mais que buscar uma definição o importante é averiguar as linhas gerais que permeia o constante debate acerca da natureza da História, considerando que:

Desde os iluministas, com sua visão da História como progresso da

humanidade passando pelos 'positivistas', ou historiadores da escola metódica, que viam a História como a tradução objetiva da verdade, do fato, até a Nova História, que prefere não oferecer uma explicação única para a questão [...]. Essa questão passa muitas vezes pela definição ou não da História como ciência, o que oferece dificuldades, pois desde o século XIX, até hoje, a própria definição de ciência está em constante mutação (Silva; Silva, 2013, p. 182).

Dessa maneira, encontramos uma multiplicidade de concepções sobre a História, cada qual com sua argumentação. Para o historiador Ciro Flamarion Cardoso (1986) antes de qualquer coisa é preciso considerar que História é um termo polissêmico, isto é, possui vários significados, sendo necessário, portanto, sempre esclarecer em qual sentido e contexto está sendo utilizado a fim de se evitar equívocos de entendimento. E dessa maneira Cardoso (1986) justifica utilizar o termo História se referindo a disciplina como sendo a História que fazem os historiadores, ou seja, o conhecimento específico de uma matéria. Cardoso (1986) também defende que a História é uma ciência considerando que para além dos fatos singulares volta-se também para as estruturas globais sujeitas a regularidade, como a sociedade, a economia, a cultura e a política.

Já o historiador Paul Veyne (1998), de uma forma objetiva, define que a História é uma narrativa de eventos, e, por conseguinte, afirma que a História não é uma ciência, não tem método e nem explica. Entretanto, cabe ressaltar que o referido historiador não coloca a História como ficção, mas, ao contrário, estabelece diferenças ressaltando que a História é uma narrativa com personagens reais e que se preocupa com a verdade, ao passo que a ficção romanceia, cria personagens e se ocupa com a beleza da escrita. É fundamental, entretanto, esclarecer que a problemática sobre o que seria a verdade na História não é um debate novo e minimamente remonta ao século XIX, quando se buscava diferenciar as ciências da natureza, que explicavam as coisas, a matéria, e as ciências do espírito, que compreendiam os homens e suas ações. Logo, a História seria um conhecimento compreensivo, e

Para além desse debate, convém acrescentarmos que o conhecimento histórico é compreensivo porque as ações humanas não são regidas por causas e leis. Se assim fossem, além de atingirmos a verdade do passado, poderíamos prever também o futuro. Mas como cada indivíduo detém em si um universo amplo de escolhas, cabe aos historiadores não o papel de estabelecer verdades únicas, mas de, a partir de questões que estão ligadas ao seu presente, compreender os fatos sociais como repletos de possibilidades (Ferreira; Franco, 2013, p. 96).

Dessa maneira, o conhecimento histórico não almeja atingir a verdade, pois a compreensão do universo humano é sempre parcial e fragmentário, assim o conhecimento histórico abarca um grande dinamismo e o que, de fato, está em jogo é compreender melhor e não propriamente atingir a verdade, ou uma suposta e pretensa verdade única, absoluta e soberana (Ferreira, Franco, 2013).

Numa outra perspectiva de concepção de História, o historiador Hayden White (1995) defende a proximidade da História com a arte, com a ficção, e com isso o afastamento da cientificidade, defendendo que a História é um gênero literário em que se deve valorizar a escrita e a narrativa historiográfica sem que haja um caráter científico posto que a História escrita seria indiscutivelmente um empreendimento literário cujo objetivo maior seria transformar as fontes históricas dispersas e desorganizadas do passado em uma narrativa com começo, meio e fim.

A partir da discussão sobre o caráter científico da História se afunila a própria concepção dessa disciplina, ou seja, é a partir da convicção de que a História é ou não ciência que se torna mais clara a sua definição, algo que também perpassa diversos elementos. Em estudo clássico sobre o que seria a História o historiador Edward Carr (1987) não apresenta uma resposta absoluta para o questionamento justamente por compreender que essa resposta é mutável e dependente do tempo em que se vive, o referido historiador se preocupa muito mais com o fato histórico, sendo que este somente se tornaria histórico a partir da interpretação do historiador. A interpretação, oriunda da relação entre o historiador e os fatos, seria, portanto, o cerne da História. Os apontamentos e as reflexões de Carr (1987) são importantíssimos, pois nos mostram que a definição de História não exige delimitação precisa e austera, por se tratar de algo dinâmico e inerente a natureza humana, logo suscetível a toda uma gama de elementos próprios do ser humano.

O historiador Marc Bloch (2002) ao definir a História agregou um elemento que se tornou indispensável a qualquer definição dessa disciplina, para ele a História é a ciência dos Homens no tempo. Assim, na História tudo demanda ser pensado em seu tempo, não se pode deixar de considerar que pesquisar, descrever, interpretar, narrar e analisar o passado depende da sociedade e do período temporal do historiador. Ainda para Bloch (2002) a História trata de narração e descrição, julgamento de fato e compromisso com a verdade sem a busca por meios-terminos.

Essa definição de História se coaduna com a da historiadora Vavy Pacheco Borges (1993) para a qual a História é a fornecedora de explicações para as sociedades humanas, sobre as suas origens e as transformações pelas quais estas passam ao longo do tempo. Assim, observamos que por mais diversas que sejam as definições ou concepções de História, há uma base comum que é o tempo.

A seu turno o historiador Eric Hobsbawm (1998) define a História como sendo o estudo sistemático dos registros do passado humano, que nos permite compreender a evolução das sociedades e culturas ao longo do tempo. A inovação trazida em sua concepção reside no fato de que a História possui sentido e função política, no seu entender é preciso demarcar claramente a diferença entre fato e ficção, uma vez que o passado é muitas vezes utilizado como meio legitimador de ações políticas de diferentes espectros, nacionalistas, étnicas etc., sendo que cabe ao historiador criticar seus maus usos para evitar esses desvirtuamentos da História.

Verificamos que há convergências e divergências entre os historiadores no que se refere à concepção e significação da História, considerando as suas distintas perspectivas, formações, e atuações acadêmicas. Compreendemos que isso é algo positivo, pois enriquece o debate em torno da História, apresenta possibilidades, e nos mostra os caminhos possíveis para nos enveredar nessa área com base no resgate do passado, o que faremos a partir das perspectivas do historiador Paul Veyne (1998) trabalhando com fontes assentadas em descrição e contextualização, apresentando as transformações e permanências ao longo do tempo, e elaborando uma narrativa histórica e informativa, ou seja, uma possibilidade de compreensão.

Uma vez analisada a questão da significação e importância da História torna-se fundamental analisar também a questão da memória, para que tenhamos clareza sobre a sua natureza e de que forma se relaciona com a própria História. De acordo com Silva e Silva (2013) a memória enquanto conceito sempre foi alvo de estudos e usos em algumas áreas do conhecimento como a Psicologia, a Biologia, a Antropologia, e a Sociologia, sendo que somente a partir da década de 1970, com a Nova História, os historiadores passam a trabalhar com a memória nos estudos e pesquisas históricas.

O antropólogo Joel Candau (2011) define a memória como sendo uma

faculdade individual e um conjunto de representações coletivas, tendo ainda como premissa o atrelamento da memória à identidade, abordando esta enquanto um estado psíquico e social. Já o sociólogo Maurice Halbwachs (1990) propôs o conceito de memória coletiva, enquanto uma construção grupal sobre o que deve ser lembrado pelos que compõem o grupo, cabe ressaltar que Halbwachs (1990) não desconsidera a memória individual, compreendida como a capacidade de guardar uma informação que posteriormente pode ser resgatada e relatada, entretanto a sua concepção parte do princípio de que a memória estava diretamente ligada ao comportamento e a convivência em grupo, uma tendência natural do ser humano, ou seja, a composição da memória individual sofre com influências dos demais sujeitos e intervenções do meio social e cultural em que se vive, e essa formatação das memórias individuais gera, num conjunto de integrantes de um grupo, uma memória coletiva, pois

Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (Halbwachs, 1990, p. 39).

No campo da Psicologia Ecléa Bosi (2008, p. 3) afirma que “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”, constituindo-se numa via privilegiada que propicia a compreensão da articulação dos movimentos da História com o cotidiano vivenciado. É importante ressaltar que para Bosi (2003) os depoimentos que rememoram fatos e acontecimentos são fundamentais por nos oferecerem outra perspectiva de história para além da história oficial.

O historiador Jacques Le Goff (2012), pertencente a corrente da Nova História, define “a memória como propriedade de conservar certas informações, remetendo-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (Le Goff, 2012, p. 423), assim a memória representa um mecanismo em que o homem organiza o que vivenciou com os vestígios do passado a partir de uma releitura das experiências individuais e coletivas. O historiador Pierre Nora (1993), também pertencente à corrente da Nova História, demonstra a aproximação, o distanciamento, mas sobretudo a amálgama que existe entre a

História e a memória:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica (Nora, 1993, p. 3).

Nesse movimento de compreensão das especificidades do que é a memória, verificamos ainda que:

Outra distinção entre História e memória está no fato de a História trabalhar com o acontecimento colocado para e pela sociedade, enquanto para a memória o principal é a reação que o fato causa no indivíduo. A memória recupera o que está submerso, seja do indivíduo, seja do grupo, e a História trabalha com o que a sociedade trouxe a público (Silva; Silva, 2013, p. 276).

Cabe ressaltar que a memória, especificamente a memória coletiva, compreendida enquanto fonte histórica, tem seu maior desenvolvimento no campo da história oral, na qual os historiadores buscam por meio de entrevistas e depoimentos recuperar as formas de memórias na compreensão do passado e do presente e sempre confrontando as informações obtidas com outras fontes no decorrer da pesquisa histórica. Entretanto, dada a exiguidade de tempo para a execução da pesquisa não foi possível utilizar a metodologia da história oral conforme previsto inicialmente, certamente teria sido muito enriquecedor para o resgate histórico da trajetória da FAFI colher e analisar criticamente os depoimentos de alunos e ex-alunos, professores e servidores da instituição, algo que fica como uma perspectiva para trabalhos futuros.

1.3 HISTÓRIA INSTITUCIONAL E PERTENCIMENTO

No Brasil o sistema educacional é permeado por uma grande complexidade de leis, resoluções, portarias, pareceres, currículos, etc. Essa constatação faz com que se torne real a necessidade de conhecer as instituições que formam para o mundo do trabalho, muitas das quais há mais de um século nessa missão.

Identificamos que, na maioria das vezes, os relatos a respeito dessas instituições são feitos por memorialistas, interessados ou curiosos pela história institucional, que, apesar de darem uma grande contribuição acerca do assunto, destacam-se, geralmente, pela elaboração de narrativas enaltecidas de sujeitos, normalmente gestores ou políticos com alguma relação com a instituição, e pitorescas, sendo comum, inclusive, que as obras institucionais sejam encomendadas, o que faz com que tenham um carácter enviesado. Assim, a história institucional, nesse caso específico da instituição escolar, demanda uma investigação acadêmica, científica.

De acordo com Gatti Júnior e Gatti (2015) a importância de estudar e de investigar academicamente as instituições escolares no decorrer do tempo atrela-se, de um lado, a necessidade de otimizar a compreensão da forma como foi planejada e executada a criação de um homem e de uma sociedade novos, tanto nos marcos das sociedades liberais, quanto naquelas que se organizaram nos marcos do comunismo, e por outro lado verificar a pluralidade da coexistência de instituições escolares mantidas pelo poder público e pelas confissões religiosas, a despeito das diferenças das matizes que as fundamentavam e dos conflitos que ocorreram ao longo do tempo. Essa constatação vai de encontro ao próprio significado da instituição escolar conforme a definição de Magalhães (1998):

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretendo e projectando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. As instituições educativas são projectos arquitectados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais (Magalhães, 1998, p. 61-62).

Assim, fica evidenciada a relação que existe entre a questão da valorização do sujeito e a questão do papel que a instituição exerce na formação da humanidade dos indivíduos, com base na compreensão do que a instituição tenciona entre formar no trabalho ou formar para o trabalho. Logo não sendo a instituição escolar um ente a parte da sociedade, mas sim um componente reflexivo desta, as lutas em torno de visões de mundo e cultura também se fazem presentes naquele espaço, uma vez que os

Intensos conflitos ideológicos presentes na vida social afetam as instituições escolares, tanto quanto afetam a vida dos indivíduos em sociedade. Chegam mesmo a conformá-las, levando grupos de pessoas a agirem no interior de um verdadeiro combate, quase sempre de modo pouco explícito,

no qual as escolas posicionam-se de modo a atingir objetivos estratégicos fundamentais para as diferentes instâncias promotoras do ensino.

Enfim, o conhecimento das instituições escolares é fundamental para a compreensão dos contornos específicos de qualquer sociedade, ainda que não se esgote em si mesmo, mas, sim, na compreensão da articulação que essas instituições comportam em termos societários (Gatti Júnior; Gatti, 2015, p. 341).

A partir dos anos 1990, com a consolidação da pós-graduação no Brasil, ocorre uma ampliação das linhas de investigação num movimento crítico aos estudos sobre sociedade e educação que não conseguiam abarcar toda a sua complexidade e heterogeneidade, assim começou a ser privilegiado o estudo dos objetos singulares, a partir de uma renovação teórico-metodológico e pela abertura a utilização de variadas fontes de pesquisa, sendo que “é justamente nesse momento que são privilegiados temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares” (Buffa; Nosella, 2008, p. 16).

Enfrentando a questão posta de que os estudos atuais sobre educação representam uma fragmentação epistemológica e um esmigalhamento de temáticas que não propiciam a compreensão do fenômeno educacional, Buffa e Nosella (2008) demonstram toda a complexidade que existe ao se pesquisar a história de uma instituição escolar, pois são estudos que:

[...] privilegiam a instituição escolar considerada na sua materialidade e nos seus vários aspectos: o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles (Buffa; Nosella, 2008, p. 16).

Dessa maneira torna-se evidente que além de não se tratar de algo simples ou fácil, a pesquisa acerca da instituição escolar possui diversos aspectos a serem considerados e que se desdobram em vários itens que demandam compreensão. Também é importante ressaltar que este tipo de pesquisa acaba por gerar um desdobramento que é muito positivo para a história institucional, pois

[...] mesmo quando a produção é mais reiterativa do que inovadora, os pesquisadores de instituições escolares acabam organizando o acervo

documental da escola cuja história e cuja memória estão recuperando. [...] Destaca-se, ainda, a organização de material iconográfico, de objetos e móveis escolares e também a produção de documentos a partir de entrevistas realizadas com atores significativos da escola em questão como ex-dirigentes, ex-professores, ex-alunos etc. Todo este trabalho tem colocado documentos importantes para o conhecimento da nossa escola em condições de consulta por vários outros pesquisadores e isto é muito importante (Buffa; Nosella, 2008, p. 19-20).

Geralmente a pesquisa das instituições escolares acaba por se deter nas instituições confessionais, como no caso dos Seminários, ou nas tradicionais, como no caso das Escolas Normais, deixando as escolas de formação para o trabalho ou as que se destinam a população mais carente em segundo plano. Porém, considerando questões como a motivação do pesquisador, a disponibilidade de fontes, ou a distribuição geográfica, instituições escolares de diferentes origens vem progressivamente ganhando espaço nas pesquisas em educação. Nesse movimento, é fundamental não perder de vista que por mais que a pesquisa se debruce sobre aspectos singulares da instituição escolar é preciso explicitar a sua relação com a sociedade que a concebeu e a mantém, ou seja, fazer as conexões com o contexto econômico, social, cultural e político, dialeticamente relacionados.

Destarte, a história institucional pode ser compreendida como sendo o resgate da história e a construção da memória a partir da perspectiva interna, ou seja, da organização de centros de memória com a constituição de um acervo documental que registre e preserve a sua trajetória, contribuindo para a formatação de sua identidade e para a definição de seu lugar na estrutura social, econômica, política, e cultural (Motta, 1995). A história institucional, portanto, surge com a iniciativa de sua gestão ou de sua mantenedora e, via de regra, não possui caráter científico, pois não é organizada e elaborada por profissionais habilitados para esse fim, possuindo um viés oficial e que, assim, somente resgata e preserva o que lhe for de interesse.

A história institucional é permeada pelo pertencimento, este se desenvolve a partir do momento em que passamos a pertencer a determinado grupo ou comunidade, como é o caso da instituição escolar. Quando iniciamos uma etapa do nosso percurso formativo em uma determinada escola, e durante o tempo em que lá permanecemos, o sentimento de pertença se aflora e desenvolve com a constituição de características, vivências e experiências que são comuns àquele lócus. É importante considerar que o ato da matrícula ou o uso do uniforme escolar não

geram automaticamente o pertencimento, uma vez que pertencer não é meramente estar atrelado ou ter uma forçosa ligação institucional, o pertencimento está para além do currículo, pois se trata de emoção, de afetividade, de humanização que o espaço escolar proporciona aos alunos, logo mais do que meramente fazer parte é preciso pertencer.

A instituição escolar, tendo em vista a sua essencialidade, é o local em que além da disseminação do conhecimento, também se preconiza o desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional do educando. Entretanto, dada a lógica capitalista em que estamos imersos, a escola passou a ser a formadora de mão de obra em detrimento do pleno desenvolvimento do ser humano (Nóvoa, 1995). Esse fato impacta na questão do pertencimento, pois ao invés de se propiciar a formação do indivíduo enquanto homem humanizado, se prioriza a preparação para funções produtivas e consumistas. Sendo esta preparação rápida e objetiva não se torna possível o desenvolvimento de valores atrelados aos sentimentos e a sua identidade, com as conexões afetivas e humanizadoras ao espaço institucional no qual convive, se identifica e se sente pertencer (Raffestin, 1993).

O pertencimento tem o seu desenvolvimento também ligado à história institucional, mesmo quando não se conhece a história de uma forma geral sempre são ressaltados feitos ou conquistas de determinada época, alunos ou professores que representam momentos distintivos, fases pelas quais passaram a instituição. Nesse sentido, o ato de conhecer a história institucional torna-se num ato de reconhecer, que contribui para o pertencimento, pois

Podemos afirmar que o sentimento de pertencimento implica em olhar e reconhecer-se. Provoca ainda pensar em si mesmo como integrante de uma sociedade que atribui símbolos e valores éticos e morais, o que destaca características culturais. O sentimento manifestado pelos sujeitos sociais acerca do ambiente em que vivem carrega as singularidades de sua formação e encerra circunstâncias emocionais, muitas vezes, apenas vividas ali (Cardoso et al, 2017, p. 89).

Dessa maneira, quando se mantém contato com a história da instituição da qual fez/faz parte o educando não se vê diante apenas de uma mera cronologia, documentos, fotografias, narrativas lineares, mas sim de características que compõem o seu próprio ser, que despertam memórias, que traduzem valores, e que convergem para o pertencimento àquela instituição e todas as suas particularidades

vivenciadas de forma íntima por quem, de fato, pertenceu aquela comunidade específica.

Para Freitas (2008), o sentimento de pertença a um grupo ou lugar é o elemento que essencialmente mantém a coesão comunitária, de um modo tal que entrelaça o lugar, a população e o pertencer. Dessa maneira, o sentimento dos sujeitos sociais para com o ambiente em que habitam ou convivem é, em parte, determinado por sua formação e, naturalmente, considera questões afetivas, emocionais e memoriais, muitas vezes, apenas vivenciadas uma única vez, ou passíveis apenas de serem vivenciadas naquele lugar em particular, tornando-se experiências inesquecíveis e que passam a fazer parte das memórias da própria pessoa.

Assim, a importância do pertencimento se evidencia diante da relação do ser humano com o seu entorno, sendo importante ressaltar que

A priori esse conceito – pertencimento – pode nos remeter a, pelo menos, duas possibilidades: uma vinculada ao sentimento por um espaço territorial, ligada, portanto, a uma realidade política, étnica, social e econômica, também conhecida como enraizamento; e outra, compreendida a partir do sentimento de inserção do sujeito sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva. (Lestinge, 2004, p. 40).

E toda essa complexidade do pertencimento tem a potencialidade não apenas de despertar sentimentos e estreitar vínculos, mas também de desenvolver reflexões que despertem um lado mais crítico, com uma transformação na forma de ver o mundo e a busca por ações emancipatórias, logo a história institucional e o pertencimento acabam por convergir positivamente para uma plena formação humana integral.

Em que pese o fato de levarmos em conta que o sentimento de pertencimento se desenvolve no ambiente escolar e de formação profissional, compreendemos que esse não é um caminho retilíneo, pois não desconsideramos a realidade de que, a depender do caso, essa trajetória pode acabar por gerar um sentimento de não pertencimento com instituições que não são receptivas, acolhedoras e inclusivas, que acabam por nivelar por baixo os alunos e não propiciam o seu pleno desenvolvimento, por não atuarem no sentido de prevenir e conter episódios de agressão e bullying, o que torna a permanência do aluno naquele ambiente uma

tarefa árdua e penosa, e que, ao final, acaba por desenvolver traumas, medos, ou sentimentos de repulsa

1.4 IDENTIDADE E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

No final do século XX com a intensificação dos debates acerca da pós-modernidade e do multiculturalismo, o tema das identidades passou a estar presente na História, ainda que já fosse um velho conhecido da Filosofia, da Psicologia e da Antropologia, a necessidade da conscientização sobre a diversidade cultural brasileira fez com que se tornasse premente a definição das identidades regionais, étnicas, religiosas, dentre outras. Logo, a noção de identidade se tornou fundamental para a compreensão do mundo atual e, portanto, um dos conceitos mais importantes do nosso tempo, e “nesse contexto, a noção de identidade gerou muitos conceitos diferentes: identidade nacional, identidade étnica, identidade social, cada um deles com uma gama de significados e métodos de análise próprios” (Silva; Silva, 2013, p. 2002).

Considerando que atualmente vivemos em mundo globalizado de muitas e rápidas transformações em que muitas características da modernidade se acentuam ou se modificam rapidamente, essa dinâmica também permeia a formação da identidade. O sociólogo Bauman (2001) nomeou de modernidade líquida esse novo período da modernidade em que predominam a desterritorialização, a flexibilidade, e a fluidez. Tudo isso afeta as identidades que já não possuem a solidez, ou rigidez, que tiveram anteriormente, pois se antes a identidade era uma questão de realização, um projeto de vida construído lentamente, agora as identidades se tornam algo a ser consumido, sendo que o consumo passa a ser o meio pelo qual são construídas as identidades. Assim, as identidades são construídas pelo consumo de bens de maneira que

Numa sociedade de consumo, compartilhar a dependência de consumidor – a dependência universal das compras – é a condição sine qua non de toda a liberdade individual; acima de tudo da liberdade de ser diferente, de ‘ter identidade’ (Bauman, 2001, p. 98).

A identidade, então, se constitui em um processo que não tem fim ou destino e com objetivos que se transformam constantemente. Nesse sentido,

Identidade significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular –

e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar -, no entanto a vulnerabilidade das identidades individuais e a precariedade da solitária construção da identidade levam os construtores da identidade a procurar cabides em que possam, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades individualmente experimentados e depois disso, realizar ritos de exorcismo em companhia de outros indivíduos assustados e ansiosos (Bauman, 2003, p. 21).

Essa junção das identidades individuais conflui para as chamadas comunidades, sendo que esses agrupamentos gerados pela busca de identidade são também flexíveis e mutáveis. Logo, para Bauman (2005) no mundo moderno líquido as identidades se tornam líquidas, uma vez que uma identidade coesa e fixada é encarada como uma limitação da liberdade, visto que

Para a grande maioria dos habitantes do líquido mundo moderno, atitudes como cuidar da coesão, apegar-se às regras, agir de acordo com precedentes e manter-se fiel à lógica da continuidade, em vez de flutuar na onda das oportunidades mutáveis e de curta duração, não constituem opções promissoras (Bauman, 2005, p. 60).

Assim, de uma maneira geral, a identidade pode ser compreendida como uma resposta a algo exterior a ela, ou seja, para que exista a identidade de um determinado grupo é preciso que exista a identidade de outro grupo diferente conforme apontado por Edgar (2003) ao compreender, por exemplo, que numa sociedade para que exista o grupo dominante é necessário que exista o grupo de dominados. Segundo Baptista (2002, p. 33) a identidade individual é “[...] a construção permanente do ‘ser’ ao longo de sua vida. Entendendo que esta construção se dá pela relação dialética de todos os fatores envolvidos: biológicos, psíquicos e sociais”, já a identidade coletiva é

[...] uma construção histórica que se dá a partir da relação dialética que ocorre em um determinado espaço geográfico, entre indivíduos e/ou grupos que organizam sua vida cotidiana desenvolvendo atividades semelhantes, a partir de um conjunto de valores compartilhados (Baptista, 2002, p. 35).

Nessa perspectiva, a identidade coletiva é composta pelas múltiplas identidades individuais caso contrário não haveria a coesão no grupo, pois é preciso que o indivíduo se identifique com o grupo do qual faz parte, para tanto segundo Wolton (2004) a identidade é o caráter do que permanece idêntico a si próprio, logo o indivíduo precisa se reconhecer como o mesmo ao longo do tempo, e esse reconhecimento faz com que se mantenha agrupado com os que possuem as características ou ligações, portanto “a Identidade depende de um conjunto de

atributos associados a um grupo que os compartilha, em maior ou menor grau, com cada um dos membros do grupo, e ainda com outros grupos, possuidores de outras Identidades” (Fortes, 2013, p. 34).

Nesse sentido, se delinea que a identidade partindo das singularidades individuais é constituída socialmente segundo Foucault (1978), não sendo formada unicamente por aspectos meramente naturais, geográficos ou biológicos, ainda que estes não possam ser excluídos de todo do processo de construção identitária conforme Pollak (1992) que vislumbra uma estreita relação entre a construção das identidades e o lugar, o que está ligado à territorialidade, além de acontecimentos e pessoas.

De acordo com Candau (2011) a identidade transita entre o individual e o coletivo, sendo construída socialmente num processo em que muitos elementos estão imersos e que pode sofrer mutações ao longo do tempo “de certa maneira sempre acontecendo no quadro de uma relação dialógica com o *Outro*” (Candau, 2011, p. 9). A reflexão do autor também aponta para a indissociabilidade entre memória e identidade quando afirma que “a memória é a identidade em ação” (Candau, 2011, p. 18), assim podemos aferir que a memória é um dos pilares da identidade tanto individual quanto coletiva, e que essa articulação se mostra visível quando ao se resgatar uma memória se resgata uma identidade, uma vez que

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Ao final, resta apenas o esquecimento (Candau, 2011, p. 16).

É nesse sentido, pois, que compreendemos que a formação que recebemos durante o percurso educativo, além do desenvolvimento intelectual e formação profissional, acaba por gerar também uma identidade que remete justamente a instituição em que trilhamos esse percurso com base nas experiências vivenciadas e nas memórias que ficam guardadas com cada um que fez parte da instituição, e ao se buscar essas memórias a identidade se reaviva. Essa percepção se alinha ao que é defendido por Mourão e Cavalcante (2011) que afirmam que os lugares de vivência, convívio e interação são elementos significativos na tessitura da identidade do indivíduo, assim como Boni e Hoffman (2011) que ao analisarem a problemática da identidade com a questão da percepção dos lugares e dos processos identitários

defendem que

Assim como a ideia de nação perpassa a formação da Identidade, socialmente e culturalmente construída e apesar do enfraquecimento das identificações da cultura nacional, a percepção dos lugares de vivência e da cidade influenciam os processos identitários. Cada pessoa produz uma série de associações com algumas partes de sua cidade, e a imagem de cada uma está impregnada de lembranças e significados. Os habitantes não são meros observadores, mas sim 'parte' do lugar, e uma boa imagem do ambiente lhes oferece um importante sentimento de segurança emocional (Boni; Hoffmann, 2011, p. 153).

Dessa maneira, no processo da elaboração da identidade o sentimento de pertença também se faz presente, é preciso que haja apego ao lugar, que o ambiente seja representativo e que ganhe significado na trajetória do indivíduo, o que é muito perceptível quando tratamos de uma instituição escolar em que laços afetivos são criados, e a identidade vai sendo constituída no decorrer do processo.

Tendo em vista a questão da história, da memória, do pertencimento, da história institucional, e da identidade cabe verificar de que maneira tudo isso se manifesta na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, e considerando que (re) conhecer a história da instituição, tornando-a significativa, despertando memórias e pertencimento, e reavivando a identidade fazem parte do percurso formativo e de vida e, portanto, da formação humana integral do indivíduo, esse aspecto contribui para fundamentar a necessidade do contato com a história institucional. Nesse sentido, de acordo com Ciavatta (2005) a formação humana integral possui as suas especificidades:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 2-3).

Esta mesma autora nos mostra que a escola é também um lugar de memória, que no decorrer do tempo atravessa diversas fases, e assim suscita várias questões significativas quando se busca reconstituir a história institucional, num movimento dinâmico:

O que nos leva à pergunta, qual a memória que se tem da escola? Como cada instituição se reconhece no torvelinho das transformações aceleradas em curso? Como interpretam as transformações do mundo do trabalho e, de modo especial, a educação profissional e o ensino técnico? Como professores e alunos se reconhecem em meio às contradições entre o que

esperam, o que desejam e o que conseguem fazer? Como as famílias interpretam esses múltiplos significados que emergem das palavras e das ações de seus filhos? (Ciavatta, 2005, p. 10-11).

Nessa perspectiva, a história institucional se fazendo presente na formação humana integral propicia aos alunos o afloramento de lembranças, formas e elementos que constituem a sua identidade, uma vez que

Por ser um espaço ocupado pela infância e a juventude, cujo sentimento do passado é quase inexistente, a escola [...], parece ser um lugar de memória ainda mais esmaecido. No entanto, esse sentimento aflora com o passar do tempo e até a vivência com os colegas de infância e de juventude tornam-se, mais tarde, densos 'lugares de memória', contribuindo para a construção de uma identidade singular e, ao mesmo tempo, coletiva, como pertencimento a um tempo, a um grupo com as marcas desse tempo (Ciavatta, 2005, p. 11).

Assim, a formação humana integral necessariamente deve estar atrelada a uma formação ampla e completa, na qual o sujeito se encontra por inteiro, sendo que para a sua concretização devem ser consideradas todas as dimensões de um processo de formação humana integral através de práticas pedagógicas que abrangem o ser por inteiro conforme alertado por Appio, Ewald e Silva (2020), e almejando toda essa integralidade a história institucional também se faz presente. Logo, para que os indivíduos reafirmem sua identidade é salutar que conheçam e compreendam sua história, que reconstituam sua memória e a preservem, para que se reconheçam enquanto “sujeitos sociais coletivos com uma história e uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança” (Ciavatta, 2005, p. 13).

A formação humana integral é um conceito basilar da EPT e, portanto, é preciso esclarecer que essa formação cuida de superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar, logo “trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (Ramos, 2014, p. 86). E para tanto é preciso, primeiro, compreender os seres humanos como históricos e sociais, e, também, enfatizar que a realidade concreta é uma totalidade, isto é, a síntese de múltiplas relações.

Dessa maneira, conhecer a história institucional e reconhecer a escola como um lugar de memória é um fundamental para a formação integral por representar um

importante elemento pedagógico de coesão humana e institucional na medida em que contribui para a construção e preservação da identidade individual e coletiva, assim como para a conservação da memória institucional, pois

Documentos dispersos, preservados na história particular de muitos, fotografias, livros, papéis e objetos guardados com zelo e nostalgia podem alimentar a perspectiva de uma escola e de uma formação integrada e mais completa para os mais jovens, em reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres (Ciavatta, 2005, p. 14).

Portanto, os registros ou documentos que muitas vezes são considerados inúteis ou apenas um amontoado de papéis antigos e gastos, representam na verdade fontes que guardam informações preciosas sobre a constituição do espaço escolar, revelando indícios do universo social vivenciado à época. Atas, fotografias, dossiês de ex-alunos, livros de matrícula, estatutos, diários de classes, assim como documentos privados guardados por saudosismo ou como lembrança, acabam representando um rico material de vivências e significados. Nesse ponto, é importante termos em conta a reflexão de Caliri (2023) ao afirmar que o pesquisador, por mais que tenha apego ao seu objeto de pesquisa, não deve se deslumbrar com a possibilidade de desenvolver um sentimento de pertença para com os espaços pesquisados, logo

Objetivando encontrar a melhor compreensão da realidade que envolve os sujeitos da pesquisa, deve-se optar por pesquisas que permitam aprofundamentos nos fenômenos investigados, mediante uma preocupação constante com os questionamentos de sua complexidade, suas contradições, seu relacionamento dinâmico com o contexto em que se encontra inserido (Caliri, 2023, p. 54).

Assim, reconstituir a memória institucional é também propiciar ao estudante que se reconheça como sujeito ativo daquela história, sendo, portanto, “o sinal de que se reconhece e pertence a certo grupo social e a uma determinada geração” (Nunes, 2003, p. 08) que mantém a sua vivacidade.

2 METODOLOGIA

A realização bem sucedida de uma pesquisa depende de vários fatores, ao elaborarmos o projeto acabamos ficando mais restritos ao campo teórico, isto é, planejamos muitas etapas para a pesquisa que, muitas vezes, não são possíveis de se concretizarem quando estamos na fase de campo, o que não é nenhum demérito, pois a pesquisa continua a ser trilhada, a realidade apenas nos impõe correções de rota ou adaptações para que se chegue a sua conclusão a bom termo. Assim, neste capítulo vamos descrever os caminhos que percorremos para o desenvolvimento da nossa pesquisa e, naturalmente, procurando justificar as nossas escolhas em relação ao objeto e os sujeitos da pesquisa, a classificação de sua natureza, o instrumento de coleta de dados, o procedimento da análise dos dados, a construção do produto educacional, assim como os percalços com os quais nos deparamos na pesquisa de campo e as adaptações que fizemos para a continuidade da pesquisa.

Em julho de 2024, conforme previsto, ocorreu a qualificação de nosso projeto, e iniciamos os contatos institucionais para começar a pesquisa de campo. Nesse sentido, entramos em contato com o Arquivo Público do Estado do Espírito Santo - APEES, com o Arquivo Geral do Município de Vitória - AGMV, e com com a gerência da Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música de Vitória - FAFI, nesses locais pretendíamos de imediato coletar as fontes para a montagem do nosso produto educacional.

Da parte do APEES não obtivemos um retorno significativo. Ao nosso contato sobre o procedimento para agendamento de pesquisa, o retorno foi o de que era preciso informar qual era o tema da pesquisa, qual era o período, e qual era a finalidade da mesma. Retornamos o contato informando o que fora solicitado, e como resposta não nos foi informado sobre a documentação que poderíamos consultar e nem mesmo sobre o agendamento, no e-mail constava uma imagem da FAFI coletada na internet e o texto de um site de memórias que narrava, em uma página, a história cronológica da instituição. Já havíamos visto a foto e lido o texto no ano de 2023 quando ainda começávamos a delinear as ideias para o nosso projeto de pesquisa. Buscávamos, portanto, fontes oficiais e não oficiais que estivessem sob a guarda daquela instituição pública e que sabíamos existir por estarem referenciadas justamente em algumas dissertações e teses que havíamos

lido sobre temáticas da história do Espírito Santo. Com esse acesso negado, nos restou consultar por conta própria no site do APEES algumas imagens que estavam disponíveis no acervo online. Acreditamos que para evitar incômodos aos servidores do APEES todo o acervo documental deveria ser digitalizado e disponibilizado para consulta a cada interessado.

Da parte do AGMV não obtivemos, infelizmente, melhor resultado. Diante do nosso contato sobre a documentação a ser pesquisada e o agendamento, nos foi respondido que no acervo haviam caixas de documentos e manuscritos da FAFI, sem descrição, e fotos, com descrição, dispendo ainda a instituição de uma biblioteca de apoio, e que o agendamento estava aberto para consulta. A resposta foi animadora e agendamos a nossa consulta para o dia 16 de setembro de 2024, na parte da tarde. Entretanto, ao chegarmos na sala de consulta nos foi disponibilizado um livro sobre a FAFI (Vitória em monumentos de Pedro Canal Filho, 2012), que conforme a servidora que nos atendeu havia sido separado pela bibliotecária para a nossa consulta e que continha muitas fotos e documentos com a indicação dos sites em que haviam sido coletados e que eu também poderia coletar. Explicamos que havíamos agendado uma consulta ao acervo documental da FAFI, ao que a servidora convocou a bibliotecária e a mesma informou que deveríamos fazer a pesquisa na FAFI, pois lá havia um centro de documentação, informamos que sabíamos disso e que aguardávamos a autorização para realizarmos a nossa pesquisa, mas que isso não justificava o não acesso ao acervo sob guarda do AGMV, pois isso era simplesmente pressupor que eram os mesmos documentos que haviam em ambas as instituições. Ainda assim não nos foi dado acesso a nenhum documento, diante da nossa insistência a servidora digitalizou uma fotografia e nos encaminhou por e-mail. As demais imagens que conseguimos e que constam como referenciadas ao acervo do AGMV foram coletadas na internet.

Da parte da gerência da FAFI a devolutiva inicial foi a de que se esperasse algumas semanas, pois justamente naquele momento estava em andamento o processo de troca da gerência sendo, portanto, mais viável apresentar a nossa proposta de pesquisa a nova gestora da instituição. Assim no início do mês de agosto de 2024, realizamos novo contato por e-mail, e decorridos alguns dias obtivemos uma resposta positiva de acolhimento da pesquisa e nos foi agendada

uma reunião que ocorreu no final do referido mês na sala da gerência da FAFI. Nesta oportunidade apresentamos o nosso projeto, mas compreendemos que o acolhimento inicial teve como motivação a intenção da gerência em nos inserir no rol de atividades que começava a ser programado para as comemorações do centenário da FAFI, a ocorrer em 2026. Dessa maneira, nos foi informado que ante a nossa intenção de pesquisar a história da instituição a prefeitura de Vitória já o faria, estando agendado como ação inicial a fotografia profissional do prédio partindo da Secretaria Municipal de Cultura de Vitória - SEMC, e a partir daí outras ações decorreriam sendo sugeridas pela gerência da instituição, mas ainda carecendo de projeto, as noites de memórias para coletar os relatos de personalidades que fizeram parte da instituição, a pesquisa sobre professores de renome que atuaram para a nomeação de salas ambientes, e talvez uma publicação com a história da FAFI. É importante ressaltar que essas ações são de caráter institucional, e sendo a nossa pesquisa científica não seria possível adaptá-la para atender a esses desígnios. Assim, fomos instruídos a submeter um requerimento à SEMC para que obtivéssemos a autorização para darmos andamento a nossa pesquisa, independente das ações institucionais que se encaminhariam para o centenário.

O requerimento foi protocolado via protocolo virtual da prefeitura e depois remetido à própria gerência da FAFI para o parecer, depois de alguns dias foi remetido para a SEMC que, assim, concedeu a autorização para a pesquisa. Somente dias depois recebemos o comunicado da gerência de que poderíamos iniciar a nossa pesquisa. No mês de setembro de 2024, às segundas-feiras, foi nos franqueado o acesso ao Centro de Documentação e Memória - CEDOC/FAFI, na verdade um espaço multiuso, pois é utilizado como biblioteca especializada, como acervo de alguns documentos e como ponto de acesso de internet com o uso de alguns computadores, sendo o espaço administrado por uma bibliotecária. O acervo documental com o qual nos deparamos era composto por cinco envelopes pardos, sem identificação com alguns poucos documentos e algumas fotografias que permeiam a história da FAFI, acondicionados sem qualquer tratamento, descrição e de forma aleatória, há também nesses envelopes uma cópia datilografada do livro Escola, escola de arte de Adilson Vilaça e Eliomar Mazoco (2001), um memorando sobre a publicação do mesmo, e alguns recortes de jornais com notícias sobre a FAFI, também compunha o acervo 16 (dezesesseis) pastas de fotografias, organizadas

cronologicamente, sendo a maioria reproduções de fotografias que constam em livros publicados, sobretudo do livro Escola, escola de arte (2001). Logicamente não era o acervo documental que esperávamos encontrar em um CEDOC, mas era o que tínhamos para darmos continuidade a nossa pesquisa.

Do acervo do CEDOC, as fotografias envelopadas foram selecionadas procurando estabelecer uma ordem cronológica, a maior parte estava reproduzida nas pastas, também selecionamos o memorando da publicação do livro de Adilson Vilaça, o convite de formatura da primeira turma do curso de qualificação de teatro e dança, e uma flâmula, ao que somamos a fotografia que o AGMV nos encaminhou, e as que coletamos no site do APEES. De forma suplementar, realizamos uma coleta nos sites do Diário Oficial do Estado do Espírito Santo - DIO/ES, e do Diário Oficial do Município de Vitória - DOMV para coletar a legislação publicada sobre a FAFI. Com esse material procedemos à elaboração do nosso produto educacional, conforme descrevemos no capítulo 7.

Inicialmente tínhamos em mente a ideia de realizar também um trabalho de história oral, entrevistando os antigos e atuais professores e servidores, os alunos e os formados, e frequentadores da FAFI, objetivando não apenas obter as memórias, que comporiam um vasto e rico material histórico, mas confrontar com outras fontes. Dada a exiguidade do tempo para a realização da pesquisa, e a necessidade cada vez maior de afunilar e manter o foco, essa ideia foi descartada, mas ficou com recomendação para trabalhos futuros. Nos concentramos na pesquisa documental e na montagem e aplicação do produto educacional.

No que se refere a natureza da pesquisa, após muitas reflexões, compreendemos que se tratava de uma pesquisa qualitativa, uma vez que não utilizamos aspectos quantitativos nas abordagens para compreendermos o nosso objeto de estudo e analisarmos os dados obtidos junto aos nossos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, esclarecemos que a FAFI foi o nosso objeto de estudo, pois pesquisamos a sua história, logo qualitativamente utilizamos a metodologia da pesquisa documental com a pesquisa exploratória, realizando o levantamento bibliográfico e a revisão de literatura (Gil, 2019). Considerando que Alves et al. (2021) afirma que, por meio da pesquisa documental, torna-se possível realizar uma reconstrução da realidade e do passado, uma vez que o documento, muito

frequentemente, “permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (Cellard, 2008, p. 295), esse tipo de pesquisa permite a observação da maturidade não só dos sujeitos e dos grupos, mas também de conceitos, conhecimentos, comportamentos, em um longo período de tempo (Cellard, 2008) propiciando, por meio das singularidades das instituições escolares, (re)constituir a memória institucional.

E para a produção e coleta dos dados realizamos a aplicação de um questionário, com preenchimento voluntário e não identificado, objetivando coletar as impressões dos que acessaram o museu virtual no que concerne à quantidade, qualidade e pertinência do acervo, identificando, analisando e mensurando o sentido e a intensidade da atitude a partir de uma escala do tipo Likert (1932), que sugere uma escala unificada, composta por várias frases que foram avaliadas pelos respondentes quanto ao grau de concordância. Os dados foram analisados com base no referencial teórico, nesse caso esclarecemos que os alunos da FAFI foram os nossos sujeitos da pesquisa, especificamente os alunos dos cursos técnicos em teatro e em dança, visto que não podíamos perder o foco na questão da educação profissional e tecnológica enquanto fundamento do mestrado que cursamos. Essa opção se mostrou a mais adequada para a nossa pesquisa, pois realizar análise do discurso ou de conteúdo demandaria obrigatoriamente rever os objetivos da pesquisa. Descrevemos essa etapa específica da pesquisa no capítulo 6.

A construção do produto educacional foi realizada assim que concluímos a etapa de seleção dos materiais que iriam compor o museu virtual, perfizemos uma análise dos materiais que conseguimos acessar, procurando manter aqueles que fossem mais representativos para a história da FAFI e que tornassem favorável aos que acessassem o museu conhecer essa história por meio de imagens, leis, e cronologia, e organizamos os materiais buscando manter essa sequência lógica.

A nossa pesquisa foi dividida em quatro principais etapas: revisão de literatura, incluindo o levantamento do estado da arte; a pesquisa e coleta de materiais para o desenvolvimento do museu; análise e seleção de materiais para composição do museu; e publicação e avaliação do museu virtual. E a escrita da dissertação permeou todas as etapas da pesquisa.

3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

3.1 DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES AOS SERVIÇOS NACIONAIS DE APRENDIZAGEM

Historicamente o ano de 1909 é bastante representativo do início de um século em que se desenvolveram grandes fatos históricos, alguns com impactos para toda a humanidade como no caso das duas grandes guerras mundiais. No caso do Brasil, o país era uma recém República, com um final recente da escravidão no ocaso do Império, e com uma base econômica majoritariamente agrícola-exportadora, mas já com uma industrialização nascente, sendo que ainda assim:

O mundo operário já entrava em ebulição: em 1903, Edgard Leuenroth fundara o Centro Tipográfico de São Paulo, transformado logo em seguida em União dos Trabalhadores Gráficos, nos dias atuais Sindicato dos Gráficos. Em 1904, quinze corporações operárias e uma federação de sete associações, representando cerca de seis mil operários dos estados de Sergipe, Bahia, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Alagoas, dirigiram ao Congresso Nacional uma petição em que solicitavam a aprovação de uma lei sobre sindicatos profissionais (Sueth et al, 2009, p. 33).

Em meados de maio de 1906 eclode em São Paulo uma greve abarcando os setores industriais existentes até então, com exigências de dignificação do trabalho, aumento salarial e a padronização da jornada de trabalho para oito horas diárias. Considerando o eixo Rio de Janeiro e São Paulo, já existiam “[...] nove jornais anarquistas, dos quais dois diários. Além disso, também o mundo camponês brasileiro já entrava em efervescência, pois, em 8 de janeiro de 1903, o Decreto N°. 979 facultou a criação de sindicatos agrícolas” (Sueth et al, 2009, p.33). Considerando esse cenário do mundo do trabalho no Brasil, há que se ressaltar que:

Nos primeiros anos da República, o número de fábricas cresceu cinco vezes, passando de pouco mais de 600 em 1889 – ano da queda da monarquia – para 3.258, alguns anos depois. Um terço delas ficava no Distrito Federal, outro terço se dividia entre São Paulo e Rio Grande do Sul. O setor têxtil ocupava o primeiro lugar, seguido pelo alimentício. Mais tarde, na década de 1920, São Paulo se tornaria o maior centro industrial do país, reunindo 40% da produção (Sueth et al, 2009, p. 35).

Nesse contexto, consolida-se a ideia de que para o desenvolvimento industrial era indispensável a formação de mão de obra. Assim, no Brasil, a publicação do Decreto Federal N°. 7.566, em 23 de setembro de 1909, criou as Escolas de

Aprendizes Artífices “em cada uma das capitães dos Estados da República” mantidas pelo “Ministério da Agricultura, Industria e Commercio” para o “ensino profissional primário gratuito” que “procurará formar operários e contra-mestres” (Brasil, 1909). Em 1910 ocorreu a instalação das então 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes Artífices. Esse é, comumente, o marco inicial da educação profissional no Brasil.

Uma marca reconhecida das Escolas de Aprendizes Artífices, que permeia a estruturação da sua criação, é a correção social daqueles que viriam a ser por elas atendidos, mas para além do caráter correcional,

[...] as Escolas de Aprendizes Artífices dividiam o seu ensino em duas partes principais: uma de cunho teórico - os cursos de letras e de desenho, inicialmente noturnos - e o aprendizado nas oficinas, cujas especialidades em muito pouco diferiam dos ofícios ensinados nas demais escolas. Além da pobreza - condição necessária para a admissão nessas escolas - os requisitos para a matrícula eram praticamente os mesmos, inclusive a ausência de defeitos físicos que pudessem inabilitar o candidato para o aprendizado de ofícios (Soares, 1981, p. 76).

Compreendemos, numa leitura da conjuntura em que foi assinado o Decreto Nº. 7.566, que aos alunos não era necessário a aprendizagem de um ofício regular, formal e socialmente reconhecido, pois bastava ocupar, com certa destreza em atividades manuais, os menores desvalidos, para evitar de se tornarem perigosos por conta da ociosidade. Ou seja, a instrução manual era um paliativo com caráter moral ao mesmo tempo que produtivo. Na exposição de motivos do referido decreto, informa-se a necessidade de “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime” (Brasil, 1909).

Dessa maneira, fica evidenciado que os objetivos finais destas escolas seriam a formação de operários e contramestres, através do ensino prático em “oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola” (Brasil, 1909). Assim, estas escolas estariam voltadas para a formação em ocupações simples, embora sistemática, pela via de hábitos manuais, práticos, destinada à produção, mas também para a correção social.

As principais profissões ensinadas eram as que encontravam sintonia com

setores pouco desenvolvidos da nossa indústria, ainda rústica e manualizada: sapataria, marcenaria, alfaiataria, serralheria, funilaria, ferraria, selaria, tipografia, entalhe, correaria, entre outras (Soares, 1981; Cunha, 2000b).

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices, no entanto, não significou uma integração do trabalho com a educação ou a escolarização do trabalho pelo ensino técnico, muito pelo contrário, as ideias que vigoravam na época continuavam a entender que havia uma desvinculação entre formação profissional e educação, ou seja, entre trabalho e educação. A educação, diferente de ensino profissional, era aquela de base teórica, intelectualista, “voltada para a formação das classes dirigentes, daqueles que iriam ocupar os cargos de comando, ou burocráticos, na sociedade; formação profissional era aquela de base prática, voltada para as classes populares” (Gomes, 2005, p. 2). A visão dualista da educação continuava, o ensino profissional era para “os filhos dos desfavorecidos da fortuna” (Müller, 2010, p. 195) e o ensino científico e humanista para os filhos das elites dirigentes.

Considerando todas essas características e especificidades relativas às Escolas de Aprendizes Artífices compreendemos que muito antes de pretender atender as demandas referentes a industrialização, posto que ainda muito incipiente, houve uma lógica de intencionalidade moral e de repressão que propiciou a sua criação: educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, os retirando da rua e os encaixando socialmente de forma subalterna, não sendo possível considerar apenas o ponto de vista romântico, e no máximo assistencialista, de seu criador Nilo Peçanha quando conclui em relação às Escolas de Aprendizes Artífices que “e no que nos diz respeito, se quando exercia a Presidência da República, já conhecesse a extensão dos seus resultados (na Suíça), ao invés de vinte institutos profissionais que fundei nas capitais dos estados, teria certamente criado duzentos [...]” (Martins, 1996, p. 47).

Já em 1937, a Constituição determinou que as indústrias criassem escolas para os aprendizes de ofício. No ano seguinte se delineou um projeto de criação dessas escolas nas fábricas, com oficinas próprias para a aprendizagem baseada em conhecimentos práticos de ofício. Em 1939, o Decreto Nº. 1.238 estabeleceu que as indústrias que tivessem um quantitativo de empregados superiores a 500 (quinhentos) promovessem cursos de aperfeiçoamento profissional. Em 1940, o

Decreto Nº. 6.029 regulamentou os cursos profissionais com matérias essenciais à preparação do operariado e aulas de tecnologia relativas ao ofício. Essa cronologia demonstra que gradativamente se procurou sistematizar a formação profissional, assim com o Decreto Nº. 4.048, de 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários que, mais tarde tornou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, ou seja,

[...] foi para substituir a formação assistemática que ocorria no próprio local de trabalho que o Governo, em colaboração com a burguesia, criou o SENAI, como meio de garantir a formação de uma força de trabalho nas quantidades e qualidades adequadas ao projeto de desenvolvimento capitalista (Bryan, 1983, p. 89).

Entretanto, é preciso ter em mente que o papel de protagonista dos empresários nesse processo deve ser avaliado criticamente, pois na criação do SENAI os mesmos apresentaram inúmeras resistências, principalmente em custear a formação profissional. A adesão patronal ao projeto somente se concretizou quando o empresariado compreendeu a necessidade da formação profissional para os trabalhadores na medida em que a industrialização avançava com um maquinário importado cada vez mais complexo e que, portanto, demandava uma base técnica mais complexa para sua operação e manutenção. Dessa maneira, o ideário dos empresários não pretendia ultrapassar o conhecimento mínimo indispensável a produção, isto é, “não visavam à formação de artífices com amplo conhecimento, o que somente é possível em cursos de longa duração, e, sim o treinamento em oficinas, em funções especializadas que demandam menos tempo de aprendizagem” (Bryan, 1983, p. 83).

A proposta de funcionamento do SENAI¹, portanto, correspondia a uma demanda exigida pela indústria com uma formação mínima do operariado, que deveria ser feita de forma mais rápida e mais prática (Romanelli, 1983).

¹ Posteriormente foram sendo criadas outras entidades do Sistema S:

Sesi: Serviço Social da Indústria

Senac: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Sesc: Serviço Social do Comércio

Senar: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

Senat: Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

Sest: Serviço Social do Transporte

Sescoop: Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

Sebrae: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

Outro ponto que demanda uma observação mais acurada é o fato de que nesse movimento o Estado vai se retirando de cena e propiciando ao ente privado que ocupe plenamente esse espaço em termos de administração, metodologias e finalidades, pois a criação do SENAI:

[...] faz parte da superação do ensino assistemático para o sistemático, do ensino improvisado para as séries metódicas e do modelo correcional-assistencialista para o modelo taylorista-fordista, o que também pode ser percebido nas mudanças relativas às temporalidades formativas correlatas, que se alteram, por um lado, pela implantação da nova metodologia da instrução racional e, por outro, pela interferência cada vez menos estatal e mais privada” (Lima, 2010, 74).

E quando analisamos o SENAI no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem é preciso considerar que:

A metodologia do SENAI não coincide com a aprendizagem em serviço (on the job), em que o trabalhador vai apropriando-se do saber em uso na produção pela observação, imitação ou repetição dos procedimentos praticados pelos colegas experientes. Embora seu processo educativo não descarte o uso de alguns desses elementos, ele se estrutura, como já foi descrito por vários autores e pela própria instituição, uma parte, em sala de aula, e outra, na oficina ou laboratório [...] Quando o aluno vai para a oficina, os passos e subpassos da execução de cada operação são demonstrados de forma separada e sequenciada pelo docente, a composição desse conjunto de operações e tarefas estabelece-se a partir de uma análise de cada ocupação para a qual está se formando o futuro executante. (Lima, 2007, p. 45).

Em 1946 por meio do Decreto Nº. 8.621 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, administrado a nível nacional pela Confederação Nacional do Comércio - CNC, inicialmente objetivando preparar o menor de idade para a atuação em atividades de apoio comercial, enfatizando uma profissionalizando a curto e a médio prazos, e concentrando-se na formação inicial e continuada que preparasse para o aluno para o mercado de trabalho.

Dessa maneira, tendo em vista o traçado histórico e as legislações constitutivas das Escolas de Aprendizes Artífices e dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, concluímos apontando algumas permanências e rupturas que pudemos identificar. Como ruptura percebemos que o caráter educativo das duas instituições se distancia, pois as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas no âmbito do assistencialismo e, principalmente, da correção social, para profissionalizar de forma primária aqueles que por elas fossem atendidos e, ao mesmo tempo, inseri-los socialmente num lugar pré-determinado, isto é, como

trabalhadores que se mantivessem perenemente por meio de sua atividade profissional. No caso específico do SENAI, a profissionalização, ou o aperfeiçoamento profissional, veio como uma necessidade consequente do processo de industrialização, uma vez que era preciso qualificar a mão de obra atuante ou mesmo formá-la de acordo com as necessidades do mercado. E no que alcançamos entender ainda que não houvesse, nesse caso, o caráter assistencialista, permanecia o caráter de contenção social, pois o operário qualificado permaneceria atuando na sua profissão não havendo perspectiva de ascensão social imediata, a formação obtida, portanto, era utilitarista para a indústria.

Outra permanência que pode ser observada entre as Escolas de Aprendizizes Artífices e o SENAI é a própria questão do tipo de formação propiciada por estas instituições, sendo uma formação básica, rápida e específica para o trabalho, muito distante da formação no trabalho que tanto se almeja, não havendo indícios da formação politécnica, humanista ou integral que deve permear a educação profissional e tecnológica, evidenciando a primazia do conhecimento profissional e técnico, dentro do estritamente necessário para a execução das atividades requeridas, em detrimento do conhecimento científico e humanista.

Por fim, observamos a questão da estrutura e funcionamento das instituições, pois se as Escolas de Aprendizizes Artífices foram criadas e mantidas pelo Governo Federal, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, por outro lado o SENAI e o SENAC foram criados pelo Governo Federal, mas administrados pelo setor privado, que inclusive apresentou resistências iniciais, sendo que hoje as instituições são mantidas a partir da contribuição compulsória incidente sobre a folha das empresas contribuintes, algo que, volta e meia, propicia debates acalorados sobre esse forma de financiamento entre os defensores de uma educação pública, gratuita e de qualidade, o governo federal, e os entes privados.

Assim sendo, entre avanços e recuos a educação profissional e tecnológica no Brasil se consolida como uma modalidade de ensino cada vez mais presente e necessária, não devendo ser desvirtuada para atender meramente a demandas mercadológicas com uma capacitação profissional rápida e superficial ou simplesmente ofertar um certificado de forma açodada, mas sim para formar no trabalho, ao mesmo tempo, profissionais e cidadãos.

3.2 A DITADURA MILITAR E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Na história do Brasil, o período que vai de 1964 a 1985, ou 1989, a depender da referência balizadora sobre democracia, abarca a Ditadura Militar, ou Regime Militar, também dependendo da referência utilizada ou aceita, e que ainda comporta outras nomenclaturas como, por exemplo, Ditadura Civil Militar. Fato é que neste período temos a predominância dos militares no governo, a sua preponderância sobre o legislativo, a supressão de direitos e garantias individuais, a imposição de leis, normas e decretos, a prática da repressão e da censura, e, por conseguinte, um recrudescimento da democracia, ainda que, de diversas maneiras, os militares procurassem passar o verniz democrático nos seus governos autoritários e atos antidemocráticos.

Passada a euforia inicial do golpe de 1964 que depôs o presidente João Goulart, o governo militar iniciou uma série de medidas que impactaram a economia, a política, a sociedade, a cultura, e também a educação. Como o foco inicial do governo foi econômico e político, as modificações na educação acabaram ficando para uma etapa posterior, mas que não demorariam tendo em vista que se tratava de algo que andava justaposta ao próprio cenário socioeconômico e político.

Assim, e inicialmente, em 1968 temos a imposição da Reforma Universitária, através da Lei Nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968 que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Essa lei veio na esteira da revolta estudantil que ocorreu em vários países, em 1968, e que, naturalmente, foi assumindo diferentes matizes políticos segundo o contexto sócio-histórico no qual se inseria, isto é, a revolta passava a ter um caráter local a depender das demandas. Nesse sentido, no Brasil, além da luta pelo retorno da democracia, os estudantes pressionavam o governo militar no sentido da reestruturação e, principalmente, da expansão do ensino superior. A questão dos excedentes, isto é, dos estudantes que apesar de aprovados não conseguiam vaga nas instituições de ensino superior era latente. Verifica-se que em 1960, 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições para as quais tinham sido aprovados, número que aumentou para 162 mil em 1968. Logo, a questão dos excedentes se transformou num foco de tensão social dadas as constantes reivindicações para uma solução do problema. É importante ressaltar que a pressão

para a expansão do ensino superior possuía uma relação com a ampliação da taxa de matrícula do ensino médio, que cresceu 4,3 pontos entre 1947 e 1964. Nesse ínterim, o processo de concentração da propriedade e de renda, em curso na sociedade brasileira desde a década de 1950, acentuado pela política econômica adotada a partir de 1964, conduziu as classes médias a perseguir a educação superior como um meio, talvez o único, para a realização do seu projeto de ascensão social (Cunha, 1975; Trigueiro, 1967).

A partir dos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil - MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional - USAID foram projetadas as modificações a serem impostas ao ensino superior brasileiro, quais sejam:

A educação superior deveria ter objetivos práticos e adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional. O sistema de ensino superior não poderia continuar atendendo a um público restrito, tal como vinha acontecendo. Propunha-se assim sua expansão, assinalando, no entanto, a falta de recursos financeiros, o que levou à introdução do princípio da expansão com contenção, que seria reiterado pela política educacional. O objetivo a ser alcançado era obter o máximo de atendimento da demanda com o menor custo financeiro. A reformulação do ensino superior deveria pautar-se por uma racionalização dos recursos e orientar-se pelo princípio de flexibilidade estrutural, evitando a duplicação de meios para as mesmas finalidades acadêmicas. A partir dessa perspectiva, recomendava-se a eliminação da cátedra vitalícia, a criação dos departamentos, a introdução do ciclo básico no primeiro ano de formação universitária como um mecanismo para contornar as pressões dos excedentes. Sugeria-se também modificações no exame vestibular, que deveria tornar-se classificatório, visando à incorporação de um maior número de estudantes (Martins, 2009, p. 20).

É importante ressaltar que a expansão universitária teve um evidente viés privatizante, pois apesar de termos tido uma expansão real do sistema universitário, com a criação de novas instituições públicas, as matrículas nas universidades privadas cresceram mais intensamente que no setor público, diante da flexibilização das normas para a criação de novas instituições particulares de ensino superior e de mais cursos nas já existentes. E isso demonstra que a busca pela equalização da proporção entre candidatos e vagas foi viabilizada pela matrícula em instituições particulares.

Cabe analisar que, no que concerne a formação para o trabalho, as modificações impostas no ensino superior propiciaram um aumento no número de vagas, mas que permaneceu, e talvez até tenha se exacerbado o seu caráter

utilitarista, pois sabemos que as instituições particulares de ensino superior, salvo raras exceções, não são instituições que procuraram formar com qualidade os seus estudantes, trata-se de um negócio para as suas mantenedoras, logo formar de maneira rápida e prática e providenciar o diploma é o objetivo maior, algo que claramente permanece nos dias de hoje com o aumento ainda maior do número de instituições de ensino superior privadas, com uma predominância do ensino a distância dadas as flexibilizações das normas e legislações providenciadas pelo governo federal.

À Ditadura Militar por um lado interessava, até certo ponto, investir mais nas universidades, uma vez que isso traria benefícios aos planos de crescimento econômico, que demandavam a ampliação da oferta de mão de obra qualificada, ou ao menos capacitada, sobretudo de engenheiros, físicos, químicos, economistas, portanto era algo devidamente direcionado. Além disso, mas em menor escala, o aumento das verbas para pesquisas, remuneração dos docentes universitários, e bolsas para os alunos poderia propiciar alguma aceitação do governo militar nos meios acadêmicos, diminuindo a resistência e evitando, ou atenuando, a repressão para as universidades (Napolitano, 2014).

Além do ensino superior, o ensino básico também foi profundamente afetado pela Ditadura Militar. Consolidadas as políticas econômicas iniciais do governo militar, ancoradas no ambiente financeiro externo altamente favorável a obtenção de empréstimos e investimentos estrangeiros, a partir de 1969 tem início o chamado período do milagre econômico brasileiro, em que as taxas de crescimento da economia se tornam altas e constantes, ainda que não fossem sustentáveis no longo prazo, haja visto o seu declínio a partir de 1973. Nesse contexto, a política educacional do governo militar volta-se para a reformulação e redirecionamento da educação básica, apoiados nos acordos MEC-USAID e com ampla participação dos dirigentes educacionais que já predominavam no Conselho Federal de Educação – CFE, é delineada a Lei Nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971 que normatizou a reforma do ensino de 1º e 2º graus.

Antes de mais nada a referida lei preconizava adequar a educação ao modelo econômico adotado pelos militares, tornando a educação utilitarista e voltada para atender as supostas demandas de mão de obra do mercado, com uma formação

profissional técnico e açodada, ou seja “[...] dentro de uma perspectiva para adestrar e ensinar o que serve para o mercado [...]” (Frigotto, 2010, p. 30). Entre outras ações, estabeleceu que o 2º Grau (atual Ensino Médio) teria “[...] um currículo para desenvolver as funções de preparar o estudante para a iniciação profissional” (Araújo, 2019, p.46), o que, na prática, obrigou a oferta do ensino profissional em todas as escolas públicas e privadas. Nesse ponto precisamos levar em consideração alguns aspectos, primeiro o de que não havia consenso entre os próprios membros do MEC acerca da profissionalização compulsória no 2º grau, segundo que não houve recomendação da USAID nesse sentido, e em terceiro não consta que essa prática fosse exercida em qualquer outro país naquele momento, ou seja, estávamos diante de uma autêntica inovação brasileira, algo que foi criado exclusivamente para o nosso contexto, mas que não tinha chances reais de aplicabilidade na prática, o que veio a se confirmar no decorrer do tempo, pois “[...] a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau não foi uma necessidade do sistema produtivo nem correspondeu à lógica interna do sistema educacional. Nesse caso, a incongruência foi flagrante” (Cunha, 2014, p. 21).

Também não podemos perder de vista que se, por um lado, aparentemente a Lei Nº. 5.692/1971 rompia o dualismo existente entre o ensino público e privado, posto que impunha a profissionalização compulsória para todos, por outro ampliava o abismo dadas as condições totalmente diferentes em que seria ofertada a profissionalização nas escolas públicas e privadas, considerando as condições técnicas, os recursos financeiros, e a própria qualificação do corpo docente, além, é claro, da burla das escolas privadas em relação a real oferta da profissionalização, já que continuariam, na prática, a preparar os seus estudantes para o ingresso no ensino superior. Além disso, temos que levar em conta o tipo de formação profissional que seria ofertada nas escolas públicas, pois não se tratava de um amplo leque de possibilidades em que os estudantes iriam escolher, mas sim algo ofertado dentro dos limites e possibilidades da escola e em consonância ao que o governo supunha que era demandado pelo mercado, a partir da perspectiva de desenvolvimento capitaneada pelo governo. Essa premissa está intimamente ligada aos mecanismos da atual reforma do ensino médio, em que a volta da formação profissional e técnica nesse nível de ensino também segue o mesmo raciocínio

mercadológico, apesar de passar a impressão de que haverá um mar de possibilidades de formação técnica para os estudantes escolherem.

Outra questão que nos faz refletir é própria imposição da formação técnico-profissional, pois a alegação do governo militar de que havia falta de mão de obra qualificada com essa formação não se sustentava em nenhum estudo ou pesquisa, apenas na própria afirmação do governo, o que nos conduz ao entendimento de que em alguns ramos profissionais poderia haver falta e em outros excesso de mão de obra, além do que se passava a impressão de que a formação técnico-profissional garantiria de imediato o ingresso no mercado de trabalho, algo que também verificamos nas propagandas do governo federal, a partir de 2017, quando buscava convencer a população de que a reforma do ensino médio era a melhor coisa que poderia acontecer para os estudantes, pois com a formação técnico-profissional já poderiam de imediato começar a trabalhar. Nesse sentido, ambos os cenários também convergiam para a situação de se propiciar a diminuição da busca pelo acesso ao ensino superior, uma vez que os estudantes do 2º grau naquela época, e no ensino médio hoje, já estariam formados em uma profissão e, portanto, não haveria necessidade de se buscar o ensino superior por essa razão, ficando este devidamente reservado para os filhos das elites.

Conforme mencionamos anteriormente, a pressão dos dirigentes das escolas particulares, por sua vez, pressionados também pelos pais dos estudantes, fez com que o Conselho Federal de Educação – CFE reinterpretasse a Lei Nº. 5.692/1971 no sentido de que as instituições particulares não fossem obrigadas a ofertar especificamente a formação profissional aos estudantes, através desse mecanismo ao invés dessa formação eram reforçadas as disciplinas de formação geral. O fracasso era evidente, mas somente com a Lei Nº. 7.044 de 18 de outubro de 1982 essa experiência chegou ao fim, com a extinção do caráter obrigatório da profissionalização. A qualificação para o trabalho determinada pela reforma foi substituída pela expressão preparação para o trabalho, retirando, assim, a exigência de habilitação profissional, que passaria a ser opcional para as escolas.

A reforma educacional de 1971 também modificou a organização das escolas. Até então, a educação básica era dividida em primário (com quatro anos de duração) e ensino médio (composto por ginásio e colegial, com oito ou nove anos).

Foi com a reforma que se criaram o 1º e o 2º graus. O 1º grau uniu o primário e o ginásio, somando oito anos. O 2º grau ficou com três anos de duração. Nesse ponto, há que se reconhecer que a obrigatoriedade do ensino básico para oito anos foi algo positivo, posto que aumentava o tempo de escolarização obrigatória para a população. Naturalmente que o governo militar não pretendia ser humanista ou proporcionar o pleno desenvolvimento intelectual dos estudantes. Antes de qualquer coisa, tratava-se de garantir uma formação mínima aos futuros trabalhadores, ou seja, minimamente letrados, com nível básico de leitura e escrita, e dominando operações matemáticas simples. O mercado requeria que as classes trabalhadoras se apropriassem de habilidades intelectuais que servissem para incrementar o processo produtivo, mas não que propiciassem a reflexão e/ou a compreensão crítica do mundo.

Não há dúvida de que muitas das mazelas de nossas instituições públicas de ensino são heranças do que pode ser nominado como escola da ditadura. Muitas políticas para a educação básica brasileira foram gestadas durante esse período trágico de nossa história, a expansão de um serviço essencial como é o caso da educação, sempre é louvável, mas que sem a contrapartida do investimento e da gestão conduz a uma indesejável perda de qualidade (Napolitano, 2014), e algumas das suas consequências se perpetuam até os dias atuais, sendo devidamente identificadas, e, infelizmente, ainda reproduzidas.

3.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: RECUOS E AVANÇOS

No alvorecer do século XX o Brasil transitou do fim de uma longa Ditadura Militar a uma restauração democrática, processo que, naturalmente, não ocorreu sem os seus deslizes e atropelos, mas também com os seus êxitos. Nesse cenário, encontramos um turbilhão de mudanças, ou rasas modificações, na sociedade, na economia, na cultura, na política, e também na educação. Em 1990, teve início o governo de Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito diretamente após o período ditatorial, cujo governo seria pautado pelo neoliberalismo como forma de promover a abertura do país ao mercado externo, atrair investimentos estrangeiros com incentivos fiscais e a privatização das empresas estatais, além, é claro, de promover a redução dos gastos públicos, principalmente, com a área social. Todas

essas medidas geraram impactos significativos e negativos para a sociedade, sobretudo para as classes média e baixa, com a diminuição e/ou precarização dos serviços públicos. Considerando os entraves políticos e jurídicos o governo Collor se encerrou com um impeachment em 1992 e, assim, todo esse ideário retornaria um pouco mais a frente, e com todo o seu vigor, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e amparado na atuação dos organismos internacionais que assumiram o papel de orientadores das reformas do Estado, enquanto entes intrinsecamente ligados ao mercado, e direcionadores da rentabilidade do sistema capitalista, tais quais o Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Mundial - BIRD, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID.

É nesse contexto que, dirimida a questão premente de combate à inflação, a educação volta para o centro das discussões, com os grupos de pressão tentando emplacar um redirecionamento desse campo fundamental para o país, nessa contenda entre o governo, dirigentes de instituições privadas de ensino, empresários, de um lado, e professores, pesquisadores, organizações civis, de outro, emerge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei Nº. 9.394/1996, e no tocante a iminente derrota do governo no que se referia à educação profissional, foi feita uma manobra de retirada de pauta do projeto de Lei Nº. 1.603/1996 na Câmara dos Deputados, sendo posteriormente concretizada a reforma através do Decreto Nº. 2.208/1997.

No embalo envernizado do discurso da modernização e das reformas, o governo federal procurou, na prática, se alinhar ao máximo com as demandas do capitalismo em que:

Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho (Frigotto; Ciavatta, 2002, p. 95).

Dessa maneira, por meio do supracitado decreto, ficava estabelecido que a educação profissional se articularia com o ensino regular, podendo ser desenvolvida também em modalidades que contemplassem estratégias de educação continuada. Além disso, tinha como objetivos centrais: promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho; capacitar jovens e adultos para o exercício das atividades produtivas, com escolaridade correspondente aos níveis médio e superior; qualificar

jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade. Assim:

A educação profissional, conforme o Decreto 2.208/97, possui três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. O básico compreende cursos de duração variável, não estando sujeitos à regulamentação curricular. São organizados com objetivo de atualizar o conhecimento profissional de jovens e adultos. O técnico é um curso profissional de nível médio, podendo ser oferecido ao aluno quando tiver concluído, ou de outro modo, cursando o ensino médio. Já o tecnológico é curso de nível superior e é por este regulamentado, sendo, portanto, exigida a conclusão do nível médio. É notória a preocupação que rege a elaboração do referido Decreto no que se refere à organização e estruturação do ensino de nível técnico. Isto acontece porque esse nível é o principal alvo da Reforma, cujo ponto crucial é a separação do ensino médio e técnico, que passou a ser organizada de forma independente. O Decreto 2.208/97, como instrumento jurídico que regulamenta não especificamente o nível técnico mas uma modalidade de educação, dividida em níveis de ensino próprios, define a educação profissional, cuja organização curricular se distingue do ensino médio (Oliveira, 2015, p.5).

Nesse sentido, fica evidenciado que a reforma da educação profissional, instituída pelo Decreto Nº. 2.208/97, foi pautada por um traço central: a suposta necessidade de adequação da escola, e por tabela do ensino, às tendências mais recentes do mercado de trabalho, quais sejam, a racionalização, a produtividade, a flexibilidade, a eficiência. Esse elemento da escola e da formação utilitárias é algo que insistentemente permanece na legislação educacional, sempre no compasso do mercado de trabalho, imprimindo a marca de que este é o fim maior da educação. Logo podemos observar que

O divórcio entre ensino médio e técnico parece ter respondido, numa só cartada, a mais de um interesse. Suprimiu-se o estatuto de equivalência, recuperando uma antiga ambição da legislação educacional brasileira; parte do ensino pós-compulsório foi transformada em estritamente profissionalizante, adquirindo caráter terminal, e parte manteve-se propedêutico. Reeditando a velha dualidade encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais, mas sobretudo sociais e econômicas. A novidade é a criação de um nível básico, dentro do ensino técnico, que independe da escolaridade do aluno (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 77).

Assim, a análise da educação profissional imposta através da reforma decretada nos permite compreender que não se tratou de uma mera tentativa de maior aproximação com o mercado, mas sim para, escancaradamente, adequar-se a este. Dessa maneira, a educação profissional tornou-se o próprio mercado circunscrito pela lei da oferta e procura, ou seja, o curso técnico profissionalizante somente existiria se fosse confirmada a demanda. E considerando que essa demanda pode ser fluida, objetiva-se à "formação para a laboralidade", no sentido de

que o indivíduo "formado" não seja imediatamente desperdiçado pelo "mundo em constantes transformações" (Oliveira, 2015). Nesse ínterim,

A reforma educacional praticada pelo Governo FHC, no seu conjunto e, em particular, em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática. [...] Escancara a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade. (Frigotto; Ciavatta, 2002, p. 119).

Ademais, com as mudanças impostas com a reforma educacional, “[...] atribui-se, novamente, ao setor privado a incumbência de responder pela formação geral da força de trabalho, concedendo-lhe recursos públicos para fazê-lo, enquanto extingue vagas para o ensino regular” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 77). Por fim, Kuenzer (1999) nos chama a atenção para o fato de que o decreto também se configura como uma estratégia de contenção da demanda ao ensino superior, adequando-se a lógica da racionalidade que permeou a reforma, qual seja, só financiar com recursos públicos o que oferecer retorno na lógica governamental.

Nesta toada, entendemos que a reforma da educação profissional, a partir de seu conteúdo presente no Decreto N°. 2.208/97, fez com que a formação profissional permaneça imediatista e produtivista, com caráter restritivo, dada a separação entre ensino médio e formação profissional, trazendo, pretensamente, como novidade a formação através das competências e habilidades, a sua fragmentação em módulos, uma suposta flexibilidade em que o estudante pode realizar uma nova formação profissional aproveitando a base da formação anterior e assim, supostamente, ampliando o seu leque de possibilidades de atuação profissional no mercado, além de atribuir ao próprio estudante qualquer responsabilidade sobre a sua desqualificação profissional. Não há menção sobre a formação cidadã, e tampouco a formação no trabalho, mas sim, e apenas, para o trabalho, distanciando-se, infelizmente, de tudo aquilo que é fundamental para a formação humana no sentido da sua integralidade.

No limiar do século XXI são realizadas eleições gerais no Brasil, os impactos do neoliberalismo adotado nos governos de Fernando Henrique Cardoso, sentidos com maior intensidade no segundo governo, permearam o processo eleitoral, algumas medidas paliativas foram promovidas pelo governo, como a criação do

programa bolsa escola, como forma de ajudar a emplacar o candidato governista, o ex-ministro da saúde José Serra, ao cargo de presidente da república. A eleição foi para o segundo turno e, na sua quarta disputa à presidência, o candidato do Partido dos Trabalhadores - PT, Luiz Inácio Lula da Silva, foi eleito. As perspectivas de um novo governo, e as expectativas para uma mudança de rumo, principalmente no âmbito social, eram altas. Entretanto, nos limites de nossa análise, cabe nos concentrarmos na questão educacional, afunilada na educação técnica e profissional. Dos grupos de pressão/discussão relativos a esse assunto emergiram três correntes, com posicionamentos distintos: uma que almejava a revogação do Decreto N°. 2.208/1997 e que a educação profissional se pautasse pelo que já estava contido na Lei N°. 9.394/1996; uma outra almejava a manutenção do Decreto N°. 2.208/1997 com mínimas alterações; e uma terceira que almejava a revogação do Decreto N°. 2.208/1997 e a imposição de um novo decreto (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Na batalha de ideias, apoios e pressões venceu a corrente que apoiava a imposição de um novo decreto revogando o anterior, assim surge o Decreto N°. 5.154 de 23 de junho de 2004, dispendo sobre o modelo de educação profissional que passaria a ser adotado pela sociedade brasileira:

Art.1º Determina que a educação profissional de acordo com o previsto no artigo 39 da LDB 9394/1996, e observadas as DCN's passará a ser desenvolvida através de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas: I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (Brasil, 2004).

Sem dúvida a principal diferença entre o decreto de 1997 e o decreto de 2004 foi o fato de que aquele ao impossibilitar a integração da modalidade

profissionalizante com o ensino médio, recebeu inúmeras críticas, e este ao repor tal possibilidade, foi elogiado. Há, no entanto, semelhanças entre os dois decretos para além de serem uma medida autoritária dado o seu caráter impositivo. Assim,

O Decreto nº 5.154/04, para os defensores das políticas educativas criadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), permitiu a abertura e o estímulo à formação integrada (no sentido de união entre o nível médio e a modalidade profissionalizante). Todavia, por outro lado, na prática, essa integração requer escolas bem equipadas, com boa estrutura, com laboratórios atualizados, com bibliotecas sortidas quantitativamente e com títulos de boa qualidade, além de professores e demais profissionais preparados e motivados. Soma-se a esse conjunto de garantias, a confirmação de que o financiamento está assegurado, visto que a falta de recursos impossibilita o funcionamento dos cursos integrados. Sem esses necessários elementos, sobretudo o último, a histórica dualidade educativa capitalista de escolas para dirigentes, de um lado, e dirigidos, de outro, bem como a também histórica dicotomia entre formação propedêutica e profissionalizante não é superada pela legislação vigente, mesmo que o texto desse dispositivo escreva, em seu Art. 9º, que se revoga o Decreto nº 2.208/97 (Santos, 2017, p. 6).

Dessa maneira, e de uma forma frustrante, o modelo adotado pelo governo se direcionava especificamente para uma aprendizagem profissionalizante num contexto em que “passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional” (Frigotto; Ramos; Ciavatta, 2005, p. 101), sendo que agora se colocavam três possibilidades distintas: 1) integração, ofertada apenas ao estudante que já concluiu o ensino fundamental; 2) concomitância, oferecida somente aos jovens que tenham concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio – este paralelismo pode ocorrer na mesma escola ou em instituições distintas –, ou seja, cursar o ensino médio concomitante ao profissionalizante; e, 3) subsequência, disponibilizada exclusivamente aos jovens-trabalhadores-estudantes que possuam o certificado de conclusão do ensino médio, isto é, frequentar a modalidade profissionalizante posterior a esse nível (Santos, 2017).

Verifica-se também que o Decreto Nº. 5.154/2004 não resolveu o problema da dicotomia educativa, apesar da crítica à dualidade do decreto anterior, manteve-se a possibilidade da oferta de cursos desintegrados, além da manutenção da modulação e da formação aligeirada com a possibilidade da oferta dos cursos de curta duração. Também é importante ressaltar que, apesar da modalidade de formação profissional integrada, os conteúdos do ensino médio e da educação profissional continuaram

como sendo de naturezas distintas, não resolvendo a separação entre a formação geral e a formação técnica, entre a formação cidadã e a formação para o trabalho. Por fim, cabe ressaltar também que ambas normativas mantiveram asseguradas a participação do setor privado na formação profissional, no primeiro caso de uma forma mais explícita e intensa, e no segundo de uma forma menos velada, porém igualmente garantindo um nicho de mercado com os cursos modulados, aligeirados, fragmentados, segmentados, concomitantes e sequenciais, portanto, subsequentes, e que são mais baratos para a iniciativa privada ofertar e lucrar. Nesse sentido,

Quando as reformulações das políticas públicas se voltam para a escola, especificamente, aquela que se destina a profissionalizar os trabalhadores e seus filhos, revigora-se, independente de seu tempo histórico e de qual tendência política seus elaboradores sejam alinhados, duas concepções articuladas à mesma matriz ideológica. Se por um lado, no plano do discurso, há a defesa de uma “melhor” qualificação/requalificação profissional, assim como a inculcação de que o indivíduo é o maior responsável pelo seu sucesso e/ou fracasso, por outro, as medidas que são efetivadas visam, no plano prático, garantir uma melhor adequação do aparato educativo aos imperativos do mercado (Santos, 2017, p. 9).

Compreendemos, portanto, que a reorganização da educação profissional esteve envolta em avanços e recuos, sendo que, infelizmente, não passou por modificações em seu âmago, conforme era ansiado, posto que se resolveu prontamente a questão do impedimento da integração ensino médio e técnico, mas se manteve o viés produtivista, utilitarista, mercadológico, e a ampla participação do setor privado que vê na educação profissional um nicho de oportunidade para um negócio lucrativo. Permaneceu a combalida concepção de que o principal objetivo do processo educativo é o desenvolvimento econômico. A formação cidadã e a formação no trabalho ainda não caminharam juntos, prevalecendo a formação para o trabalho, e a desejada formação integral do ser humano, novamente, continuou apenas como uma proposta.

Contudo, como tem sido na trajetória histórica do Brasil, é preciso seguir sempre com otimismo e esperança diante da possibilidade de avanços a partir das pressões vindas da luta incansável de professores, educadores, intelectuais, estudantes, comunidades e gestores engajados, que buscam a melhoria contínua e o aperfeiçoamento da educação. Assim, surge uma luz de guia no horizonte com a Lei Nº. 11.892, em 29 de dezembro de 2008, representando uma nova modelagem da Educação Profissional e Tecnológica brasileira com a criação dos Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esse fato mesmo já representa um significativo avanço ao transformar Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (ETFs e EAFs) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uniformizando e padronizando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCCT.

Percebemos que a nova legislação, inserida no contexto das políticas públicas adotadas pelo governo federal de então, propiciava a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, considerando a ampliação do número de unidades educacionais e, portanto, do número de matrículas, com foco na sua interiorização, assim como, e naturalmente, a ampliação no quadro de professores e técnicos. Dessa maneira, essa fase teve como objetivo implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições e em periferias de grandes centros urbanos, além de municípios interioranos. Nestes últimos, os cursos criados deveriam ser articulados com as potencialidades locais do mercado de trabalho, o dito arranjo produtivo local (Pereira, 2009).

Também é importante ressaltar que a lei expressou no 2º artigo que “os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” (Brasil, 2008) havendo, portanto, a garantia da oferta de educação básica nos Institutos Federais, tendo em vista que nos anos 1990 era clara a intenção de encerrar essa modalidade na rede federal, agora preconizava-se a articulação entre a educação básica e profissional e superior e, assim, a indissociabilidade entre formação geral e profissional, na perspectiva da educação integral e buscando desvencilhar-se do imediatismo do mercado, o que evidentemente se constitui em

Um dos grandes desafios dessa nova perspectiva para a EPT é construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas. Por essa razão, considera-se fundamental a articulação das políticas de EPT com os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, devendo as primeiras agir como indutoras de emancipação, enquanto as últimas devem ter caráter provisório (Pacheco; Pereira; Domingos Sobrinho, 2010, p. 75).

Fica evidenciada a relação entre escolarização e profissionalização, a necessidade do diálogo e articulação com os arranjos locais, além da democratização da oferta da Educação Profissional e Tecnológica, e a necessidade premente do estabelecimento de políticas públicas que assegurassem não apenas o acesso, mas sobretudo a permanência dos estudantes nos Institutos Federais, e sem perder de vista a manutenção da qualidade do ensino ofertado. Não eram poucas as mudanças, as novidades eram muitas e diversificadas, logo o trabalho de implantação, e principalmente de consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica seria hercúleo.

Vale observar também que a hibridização entre Universidade e Cefet em que se constituíram os Institutos Federais gerou também uma nova identidade institucional, trazendo como novidade, por exemplo, no artigo 2º, § 3º que:

Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (Brasil, 2008).

A verticalização do ensino marca igualmente a constituição dos Institutos Federais, cabe apontar que essas instituições, considerando o eixo prioritário da ciência e tecnologia, passaram a ter incumbência também de ofertar bacharelados, licenciaturas, especializações, mestrados e doutorados, além dos cursos de formação inicial e continuada, considerando o propósito de formar para o trabalho, em todos os seus níveis e modalidades, mas por meio de processos educativos que levem à formação do ser humano emancipado (Frigotto; Ciavatta, 2004), sendo portanto que a formação propiciada pelos Institutos Federais deve gerar:

[...] profissionais preparados para enfrentar os novos desafios relacionados às mudanças organizacionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e as culturas profissionais, ao aumento das exigências na qualidade da produção e dos serviços – além da preparação para lidar com as implicações éticas de sua intervenção no mundo social, seja no tocante à função social da EPT, seja quanto a suas implicações ecológicas (Pacheco; Pereira; Domingos Sobrinho, 2010, p. 83).

Um último aspecto da Lei Nº. 11.892/2008 que nos parece fundamental ressaltar como avanço é a questão da prática de um currículo que integre o Ensino Médio à Educação Profissional, na perspectiva da integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Esta não é uma missão fácil, uma vez que

exige do professor uma atuação interdisciplinar, sendo de conhecimento consolidado que a maioria dos docentes dos Institutos Federais não dispõe de formação pedagógica, mas sim de formação técnica, sendo salutar resolver também esta demanda com formação continuada, especializações ou complementações pedagógicas, sob o risco de se praticar com os alunos, no processo de ensino e aprendizagem, apenas uma justaposição de disciplinas que conduzam a manutenção de um conhecimento fragmentário, logo

O processo ensino-aprendizagem mediado pela pesquisa, segundo essa ótica, deve, em consequência, levar alunos e professores a agir como sujeitos que se debruçam sobre um objeto de investigação buscando compreendê-lo e construir respostas ou modelos explicativos sempre provisórios, a depender do tempo e espaço de suas formulações (Pacheco; Pereira; Domingos Sobrinho, 2010, p. 85).

Assim sendo, e também por este motivo, aos Institutos Federais é assentido que respeitem as demandas específicas de formação para o trabalho das regiões onde estão inseridos para responder às suas necessidades prementes, visando a alavancar o desenvolvimento local e regional, sempre em permanente diálogo com a sociedade confluindo na busca da inserção social e da promoção do ensino de qualidade, pautando-se numa formação não apenas profissional, mas principalmente cidadã, e abarcando também a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Concluimos afirmando que, em nossa análise, muitos foram os avanços alcançados com a implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT com a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o que também trouxe muitos desafios a serem enfrentados para a sua consolidação. De todo modo, verificamos que, acima de tudo, se configurou uma verdadeira rede de saberes que entrelaça ensino, cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, estejamos, portanto, sempre atentos e vigilantes para a sua perpetuidade.

4 DO GRUPO ESCOLAR GOMES CARDIM À ESCOLA TÉCNICA MUNICIPAL DE TEATRO, DANÇA E MÚSICA

Neste capítulo, conforme sugestão da banca de qualificação, vamos apresentar um histórico do uso do prédio da FAFI, retroagindo ao início da República no Brasil de modo a demonstrar de que maneira surgiu e se consolidou a ideia da construção do prédio, e os seus diferentes usos, numa conexão ao que ocorria a nível nacional no ideário educacional. No seu uso educativo, o prédio que atualmente abriga a Escola Técnica - FAFI iniciou as suas atividades como sede do Grupo Escolar Gomes Cardim (1926-1948), sediou também a Escola Ativa e o Curso Superior de Cultura Pedagógica (1928-1930), o Ginásio Espírito-Santense (1938-1948), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1951-1971), a Escola de Artes – FAFI (1992-2000), a Escola de Teatro e Dança – FAFI (2000-2012), e a partir de 2012 a Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música – FAFI.

Ressaltamos que, apesar da expectativa, não encontramos uma vasta bibliografia que versasse sobre a FAFI considerando toda a sua trajetória. Logo após o processo de recuperação e início de funcionamento da Escola de Artes FAFI em 1992, a prefeitura de Vitória viabilizou duas publicações que retratavam a trajetória da instituição como forma de complementar o seu resgate, o livro “FAFI arquitetura” foi publicado em 1994 pela Secretaria Municipal de Cultural, sendo que praticamente toda obra é composta de cartões postais com imagens da FAFI. No mesmo ano também foi publicado o livro “FAFI - Escritos de Vitória, 3”, nesse caso a publicação foi realizado sob os auspícios da coleção Escritos de Vitória, basicamente o livro é composto por crônicas, relatos memoriais, e anedotas sobre vivências em relação à instituição. Já em 2001, na esteira da transformação da FAFI em escola de qualificação profissional, foi publicada pela Secretaria Municipal de Cultura o livro “Escola, escola de arte”, sendo o volume 7 da coleção José Costa também mantida pela Secretaria Municipal de Cultural, o livro de autoria de Adilson Vilaça de Freitas e Eliomar Carlos Mazoco foi o primeiro a trazer ao público a trajetória da FAFI desde as suas origens como grupo escolar até a sua fase de escola de qualificação, além do texto o livro também é composto por muitas imagens que ilustram as diversas fases da instituição. No ano de 2012 o autor Pedro Canal Filho, na continuidade do projeto Vitória em monumentos cuja primeira série havia sido publicada no ano de

2010, viabiliza o lançamento da segunda série da coleção composta por 5 (cinco) volumes, sendo que o quinto título é justamente sobre a FAFI, entretanto repete o esquema do livro de Freitas, Mazoco (2001) narrando a trajetória da FAFI com o diferencial de atualizá-la até a transformação em escola técnica e promovendo o acréscimo de mais algumas fotografias. Em termos de acesso, lamentavelmente, nenhuma dessas publicações foi disponibilizada de forma online, ainda que, com exceção do livro de Canal Filho (2012), tenham sido patrocinadas com recursos públicos.

No caso da produção científica, como era de se esperar, as pesquisas tratam de recortes temáticos e temporais específicos e que abarcam algum dos períodos da FAFI, como no caso da dissertação de mestrado de Cunha (2000a) “Resgate histórico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI) do Espírito Santo e de sua trajetória político-pedagógica na formação de educadores(1951-1971)” que aborda o período institucional enquanto universidade; Já a dissertação de mestrado de Souza (2009) “Políticas públicas culturais cidade de Vitória - ES (1991-2008)”, ao tratar das políticas públicas culturais analisa a FAFI no que se refere a esse aspecto. Em outros casos, encontramos em pesquisas assuntos que, de alguma maneira, se relacionam a determinado aspecto histórico pelo qual tenha passado a FAFI, como no caso da dissertação de mestrado de Assis (2014) “O grupo escolar Gomes Cardim na perspectiva histórica do Espírito Santo nos anos iniciais da República: uma instituição escolar entre edificações (1908-1926)”, que aborda especificamente o contexto de criação dos grupos escolares no Espírito Santo a partir da Reforma Gomes Cardim; E a tese de doutorado de Berto (2013) “A constituição da escola activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)” que analisou a configuração e o funcionamento da escola activa que funcionou no prédio da FAFI. Em termos de acesso, apenas a dissertação de Cunha (2000a) não se encontra disponibilizada em repositório de forma on-line, as demais estão acessíveis aos pesquisadores e interessados com acesso a internet.

4.1 O GRUPO ESCOLAR GOMES CARDIM (1908-1948)

Em 1889 o Brasil deixava de ser uma Monarquia e se tornava uma República, a mudança na forma de governo foi acompanhada também de mudanças econômicas, sociais e culturais. Nesse movimento, a educação não passou incólume, pois no decorrer da Primeira República (1889–1930) ocorreram diversas reformas no sistema de ensino com foco, principalmente no ensino secundário, que hoje temos por ensino médio, e no ensino superior. Assim, de acordo com Palma Filho (2010) as principais mudanças educacionais foram implementadas a nível nacional através das seguintes reformas educacionais: “1) Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925)”.

Desde o Ato Adicional de 1834, formalmente conhecido como Lei Nº. 16, de 12 de agosto de 1834, sendo uma importante reforma constitucional no Império do Brasil, isto é, que realizou alterações na Constituição de 1824, no que se refere ao ensino primário ficou atribuída a sua gestão aos governos regionais, sendo provinciais durante o Império (1822-1889) e estaduais, a partir de 1889, com o início da República.

No caso do Espírito Santo, nas décadas iniciais do século XX, a economia mantinha a sua base agrícola vinculada ao café, a política permeada pela atuação dos coronéis, e uma urbanização incipiente (Oliveira, 2008). O ideário de modernização apregoado pelo governo republicano se firma no governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912) com a realização de investimentos estruturais dirigidos à modernização do Estado, principalmente na capital Vitória, que já apresentava alguns avanços como a presença do Congresso, da Corte de Justiça, de órgãos administrativos superiores, do Bispado, da Escola Normal, da Biblioteca Pública e de dois jornais (Oliveira, 2008), a gestão

[...] revestiu a cidade com nuances modernas, até então desconhecidas: redes de esgoto, energia elétrica, bondes elétricos, água encanada, construção do atual Hospital da Misericórdia, criação da Caixa Beneficente Jerônimo Monteiro. Todo o Estado beneficiou-se com a abertura de estradas, aumento da produção agrícola, melhoria dos rebanhos bovinos, construção da usina de Paineiras (na época, considerada a melhor do Brasil), melhoria na máquina administrativa e desenvolvimento ímpar do ensino público (Barreto, 1999, p. 47-48).

E seguindo o discurso liberal republicano do acesso à educação como condição de progresso ungiu a instrução pública como alicerce da reforma social anunciada (Simões; Salim, 2012). Dessa maneira, foi convidado o paulista Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938), que atuou como professor, escritor, inspetor e diretor de escola, e foi formado no âmbito da reforma educacional do Estado de São Paulo, promovida logo após a proclamação da República, a Reforma Caetano de Campos (1890), sendo portanto um integrante da chamada geração de normalistas republicanos que contribuía não apenas para difundir pelo país os ideais pedagógicos da escola paulista, que se afirmava como símbolo do progresso republicano, mas também corroborava para a legitimação da hegemonia política de São Paulo no contexto da federação.

O Grupo Escolar Gomes Cardim foi criado através do Decreto N°. 166, de 05 de setembro de 1908, sob o comando do próprio Carlos Alberto Gomes Cardim. O Grupo Escolar Gomes Cardim inicialmente funcionou no prédio da Escola Normal dom Pedro II, conforme vemos na imagem 1, nas proximidades do palácio do governo, onde também funcionava a Escola Modelo e a Inspeção Geral de Ensino, na cidade de Vitória. Conforme determinava o referido decreto o grupo escolar era

[...] destinado a educar e instruir crianças de ambos os sexos, subordinado ao regulamento da escola modelo e ao programa mandado observar pelo decreto n. 118, de 11 de julho deste anno. [...] haverá oito classes de alunos, sendo quatro de classes para a secção masculina e quatro para a feminina (Espírito Santo, 1908, p. 5, apud, Franco; Assis, 2014, p. 2).

A forma organizacional adotada, a de grupo escolar, difundia o que vinha sendo adotado nos Estados brasileiros a partir de São Paulo. O Grupo Escolar foi criado para reunir em um só prédio entre quatro e dez escolas, compreendendo a distância da obrigatoriedade, neste caso 2 Km para sexo masculino e 1 Km para o sexo feminino, distantes da escola. O Grupo Escolar tinha em sua composição de servidores um diretor (normalista indicado pelo Governo) e quantos professores ou professoras fossem as escolas reunidas, que posteriormente se chamariam classes (Reis Filho, 1995), o modelo de grupo escolar visava superar o sistema de cadeiras e classes isoladas.

Figura 1 - Escola Normal dom Pedro II no início do século XX



Fonte: <http://www.secult.es.gov.br/patrimonios/imoveis/page:6>

O Grupo Escolar Gomes Cardim iniciou as suas atividades a dois meses do encerramento do ano letivo de 1908, além de não ter a sua própria sede dividindo o espaço com outras três instituições, o que obrigou o cumprimento da jornada das oito às doze horas para adequação, e o número de matrículas esteve aquém do esperado conforme apontado por Franco, Assis (2014):

No ano da inauguração do Grupo Escolar Gomes Cardim a escola Modelo terminou o ano escolar com um número reduzido de alunos matriculados em todas as séries. É possível que alunos, antes matriculados na Escola Modelo tenham sido transferidos para o Grupo Escolar Gomes Cardim. Ainda neste ano as escolas isoladas da capital foram suprimidas. Tais fatos reforçam a ideia de que forjou-se um contexto para a reforma educativa implementada por Jerônimo Monteiro (Franco; Assis, 2014, p. 6).

E no que se refere aos conteúdos programáticos a serem desenvolvidos no Grupo Escolar Gomes Cardim ficou preconizado que

O programa escolar a ser cumprido no Grupo escolar era o determinado pelo decreto nº. 118, de 11 de julho de 1908 sendo o mesmo cumprido na escola modelo Jerônimo Monteiro que funcionava anexa a Escola Normal. O programa estabelecia a divisão das áreas de conhecimento apresentando os conteúdos a ser ministrado nas quatro séries do curso primário, enfatizava o ensino da linguagem oral e escrita em todas as séries do ensino primário, além do ensino de Geografia; Música; Desenho; Trabalhos

Manuais, diferenciando as atividades femininas das masculinas; Aritmética; História do Brasil a partir do segundo ano; Geometria; Instrução Cívica e Moral (Franco; Assis, 2014, p. 3).

Em 1909, o Grupo Escolar Gomes Cardim passou a ter a sua própria sede, na Rua Pereira Pinto nº 18, em um prédio comercial reformado pelo Estado, conforme vemos na imagem 2, uma edificação bem mais simples do que aquelas destinadas a educação secundária, e distante do monumento educacional idealizado pelos paulistas, mas que era o possível para a realidade do Estado do Espírito Santo.

De uma sala anexa à Escola Normal, o grupo escolar passou a ocupar um prédio de dois pavimentos. No pavimento inferior, localizava-se a seção masculina, com quatro turmas, com salas para até 40 alunos com idade entre 7 e 12 anos. No pavimento superior, a seção feminina, igualmente com quatro turmas, para alunas com idade entre 7 e 12 anos. Neste pavimento também ficavam uma sala menor que funcionava como recepção da instituição e uma sala maior que funcionava como espaço para eventos de alunos, comunidade ou autoridades. Nesse local, o grupo escolar ainda não contava com biblioteca e nem museu, espaços idealizados para o modelo de grupo escolar.

Em 1911, o prédio do Grupo Escolar Gomes Cardim passou por duas reformas e uma ampliação, com o governo estadual adquirindo um prédio contínuo para aumentar as dependências da instituição de modo a atender o aumento da demanda de matrícula, o prédio também recebeu novo mobiliário escolar para esta nova fase.

Figura 2 - Grupo Escolar Gomes Cardim, situado na Rua Pereira Pinto nº 18



Fonte: Medeiros (2010, p. 18)

É importante notar que o modelo de educação proposto pelo Grupo Escolar Gomes Cardim, seguindo o que foi implantado em outras localidades, reafirmou o princípio de igualdade entre os sexos mantendo o mesmo número de turmas para a seção masculina e feminina. Porém, esse avanço se limita a esse quesito, uma vez que não visou uma verdadeira inclusão social, isto é, nitidamente havia um direcionamento da educação desenvolvida e do público a ser atendido, pois

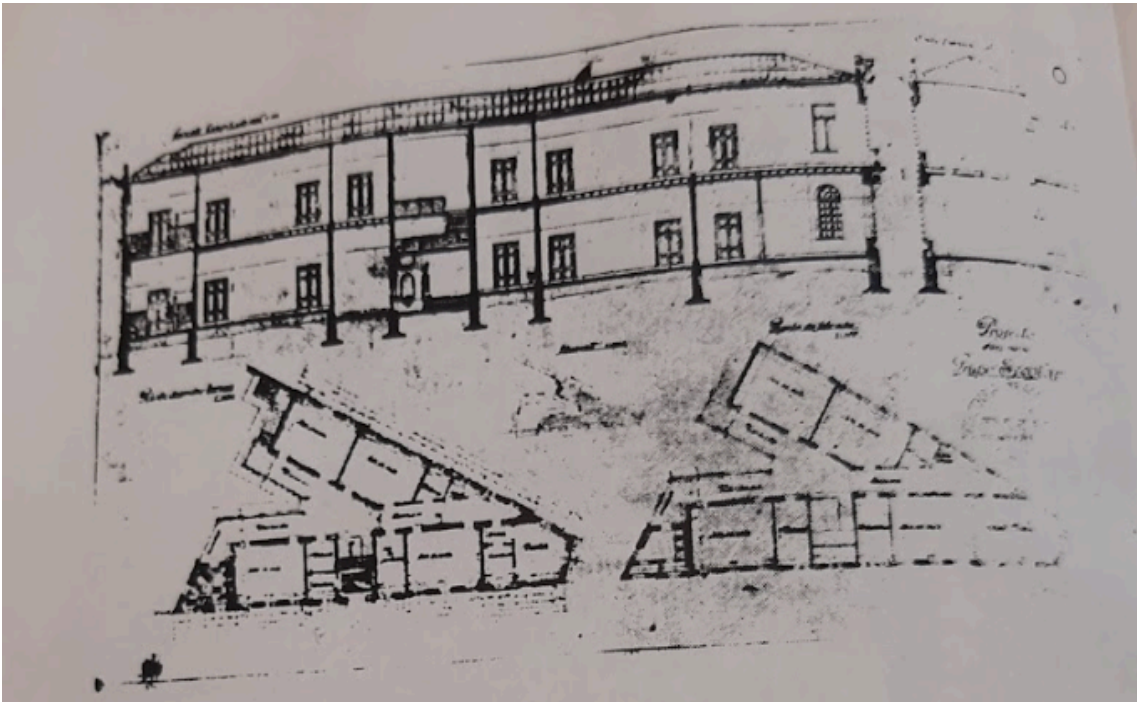
[...] o modelo manteve as amarras sociais determinadas para as mulheres. Para as meninas o ensino determinava uma condução que referenciasse o lugar da mulher na sociedade da época. Assim o programa de ensino aprovado pelo Decreto nº. 118 de julho de 1908 para o Grupo Escolar e para a Escola Modelo, apesar de determinar uma uniformidade nos conteúdos ensinados as seções femininas e masculinas indica uma diferenciação, nos anos finais, ao solicitar professores para a seção masculina e professoras para a feminina, além de discriminar, também para as séries finais, que os trabalhos manuais para as meninas contribuíssem para a formação prática da “dona de casa”, isso é bordar, diferentes tipos de pontos decorativos e a costurar. Não se ensina a lavar, não se ensinava a cozinhar, indiciando que a escolarização das meninas do grupo era elitista. Para os meninos modelagem de sólidos geométricos e modelagem de folhas e frutos (Franco; Assis, 2014, p. 3).

Apesar das tentativas de melhoria estrutural do grupo escolar, as queixas eram constantes em relação a insalubridade e a incompletude física do prédio para atender as demandas educacionais de um grupo escolar, demandando a aquisição de livros, de materiais educativos, de espaços para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e, naturalmente, de verbas (Simões; Salim, 2012). A situação dos primeiros anos de existência do Grupo Escolar Gomes Cardim permite a inferência de que

Pelo exposto, percebe-se que apesar do ímpeto das disposições oficiais e das novidades teórico/práticas apresentadas nas linhas gerais da reforma Cardim, a criação dos grupos escolares capixabas caracterizou-se pelo improvisado, sinalizando a debilidade e a ambiguidade das ações do governo estadual na área da instrução pública (Simões; Salim, 2012, p. 99).

De toda sorte, o grupo escolar continua a sua trajetória, e somente no ano de 1924, no governo de Florentino Avidos (1924-1928) foi iniciada a construção de uma sede para o Grupo Escolar Gomes Cardim, com a conclusão das obras em 1926 e o início do seu funcionamento no icônico prédio projetado pelo arquiteto tcheco-eslovaco Josef Pitlik, durante o VIII Congresso Brasileiro de Geografia, etapas que acompanhamos nas imagens 3, 4, 5, 6, e 7.

Figura 3 - Representação espacial do Grupo Escolar Gomes Cardim



Fonte: Espírito Santo (Estado). Presidente de Estado (1924-1928: Avidos). Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo por Dr. Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo em 15 de junho de 1928. Victoria: Imprensa Oficial, 1928. Anexos.

Figura 4 - Preparação do terreno para a construção do Grupo Escolar Gomes Cardim - 1925



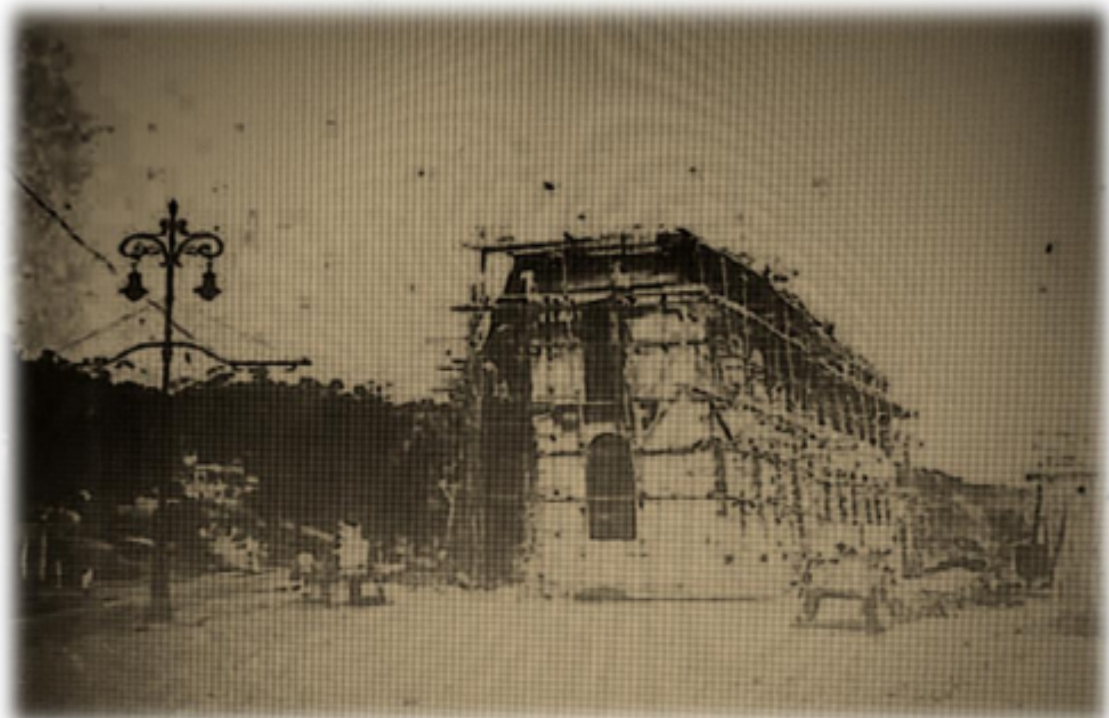
Fonte: Arquivo Público do Espírito Santo

Figura 5 - Grupo Escolar Gomes Cardim em construção - 1925



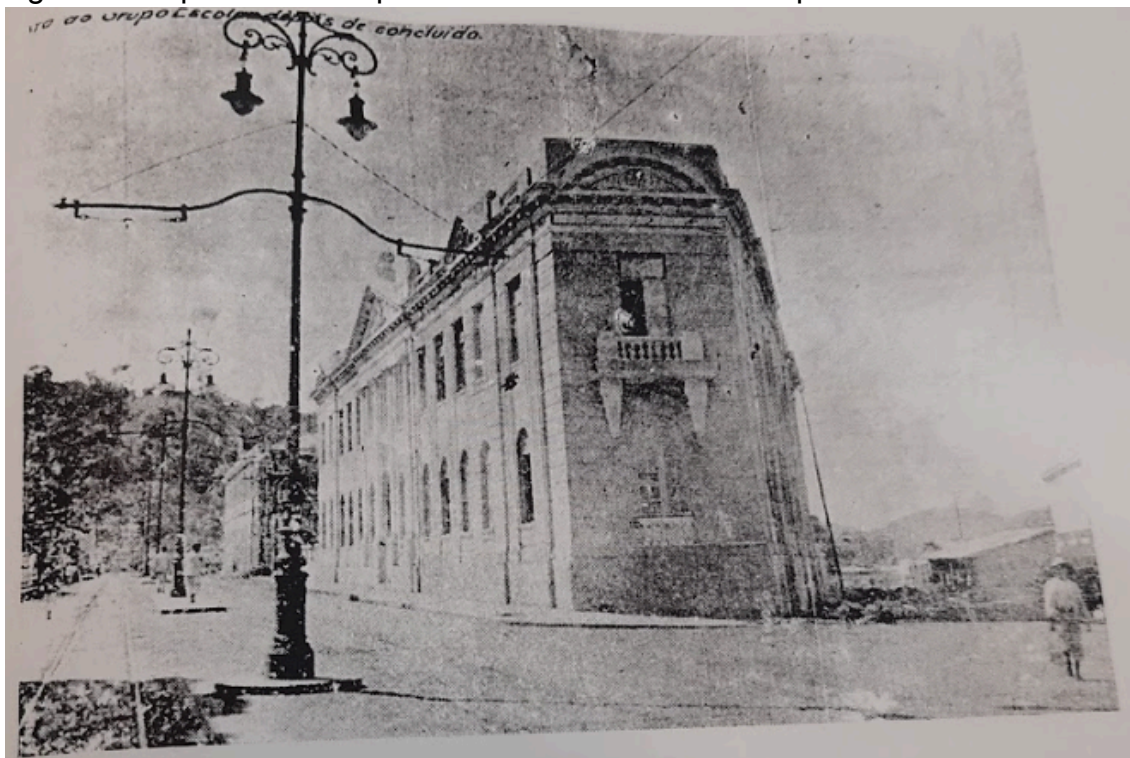
Fonte: Arquivo Público do Espírito Santo

Figura 6 - Grupo Escolar Gomes Cardim em fase final de construção - 1926



Fonte: Arquivo Público do Espírito Santo

Figura 7 - O prédio do Grupo Escolar Gomes Cardim depois de concluído - 1926



Fonte: Espírito Santo (Estado). Presidente de Estado (1924-1928: Avidos). Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo por Dr. Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo em 15 de junho de 1928. Victoria: Imprensa Official, 1928. Anexos. Arquivo Público do Espírito Santo

Nos moldes do grupo escolar, as novas instalações se adequavam ao ideário paulista difundido para a educação primária:

Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas (Vidal, 2000, p. 25).

Todo o processo de instauração do grupo escolar no Espírito Santo nos permite a compreensão de que, ainda que a educação tenha sido alçada a símbolo da modernidade proposta pela ordem republicana, tendo feito parte de um programa reformista não ocupou qualquer prioridade governamental para o seu pleno desenvolvimento compondo, na verdade, uma política imediatista e superficial que

demandou reparos constantes de toda ordem, e atendeu basicamente a lógica de ordenação do Estado em que a educação pública formava determinados, e poucos, segmentos da sociedade.

4.2 A ESCOLA ATIVA E O CURSO SUPERIOR DE CULTURA PEDAGÓGICA (1928-1930)

O Grupo Escolar Gomes Cardim continuou com as suas atividades educacionais exclusivamente na modalidade de educação primária até 1928, pois com nova mudança de governo, nova reforma na educação capixaba foi implementada. Assim, no governo de Aristeu Borges de Aguiar (1928-1930) ocorreu a reforma educacional promovida pelo secretário da Instrução Pública Atílio Vivacqua (1894-1961), e no prédio do Grupo Escolar Gomes Cardim passou a funcionar a Escola Ativa de Vitória (1928-1930) organizando o ensino a partir de mudanças nos processos de avaliação com o restabelecimento dos exames, a premissa do desenvolvimento do ensino técnico-profissional, e a utilização de novos recursos de ensino como cinema e rádio.

O ideário educacional que predominava no Brasil, naquele período, era o da chamada Escola Nova. A partir do final do século XIX as críticas formuladas à pedagogia tradicional foram dando corpo a uma outra teoria da educação. Esta teoria teve como representantes principais, a nível mundial, John Dewey, Ovide Decroly, e Maria Montessori, e no Brasil Anísio Teixeira, Lourenço Filho, e Fernando de Azevedo. Antes de mais nada esta teoria manteve firmemente a crença no poder da escola enquanto instrumento de equalização social. Assim, se até aquele momento a escola não vinha cumprindo esse papel a conclusão era a de que o tipo de escola em vigor não pressupunha, de fato, o cumprimento desse papel, logo a escola tradicional, pautada pela pedagogia tradicional, visava, na verdade, a manutenção do ordenamento social, econômico, cultural e político.

A partir desta constatação um movimento reformista começa a se estruturar sob o manto do escolanovismo, ou a Escola Nova, procurando uma nova interpretação para a educação, a implantação de um novo modelo pedagógico, inicialmente experimentado, mas posteriormente generalizado. Assim:

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista

predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto (Saviani, 1989, p. 8).

Assim, a partir da pregação da Escola Nova há uma série de modificações a serem implementadas em relação ao ideário da pedagogia tradicional, mas sobretudo

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 1989, p. 9).

Fica evidenciado que o objetivo da escola seria a formação integral do aluno, portanto, uma educação para a vida, não apenas uma apresentação e transmissão de conhecimentos a serem muito mais decorados do que utilizados ou vivenciados.

Conforme Berto (2013) escola activa, escola nova, escola de ensaio, pedagogia nova, pedagogia científica, escola do trabalho, educação nova, foram alguns dos termos utilizados para designar um tempo e maneiras de renovar e reformar a educação, em contraposição ao tradicional, e que não respondia mais aos anseios de mudanças que pairavam sobre a república brasileira dos anos de 1920. É assim que observamos uma nova leva de reformas educacionais pelo Brasil:

[...] Sampaio Dória (1920) em São Paulo; do paulista Lourenço Filho no Ceará (1922); de Abdias Bezerra e José de Alencar Cardoso em Sergipe (1924); de Anísio Teixeira (1924-1928) na Bahia; de Fernando de Azevedo (1927) no Distrito Federal; de Francisco Campos (1927) em Minas Gerais; e a de Carneiro Leão (1928) em Pernambuco (Berto, 2013, p. 47).

No caso do Espírito Santo, a Escola Ativa Brasileira de Vitória foi instituída por meio da Lei N° 1.693, de 20 de dezembro de 1928, materializando a reforma da instrução no Estado do Espírito Santo, pela qual era pretendido atingir desde a preparação dos alunos até a avaliação dos alunos em sala de aula, as linhas gerais da reforma foram apresentadas em 1929:

- a) o restabelecimento dos exames, com provas escriptas e oraes de modo que o acesso do alumno se faça mediante o criterio baseado na media de applicação, combinada com as provas terminaes do anno lectivo;
- b) a incorporação aos principaes grupos escolares e escolas reunidas de um curso de dous annos para a formação de professores ruraes, sendo a matricula desse curso subordinada a condições regulamentares;
- c) a verificação da capacidade technica do actual professorado provisorio de concurso, mediante provas especiaes;
- d) a nomeação e acesso do magisterio;
- e) adopção das medidas, que julgar convenientes para attender aos principios da escola activa, ao desenvolvimento da educação artistica e physica, á organização do ensino technico, profissional, e inspecção medico-dentaria e da assistencia escolar e á fundação de cursos nocturnos e de instituições complementares e auxiliares da escola;
- f) a criação do fundo escolar;
- g) a cooperação entre a União, os municipios e o Estado para a difusão e melhoramento do ensino;
- h) a construção de prédios escolares e parques gymnasticos para a educação physica dos escolares (Espírito Santo, 1929, p. 84-85 apud Berto, 2013, p. 100-101).

De partida a ideia de Atílio Vivacqua seria basicamente implementar o uso do rádio, do cinema e do resumo escolar na prática escolar, conforme podemos observar nas imagens 8 e 9, e formar professores que aplicassem os novos métodos de ensino, almejando que no espaço de um ano todas as escolas do Estado estivessem praticando o novo método. Em que pese o fato de constar a previsão de construção de prédio escolares, a reforma não explicitava a expansão da oferta, com o aumento do número de matrículas visando abarcar um público maior.

Figura 8 - Fimoteca da Escola Ativa Brasileira de Vitória



Fonte: Vivacqua (1930, s/p.)

Figura 9 - Aula de eletricidade na Escola Ativa



Fonte: Vivacqua (1930, p. 19)

Nesse mesmo movimento foi criado o Curso Superior de Cultura Pedagógica - CSCP (1928-1930), também em funcionamento no prédio do Grupo Escolar Gomes Cardim, o curso destinava-se a formação de professores em serviço, isto é, a Escola Ativa era destinada a formação prática dos cursistas. O Curso Superior de Cultura Pedagógica foi criado pelo Decreto N°. 9.750, de 30 de agosto de 1929, para professores e inspetores escolares em exercício designados pelo secretário da Instrução, e o programa do curso compunha-se de aulas teóricas, práticas e técnicas.

Na imagem 10 verificamos os professores selecionados para o curso sendo 20 mulheres e 17 homens, além do ministrador do curso Pedro Deodato de Moraes e o secretário de Instrução Pública Atílio Vivacqua. O curso previsto para durar um semestre, durou dez meses, foi iniciado em 3 de setembro de 1929 e encerrado no dia 16 de julho de 1930. Segundo Vivacqua (1930) concluíram o curso 34 cursistas, dos quais 33 eram pertencentes ao magistério estadual.

Figura 10 – Alunos do Curso Superior de Cultura Pedagógica



Fonte: Moraes (1929, p. 15)

A experiência da Escola Ativa e do CSCP no Espírito Santo demonstra que a reforma educacional foi idealizada para formar um determinado modelo de aluno, mas também de professores, diretores e inspetores escolares, na perspectiva da Escola Nova, visando a homogeneização, a eficiência para o trabalho e o controle social. Essa experiência se encerrou em 1930 com o fim antecipado do governo de Aristeu Borges de Aguiar em 15 de outubro de 1930 como desdobramento da Revolução de 1930.

4.3 O GINÁSIO ESPÍRITO-SANTENSE (1906-1948)

O prédio do Grupo Escolar Gomes Cardim também abrigou por um período o Ginásio Espírito-Santense - GES. Esta instituição foi criada durante o segundo mandato de governo de Henrique da Silva Coutinho (1904-1908) com o objetivo de ministrar o ensino secundário, sendo que no caso capixaba

O ensino secundário, então, estava subdividido em dois segmentos – secundário propriamente dito e o secundário profissional – ambos os cursos eram ministrados em instituições localizadas na cidade de Vitória, as quais estavam equiparadas ao Ginásio Nacional Pedro II. Estamos nos referindo ao Ginásio Espírito-Santense, criado pela Lei nº 460, de 24 de outubro de

1906, que só passou a funcionar dois anos depois, com a regulamentação estabelecida pelo Decreto nº 96, de 19 de fevereiro de 1908, bem como à Escola Normal Pedro II, criada pelo Decreto nº 2, de 4 de junho de 1892. Tratamos, nessa pesquisa, sobre o ensino secundário ofertado pelo Ginásio Espírito-Santense (Virgens, 2021, p. 47).

A criação do GES foi cercada por grandes expectativas, uma vez que com essa instituição as famílias, cujos filhos acessavam esse nível, não precisariam mais deslocá-los para outros estados para cursar o secundário que habilitasse ao ingresso nos cursos superiores. Assim, quem nele estudasse acessava um patamar social diferenciado. Apesar de criado em 1906, devido a falta de recursos financeiros, o GES iniciou as suas atividades somente em 1908 regulamento pelo Decreto N°. 96, de 19 de fevereiro de 1908, que assim o configurava

Art. 1 [...] é um instituto de instrução secundaria necessaria, não só para a boa direção da vida, social do cidadão, como para as matrículas nos cursos superiores e para a obtenção de grau de bacharel em sciencias e letras.

Art. 2 A instrução será ministrada de acordo com o regulamento do Gymnásio Nacional, e terá feição essencialmente prática.

Art. 3 A administração e o corpo docente do Gymnasio Espírito Santense serão regidos pelo código dos Institutos Officiaes de ensino superior e secundario, dependente do ministerio da Justiça e Negocios Interiores e pelas disposições deste regulamento (Brasil, 1908, s/p apud Borel, 2017, p. 45).

O GES desde o seu início vivenciou diversos problemas, além das dificuldades financeiras, Simões, Salim e Tavares (2009) destacam as péssimas condições sanitárias, de iluminação e da biblioteca escolar, sem contar o problema da falta de uma sede própria, passando por vários endereços e compartilhando espaços com outras instituições de ensino por diversas ocasiões, conforme informa Pacheco (1996):

Ao longo dos anos o Gymnasio, depois Ginásio, depois Colégio Estadual, andou de seca e meca: no final da rua Wilson Freitas, onde hoje está o Gomes Cardim, no Convento dos Franciscanos, na Escola Normal, e depois, por muitos anos, no prédio do Gomes Cardim, na Avenida Capixaba, onde hoje é Escola de Artes Fafi (Pacheco, 1996, p. 126).

O GES esteve de 1908 a 1909 dividindo o espaço com o Grupo Escolar Gomes Cardim na rua Pereira Pinto nº 18. Em 1909 o Estado transferiu a administração do GES para a congregação religiosa Verbo Divino, sob alegação de falta de recursos financeiros, e o mesmo esteve em atividade no Convento dos Franciscanos. Em 1915, a administração do GES foi retomada pelo governo estadual, funcionando em cinco cômodos da sede do governo, o Palácio Anchieta, e posteriormente funcionou na Escola Normal. De 1938 a 1948 novamente dividiu o

espaço com o Grupo Escolar Gomes Cardim, já na nova sede conforme consta na imagem 11, e por fim ganhou a sua própria e atual sede na avenida Vitória n° 550.

Figura 11 – Sede do Grupo Escolar Gomes Cardim e do Ginásio Espírito-Santense – 1940



Fonte: Arquivo Geral de Vitória

No ano de 1942, no âmbito da Reforma Capanema, o Ginásio Espírito-Santense foi transformado em Colégio Estadual do Espírito Santo. A despeito de toda a problemática estrutural, o ensino do GES estava nas mãos de um renomado corpo docente, composto por sujeitos de famílias destacadas de Vitória (Borel, 2017).

4.4 A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DO ESPÍRITO SANTO - FFCLES (1951-1971)

No governo de Jones dos Santos Neves (1951-1955) inicialmente foram criadas as Escola Politécnica (1951), a Escola de Belas Artes, Politécnica e Música (1951), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1951), o Instituto de Tecnologia (1953 e a Escola de Auxiliares de Enfermagem (1953). Ainda que a FFCLES tenha sido criada em 1951 a sua instalação ocorreu somente em janeiro de 1953, com o seu funcionamento a partir do segundo semestre do mesmo ano, após a finalização dos trâmites para o funcionamento da instituição no prédio do Grupo Escolar Gomes

Cardim. O destaque que a educação obteve durante o referido governo culminou

Em 5 de maio de 1954, pela Lei Estadual nº 86 foi criada a Universidade Estadual do Estado do Espírito Santo, há muito desejada juntando cinco faculdades isoladas: Filosofia, Ciências e Letras, Odontologia, Belas Artes, Politécnica e Música, sendo designado para ocupar o cargo de Reitor o engenheiro Ceciliano Abel de Almeida. Durante o governo de Francisco Lacerda de Aguiar [1952-1955] mais dois estabelecimentos de ensino superior foram criados: a Faculdade de Ciências Econômicas e a Faculdade de Medicina (1957) (Coutinho, 1993, p. 93).

A educação obteve alguma atenção no governo Santos Neves, considerando a primária, a secundária e a superior, sendo que até 1953 havia concluído a construção de cinquenta e duas unidades escolares, somando a capital e o interior do Estado, encontrando-se ainda sete unidades em fase final de construção (Gonçalves, 2010).

A criação Universidade Estadual do Espírito Santo era resultado, em primeiro lugar, de uma tentativa de ampliar as possibilidades de ensino superior no território capixaba que teve o seu início de forma sutil a partir de 1930 com a instituição pela iniciativa privada e amparo do poder público das faculdades de Direito, Odontologia e Farmácia, evitando assim a necessidade de deslocamento dos elementos das classes que conseguiam acessar o ensino superior para outros Estados. Em segundo lugar, atendia ao ideário de desenvolvimento econômico da época que procurava centralizar o poder decisório governamental, inicialmente garantindo a manutenção econômica da base exportadora e agrária e implementando medidas que efetivassem o almejado desenvolvimento industrial, que ocorreria progressivamente ao longo do tempo, decorrendo a necessidade de formação de mão de obra visto que o Espírito Santo, na contramão dos demais Estados da região sudeste, via-se carente de mão de obra técnica especializada. Assim,

Na década de 1950, quando Jones dos Santos Neves assumiu o governo do Espírito Santo em substituição a [Carlos] Lindemberg, o país parecia haver esgotado a fase mercantil, aspirando a transição para uma economia industrial. Santos Neves imbuído do pensamento 'desenvolvimentista' desenvolvido pelo Presidente Getúlio Vargas, assim que tomou posse, lançou, conforme vimos, o 'Plano de Valorização Econômica do Espírito Santo', fundamentado em obras infra-estruturais para implementação do Porto de Vitória, ampliação da produção de energia elétrica, abertura de rodovias para escoamento da produção agrícola, que deveria ser fomentada (Bittencourt, 2006, p. 378).

Conforme consta no artigo 2º da Lei Nº. 86/1954, ficava estabelecido que

A FFCLES compreenderá as seguintes secções e cursos ordinários que serão instalados progressivamente, na medida das necessidades e dos recursos financeiros próprios:

a) Secção de Filosofia, constituída pelo curso de Filosofia;

b) Secção de Ciências, constituída pelos cursos de:

Matemática

Física

História Natural

Geografia e História

Ciências Sociais

Pedagogia

c) Secção de Letras, constituída pelos cursos de:

I. Letras Clássicas

II. Letras Neolatinas

III. Letras Anglo – Germânica (Espírito Santo, 1954).

Considerando a oferta inicial de cursos da FFCLES podemos perceber que a nascente faculdade

[...] tinha como característica uma proposta político-pedagógica mais voltada para a formação de pesquisadores ou dos chamados bacharéis. Somente mais tarde, começaram a ser implantados os cursos de licenciatura, dando-se ênfase a formação de educadores. A ampliação do mercado de trabalho para professores de nível superior, em decorrência da expansão da rede de ensino no Espírito Santo, despertou maior interesse pelos cursos de licenciatura da FAFI, tornando-se, pois, oportuno que a instituição passasse a se preocupar cada vez mais com uma política pedagógica que realmente estivesse voltada para a formação de professor de nível superior. Essa passou a ser a verdadeira vocação dessa faculdade (Cunha, 2000a, p. 13).

Ainda que a criação de uma universidade no Espírito Santo fosse algo muito positivo, ficou evidenciado que, apesar das boas intenções, o governo não se preparou para ofertar todo o suporte necessário para a estrutura e funcionamento de uma instituição de ensino superior, o que nos remete ao imediatismo da criação dos grupos escolares capixabas no início do século XX, ou seja, partindo de uma ideia fundamentada era elaborado o projeto, e aprovada a lei, mas na prática se iniciavam as atividades para posteriormente procurar, em alguma medida, atender as demandas necessárias da instituição já em pleno funcionamento. E Oliveira (2014) corrobora a nossa reflexão ao afirmar que

Ao iniciar o ano letivo de 1953, a FFCLES passou por algumas dificuldades em relação à organização, estruturação e funcionamento, principalmente por não contar com professores habilitados na época para compor o corpo docente. Para resolver o problema da falta de professores habilitados, foi necessário recorrer a outras Faculdades de Filosofia já estruturadas, como as de São Paulo e Rio de Janeiro (Oliveira, 2014, p. 106).

A situação das dificuldades financeiras, a problemática dos recursos humanos, e a carência de recursos materiais que possibilitasse o desenvolvimento de pesquisas de grande porte fizeram com que a proposta político pedagógica inicial

de conduzir o ensino priorizando a pesquisa científica fosse abandonada (Cunha, 2000a).

Cabe ressaltar que na década de 1950 a FAFI já não era mais frequentada apenas pelos estudantes, uma vez que a sociedade passa a frequentar o prédio para usufruir dos eventos e efetividades, “seus acontecimentos e movimentos eram conduzidos pelos discentes das faculdades ali abrigadas, desde o seu primeiro curso superior de Cultura Pedagógica até o último de Filosofia, Ciência e Letras” (Souza, 2009, p. 97). Nesse momento, ganha força um movimento cineclubista com regulares exibições cinematográficas que resgatavam a experiência das primeiras exibições da filмотeca, iniciada décadas antes na esteira da Escola Ativa e do CSCP (Vilaça, 2001).

Em que pese o fato de ser a sede da Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras – FFCLES, a partir dos anos de 1950, com o passar do tempo o icônico prédio passou a ser referenciado apenas como FAFI pelos alunos, professores e comunidade em geral, e esse acrônimo foi mantido até os dias de hoje, conforme afirma Souza (2009)

O prédio com tantas facetas de utilização e finalidades foi conhecido desde sua inauguração inicialmente por Gomes Cardim, em seguida, ao mudar de função, como ‘prédio do Estadual’, nomeado assim por mais 25 anos. Na implantação da Faculdade de Filosofia, foi nomeado e não mais mudado de ‘prédio da Fafi’ (Souza, 2009, p. 97).

A partir de 1959 temos o começo embrionário do movimento teatral na FAFI, com Paulo de Paula, ator, diretor, mestre e doutor em teatro integrando o corpo docente e conduzindo esse movimento com vários nomes que destacaram:

[...] Sônia Bunjes, Margarida Moreira, João Carlos Simonetti, Rita de Cássia, Gilson Sarmento, Wilson Coimbra, Margarida Moreira, Hilda Dantas. A União Estadual dos Estudantes acolheria o movimento teatral criando o Teatro Universitário Capixaba – TUC, vinculando-se ao departamento de cultura. [...] o clima em ebulição da época batizara o movimento nacional de teatro como subversivo (Vilaça, 2001, p. 46).

Assim, até os primeiros anos da década de 1960 a FAFI era um ambiente que servia a todo tipo de encontro, fosse para estudar, para ensaiar, para dançar, para debater política, para encontros, ou para participar dos concorridos eventos como os famosos festivais de poesias, era, portanto, um local de intensa movimentação cultural.

Ainda em relação à estrutura da Universidade Estadual do Espírito Santo, outro ponto de relevo reside no fato de que durante toda a sua existência manteve-se fragmentada, com os seus cursos sempre funcionando de maneira isolada. Diante das alegadas dificuldades financeiras do governo estadual em prover a manutenção e funcionamento da instituição, em 1961 teve início o seu processo de federalização, aprovado pelo Congresso Nacional, e concluído através da Lei Nº. 3.868, de 30 de janeiro de 1961, assinada pelo presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), após intensa articulação política capixaba, nascia a Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Estruturalmente continuou o funcionamento isolado das faculdades. Em 1966, foi adquirido pelo governo federal o terreno para a construção da universidade, e em 1970 começa gradualmente a transferência dos cursos para o atual campus de Goiabeiras. Em 1971, a parte administrativa da universidade que ainda funcionava na FAFI foi transferida para o campus de Goiabeiras.

4.5 A ESCOLA DE ARTES - FAFI (1992-2000), A ESCOLA DE TEATRO E DANÇA (2000-2012), E A ESCOLA TÉCNICA MUNICIPAL DE TEATRO, DANÇA E MÚSICA (2012-2024)

Desde a sua origem, o prédio da FAFI sempre esteve a serviço da educação, em diferentes momentos atendendo a distintas modalidades. Porém, na década de 1970 o prédio passou a ser utilizado para outras finalidades. Vigorava no Brasil a Ditadura Militar (1964-1985), e a FAFI passou a ser utilizada como depósito de livros que eram apreendidos pelas forças repressivas e que eram considerados subversivos, com destaque para aqueles que foram recolhidos no diretório acadêmico do Centro Biomédico da UFES. O prédio passou também a ser utilizado como sede do Serviço de Identificação da Secretaria de Segurança Pública do Espírito Santo até 1976, quando foi totalmente fechado e entrou em um período de decadência. Desde a federalização o prédio havia se tornado propriedade do governo federal, mas além de não realizar as devidas manutenções que a edificação demandava, não se buscou destinar o prédio a uma utilização social. Restou, portanto, o abandono e a degradação.

Em 1982, em lastimável situação de ruína, o prédio da FAFI foi tombado pelo Conselho Estadual de Cultura, com aprovação do processo em 1983. Foram

iniciadas as discussões sobre a premente necessidade de restauração do prédio e, principalmente, da sua destinação considerando que havia o temor de sua demolição, reforma que o descaracterizasse, ou venda a alguma instituição que visasse somente o valor financeiro do imóvel localizado no centro da capital. A luta era, portanto, para devolver a FAFI a sociedade como um espaço cultural democrático, justamente numa cidade que demandava novos espaços culturais. Naturalmente haviam vozes destoantes, e com a intensificação das discussões, Souza (2009) concluiu que eram quatro as possibilidades para a ocupação do prédio:

Uma proposta de ocupação ficava por conta do Governo do Estado, que pretendia adquirir o imóvel ocupando-o como centro de lazer. Uma segunda proposta vinha da própria Ufes, de reutilizar o espaço, sendo parte dele voltado para uma área onde seria a galeria de Arte e Pesquisa do Centro de Artes. Outra, que fugia totalmente da real necessidade dos capixabas em ocupar a Fafi, era a da Delegacia do Ministério da Educação do Espírito Santo, com a finalidade de desenvolver atividades burocrático-administrativas. E a melhor proposta, de nosso ponto de vista, pertencia a Coojes, que tinha em vista ocupar o espaço com uma proposta definida, objetivos claros, baseados em justificativas coerentes, cuja meta era transformá-la no Empório Capixaba das Artes e da Comunicação. A proposta não ficou apenas no papel. Foi discutida, elaborada, divulgada, difundida e levada até o Ministro da Cultura, Aloísio Pimenta (Souza, 2009, p. 102).

A proposta da Cooperativa de Jornalistas do Espírito Santo - COOJES visava a criação de um Empório das Artes e Comunicação no prédio da FAFI, objetivando restaurar e preservar a arquitetura do prédio, formar mão de obra artística qualificada e técnica, propiciando e incentivando a formação de produtores culturais e a criação e utilização de espaços para ensaios e apresentações de teatro, música e dança, ampliar o mercado de trabalho com a abertura de novos espaços culturais e a realização permanente de oficinas de artes gráficas, maquiagem, cenografia, fotografia, e adereços, e viabilizar a constituição do corredor cultural no Centro de Vitória integrando a FAFI, o Teatro Carlos Gomes, o Arquivo Público Estadual, o Teatro Glória, o Mercado da Capixaba, a Galeria Homero Massena, e o Palácio Anchieta. Essa proposta da COOJES foi materializada no projeto chamado SOS FAFI que, elaborado por jornalistas, artistas e produtores culturais, era muito bem fundamentado e articulado, sendo que foi que mais se destacou na década de 1980 para a utilização da FAFI.

Em 1985, a administração da UFES anuncia a intenção de vender o prédio da

FAFI, e a notícia começa a ser divulgada pela imprensa capixaba. Esse se torna um momento de grande apreensão para os artistas, produtores culturais, ex-alunos, e alunos do curso de arquitetura da UFES, que estavam engajados em preservar o prédio e viabilizar a sua recuperação e ocupação cultural.

Açodadamente a imprensa divulgou em maio de 1986 que o prédio da FAFI havia sido adquirido pelo governo do Espírito Santo. Entretanto, a venda estava certa pela parte da UFES, enquanto o governo estadual buscava um entendimento com a COOJES e a UFES sobre a ocupação do prédio, a proposta, direcionada pela COOJES, era criar a área de lazer que o governo pretendia, destinar um espaço para a Galeria de Artes da UFES, e destinar pequenos espaços para que a COOJES realizasse as oficinas e os ensaios artísticos. A proposta, portanto, era que as entidades culturais utilizassem o prédio basicamente como um tipo de escola de artes e como uma área de lazer cultural.

Em 1987, foi realizada a compra do prédio da FAFI pela Prefeitura Municipal de Vitória, o então governador Max Mauro (1987-1991) protestou alegando que o negócio estava fechado desde o governo anterior. Porém, o então reitor da UFES, Antônio Abi-Zaid, justificou que além do governo não ter dado andamento no negócio, por problemas de caixa, a administração municipal de Hermes Laranja (1986-1988) ofereceu um valor superior pelo prédio e a venda foi concretizada com “[...] a Fafi oficialmente comprada pela Prefeitura Municipal de Vitória no dia 17/09/1987, no valor de sete milhões e novecentos cruzados” (Souza, 2009, p. 115), conforme verificamos na figura 12.

Figura 12 - Ato de venda da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI) para a prefeitura de Vitória, na pessoa do reitor José Antônio Abi-Zaid e o prefeito Hermes Laranja - 1987



Fonte: Acervo fotográfico da UFES

Logo após a compra do prédio da FAFI foi realizada uma visita de inspeção para verificar as condições em que se encontrava a edificação com a presença do prefeito, conforme vemos na imagem 13, o que serviu para verificar as condições de ruína do prédio e a urgência em realizar a sua recuperação estrutural, além de dar uma destinação de uso.

Figura 13 - Vistoria após a compra do prédio da FAFI - 1987



Fonte: Acervo CEDOC-FAFI

A compra do prédio da FAFI foi realizada durante a gestão do prefeito Hermes Laranja, mas, sob alegação de falta de tempo, a reforma do prédio e a sua utilização somente ocorreram na gestão seguinte. Sob o comando do prefeito Vitor Buaiz (1989-1993) teve início a concretização do retorno do funcionamento da FAFI, ainda que para a sua efetivação fosse necessário realizar alguma pressão, posto que

A Fafi enquanto Escola de Arte nasce dentro de um projeto de política cultural, inicialmente na versão de um Centro Cultural. Seu primeiro projeto Curso Livre de Teatro, só inicia em março de 1991, sendo realizado no prédio, ainda sem reformas e em situação física altamente precária, como forma de pressão para que a Escola se estruturasse (Souza, 2009, p. 118-119).

Essa situação demonstra que foi preciso iniciar a utilização do prédio para que fossem viabilizados os recursos financeiros para a sua reforma e estruturação de funcionamento, ou seja, mostrar que era possível reavivar o prédio para que, consolidada a sua importância, a gestão municipal, enfim, providenciasse a sua recuperação e entrega para a população em pouco tempo, uma vez que a reforma se iniciou ainda em 1991 e a inauguração ocorreu no início de 1992.

O I Curso Livre de Teatro realizado na FAFI representou uma forma de resistência, pois em meio a entulho, escombros e sem estrutura adequada foi

realizado com trinta alunos, desde membros do meio artístico ao público em geral interessado, tendo início em 18 de março de 1991 e previsão de término em julho do mesmo ano, perfazendo uma carga horária de 500 horas. O curso foi finalizado em setembro, totalizando 360 horas, com aulas de segunda a sexta-feira das 19:00 às 23:00 horas, mostrando que aquele espaço, fosse a situação que fosse, pulsava cultura, e tal como a fênix tinha toda a potencialidade de renascer das cinzas, pois

Logo após a formação da turma, em 06 de setembro de 1991, com a apresentação de encerramento no Centro Cultural Carmélia, surgem demandas para novos cursos. Daquele curso em diante a Fafi nunca mais foi a mesma. Dezenas de cursos foram ministrados na Fafi a partir de então. Depois de reaberta em janeiro de 92 e oficializada Escola de Artes em fevereiro, a Fafi nunca mais fechou suas portas. Dessa data em diante a Fafi vem sendo palco de vários acontecimentos culturais: lançamentos de livros, exposições, cursos, workshops, palestras, apresentações de peças, mostras, bailes dos artistas, declamações de poesias, programações musicais como o projeto Via Fafi que foi o lançamento de coletâneas de Cd's (Souza, 2009, p. 129).

Para a Secretaria Municipal de Esportes e Cultura a reabertura da FAFI consolidava o tripé formação, informação e difusão que conduzia a política cultural em Vitória sendo, portanto, um símbolo da gestão municipal que refletia a ênfase dada aos projetos de fomento cultural.

Em 25 de janeiro de 1992, após infindável espera, ocorre a inauguração da Escola de Artes - FAFI, sendo a sua criação oficial pela Lei Nº. 3.788, de 18 de fevereiro de 1992. A escola passa a ofertar diversas oficinas de curta duração em distintas áreas artísticas, tais como dança, fotografia, cerâmica, teatro, cinema e musicalização. A prefeitura buscou também o auxílio das grandes empresas para a aquisição de equipamentos e utensílios para a escola, obtendo retorno na forma de doação da Companhia Vale do Rio Doce - CVRD, da Companhia Siderúrgica de Tubarão - CST, da Aracruz Celulose, da Encol Construtora Ltda., do Mundo das Louças, e da PepsiCo, assim a escola ganhou equipamentos de som, iluminação, e mobiliário para o teatro. No que se refere a gestão da FAFI, foi criado o cargo de provimento em comissão de Administrador da Escola de Artes - FAFI, escolhido e nomeado a critério do prefeito de Vitória.

Em 1998, na gestão do prefeito Luiz Paulo Vellozo Lucas (1997-2004) a FAFI enquanto escola de artes e centro cultural estava consolidada. Porém, começam as discussões sobre a pertinência da continuidade desse modelo administrativo, ou a

sua transformação em uma escola específica de qualificação profissional em teatro e dança, o que atenderia a antiga demanda da classe artística que justificava haver uma carência de formação nessas áreas ao contrário do que ocorria com as artes plásticas atendidas por meio de curso superior da UFES, e da música atendida pela Escola de Música do Espírito Santo - EMES. Dessa maneira, por meio da Lei Nº. 5.144, de 25 de abril de 2000, a Escola de Artes - FAFI foi transformada em Escola de Teatro e Dança - FAFI que, para além das oficinas:

[...] Art. 4º. A Escola de Teatro e Dança FAFI tem como objetivo desenvolver cursos livres nas diferentes áreas artístico-culturais, promovendo pesquisas, ensaios, mostras, recitais, exposições e espetáculos.

Art. 5º. Compete à Escola de Teatro e Dança FAFI:

I – oferecer cursos livres e de qualificação profissional nas áreas de teatro e de dança; [...] (Vitória, 2000, p. 1).

A FAFI, então, passava a ofertar cursos livres e de qualificação profissional voltados especificamente para as áreas de teatro e dança o que propiciava um foco de formação, mas sem deixar de lado a sua potencialidade cultural com a continuidade das diversas oficinas artísticas, apresentações, e realização de eventos culturais. E no que se refere a gestão da FAFI, o cargo de provimento em comissão de Administrador da Escola de Artes - FAFI foi transformado em Administrador da Escola de Teatro e Dança - FAFI, e mantido o mesmo padrão de livre escolha e nomeação a critério do prefeito de Vitória.

Apesar da reestruturação da FAFI e o seu profícuo funcionamento, a gestão municipal iniciou oficialmente em 2003 um movimento para que a escola passasse a ser administrada por uma organização não-governamental, seguindo o novo modelo de gestão da Secretaria Municipal de Cultura que via esse tipo de administração com bons olhos na pregação de que a eficiência e o resultado não advém do poder público, ao contrário do que pensavam, e demonstravam, professores e alunos da instituição. Dessa maneira, a prefeitura prosseguiu com o processo licitatório para selecionar e contratar a organização que passaria a administrar a escola.

É importante ressaltar que os alunos da FAFI se mobilizaram, através da criação do grêmio estudantil Amylton de Almeida em março de 2003, se reunindo com a direção da escola, promovendo um abaixo-assinado, e divulgando um manifesto junto a imprensa, demonstrando toda a insatisfação com a prefeitura e a

falta de transparência em relação a esse processo. Essa insatisfação também foi demonstrada pela classe artística que cobrava, no mínimo, participação nesse processo. Diante dessa situação, o então subsecretário de cultura, João Carlos Simonetti, se reuniu no auditório da FAFI com alunos, pais de alunos, professores, servidores da escola, e membros da classe artística na tentativa de esclarecer as intenções da prefeitura. Entretanto, diante dos questionamentos, prevaleceu a postura impositiva da gestão municipal apenas informando que a escola continuaria pública e gratuita, ofertando os cursos de teatro e dança e vinculada a Secretaria Municipal de Cultural, que atuaria cobrando resultados da nova administradora da FAFI.

A municipalidade, portanto, só via vantagens no novo modelo de gestão, alegando menos burocracia e muita facilidade para contratação de professores, realização de obras e captação de recursos, dando continuidade ao Decreto N°. 11.550/2003, reconhecendo e habilitando o Instituto de Arte e Cultura Capixaba - IACC como Organização Social - OS, logo

Apesar de toda manifestação contrária, o IACC assumiu a gestão da Escola até o término do contrato. O IACC esteve a frente da gestão da Fafi entre 21/08/2003 a 28/02/2005, conforme cláusula nona do contrato de gestão SEMC n°. 001/2003, assinado entre a Secretaria de Cultura e o Instituto. Na sua prestação de contas após o término do contrato o Instituto informou em documento amplamente divulgado pela imprensa, a confecção e distribuição de um kit multimídia contendo um CD-ROM, para demonstrar suas ações e uso de recursos (Souza, 2009, p. 137).

Cabe ressaltar que não há vestígios da prestação de contas do IACC, o que gerou, inclusive, um processo junto ao Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo - TCEES, Processo n° 2124487/03, cujo acordão foi finalizado e divulgado em 2013 apontando:

2.4.1. Ausência de regulamento para a contratação de obras, serviços e compras – Violação ao art. 16, da Lei n° 5811/02 e da cláusula 3ª, III, do Contrato de Gestão n° 001/03;

2.4.2. Ausência de designação de responsável pela fiscalização do contrato – desobediência ao art. 8º da Lei Municipal n° 5.811/02;

2.4.3. Ausência de Prestação de Contas – Violação da cláusula oitava do Contrato de Gestão n° 001/03 (Espírito Santo, 2013, p. 22).

E para dirimir a problemática determinou que

6.1. Que o Prefeito Municipal de Vitória, com fulcro artigo 1º, inciso XXX e

artigo 83, incisos I e II, ambos da Lei Complementar nº 621/ 2012, instale Tomada de Contas Especial para suprir a omissão na Prestação de Contas no Contrato de Gestão nº 001/03, celebrado entre o Município de Vitória e o Instituto de Arte e Cultura Capixaba – IACC, especialmente quanto ao destino de R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais) sem comprovação de aplicação, conforme apurado pela Área Técnica deste Tribunal, concedendo para tanto o prazo de 90 dias, observando em sua instrução os termos da Instrução Normativa TC 008/2008 (Espírito Santo, 2013, p. 23)

Diante da obscuridade que costuma permear as ONG's e as OS's não localizamos nenhuma informação, fora as mencionadas, a respeito do IACC, aparentemente surgiu do nada e igualmente desapareceu, assim nos deixando, neste momento, a impossibilidade de conhecer e analisar a sua origem e trajetória, intencionalidades, e a gestão da FAFI. Entretanto, o depoimento de Gobbi (2008) é um indicativo que nos leva a refletir sobre a gestão do IACC, tido como um

Um período de afronta à sociedade. Nessa época da administração da Fafi pelo instituto quem só podia entrar no prédio eram os alunos. As pessoas eram barradas na porta do prédio. Tinha que apresentar carteirinha. Um absurdo. O cidadão que antes entrava lá para ler um jornal não tinha mais o direito de entrar naquilo que pertence a ele também. A ele que paga impostos e não somente a um grupo restrito de pessoas com alunos, estudantes de teatro ou dança. Absurdamente nesta época não se podia falar alto dentro da escola. Eu nunca vi uma escola de teatro onde as pessoas não podem expressar suas emoções. O teatro reprimindo sua própria função que é libertar! (Gobbi, 2008, apud Souza, 2009, p. 146).

Mas, há um ponto positivo que merece ser referido, foi durante o período de gestão do IACC que foi criado o Centro de Documentação e Memória CEDOC/FAFI. Naturalmente se trata de uma biblioteca especializada em teatro, dança e música e que dispõe de alguns documentos e fotografias que retratam a história da FAFI, conforme verificamos na imagem 14. Entretanto, fica evidenciado que não foi um trabalho desenvolvido de forma profissional, mas sim institucional, ou seja, não foi realizada nenhuma pesquisa conduzida por historiadores e arquivistas, documentos e fotografias que, provavelmente estavam dispersos, foram agrupados em cinco envelopes, sem identificação e sem descrição, e fotografias foram organizadas em pastas com periodização, muitas delas reproduções de livros publicados. Dessa maneira, reconhecemos que se tratou de uma ação inicial, sem caráter científico e sem profundidade, de se estabelecer minimamente uma história institucional, o que é melhor do que nada e propicia algum contato com a história da FAFI, mas nos parece um tanto quanto forçoso nomear o espaço como um CEDOC, por ser esse algo muito mais abrangente e com ações profissionais coordenadas e contínuas

para recuperar e preservar a memória institucional, coordenar as ações de gestão documental da instituição, prestar apoio informativo a pesquisa e se responsabilizar pela guarda dos acervos documentais relacionados à história institucional.

Figura 14 - Centro de Documentação e Memória da FAFI



Fonte: Acervo CEDOC/FAFI

A vigência do contrato entre a prefeitura e o IACC se encerrou no dia 02 de março de 2005, e no dia seguinte a administração da FAFI retornou à municipalidade. A gestão do prefeito João Coser (2005-2012), entretanto, não descartava o retorno do modelo anterior de gestão da escola, informando na ocasião que o modelo seria avaliado e que alunos, comunidade e segmentos artísticos que não estavam satisfeitos com aquele modelo seriam ouvidos, mas que a problemática que predominava era a do processo de licitação e escolha da OS e não propriamente sobre a gestão realizada pelo IACC, não havendo irregularidades em atos administrativos, montagens das grades curriculares e nem na contratação dos professores durante a gestão da FAFI pelo IACC.

A FAFI continuou com a oferta das oficinas artísticas semestrais e dos cursos de qualificação em teatro e dança, mas tendo em conta a reconhecida qualidade dos cursos e a sua expressividade local e nacional, além do diálogo com os alunos e comunidades, a gestão municipal iniciou os trâmites para transformar a FAFI em

escola técnica, o objetivo principal era o de que os alunos formados tivessem um diploma com reconhecimento nacional. O processo foi longo e burocrático, compreensível até certo, pois a seriedade que deve obrigatoriamente permear a educação implica no atendimento e cumprimento de muitas normativas que favoreçam a oferta educativa qualitativa. Finalmente em 2012, depois de atendidas as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei Nº 9.394/1996, do Decreto Nº 5.154/2004, das resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE, e das demandas do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo - CEE/ES, a prefeitura de Vitória cria, por meio do Decreto Nº 15.486, de 06 de setembro de 2012, a Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música - FAFI, estabelecendo que

Art. 2. A Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música - FAFI tem por objetivo a formação profissional de nível técnico de seus alunos nas áreas de Teatro, Dança e Música por meio de metodologias destinadas às atividades de ensino, pesquisa, criação e montagem, bem como oficinas livres afins (Vitória, 2012, p. 1).

Em 11 de dezembro de 2013 foi publicado pela prefeitura municipal de Vitória o Edital SEMC/ETTDM-FAFI N.º 001/2013, o primeiro edital de seleção pública para os cursos técnicos em Arte Dramática e em Dança, cada qual ofertando 30 vagas e com duração estabelecida para 2 (dois) anos perfazendo uma carga horária de 1.200 (mil e duzentas horas), sendo 600 horas anuais, e as aulas sendo desenvolvidas de segunda a sexta-feira no horário de 18h50 às 22h. O referido edital também delimitou a seleção dos candidatos realizada por meio de avaliação prática para o Curso Técnico em Dança, e avaliação prática e teórica para o Curso Técnico em Arte Dramática, conforme critérios adotados pela Coordenação da área e Instrutor avaliador.

O CEE/ES por meio da Resolução Nº. 3.814, de 07 de julho de 2014, aprovou o funcionamento da FAFI como escola técnica, e também por meio desta resolução foi autorizado o Curso Técnico em Dança, Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design. E a Resolução N.º 3.815, de 09 de julho de 2014, autorizou o Curso Técnico em Arte Dramática, Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design.

Observamos na tabela a seguir a oferta educacional da FAFI enquanto escola técnica:

Tabela 2 - Cursos ofertados pela Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música - FAFI:

ÁREA	CURSOS	OFICINAS
TEATRO	01. Técnico em teatro / duração de 02 anos. 02. Qualificação em teatro de musicais / duração de 09 meses	01. Iniciação teatral - 03 turmas 02. Teatro de Musicais - 02 turmas 03. Dança Teatro - 01 turma 04. Teatro de bonecos - 01 turma 05. Teatro de rua - 01 turma 06. Teatro para professores - 01 turma 07. Teatro Avançado - 01 turma 08. Jogos teatrais - 04 turmas 09. Técnica Vocal para profissionais da voz - 01 turma
DANÇA	01. Técnico em dança / duração de 02 anos. 01. Curso básico em dança / duração de 08 anos	01. Preliminar 01 02. Preliminar 02 03. Oficina Ballet 09 e 10 anos 04. Ballet Adulto 05. Preparação para pilates
MÚSICA	-	01. Violino 02. Viola de arco 03. Violoncelo 04. Contrabaixo 05. Teclado/Piano 06. Violão 07. Musicalização/Flauta doce 08. Canto Coral Infantil 09. Canto Coral Adulto 10. Técnica Vocal

Fonte: Acervo CEDOC/FAFI

Em relação a oferta da Escola Técnica FAFI observamos que a opção feita pela municipalidade foi a de buscar a autorização para a oferta e funcionamento dos cursos técnicos em teatro e em dança, sendo que a área de música ficou de fora, não contando, inclusive, com nenhuma oferta de qualificação profissional, ao passo que, na oferta das oficinas, é a área com a maior oferta. Provavelmente essa realidade se deve fato de que também no Centro de Vitória se localiza a Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES, uma instituição estadual focada na oferta de curso de Ensino Superior em Licenciatura em Música com habilitação em educação musical e Bacharelado em Música com habilitação em canto/instrumento/música popular, além de ofertar os chamados cursos livres. Não obstante na área de música, a UFES oferta desde o ano de 2000 o curso de Ensino Superior em Licenciatura em Música, e desde 2010 o curso de Ensino Superior em Bacharelado em Música com habilitação em composição e ênfase em trilha musical. Certamente

que não se trataria de competição entre as instituições caso a FAFI ofertasse o curso Técnico em Música, e que seria muito plausível mais essa opção de formação, entretanto aparentemente o entendimento da municipalidade é o de que os alunos dessa área demandam o ensino superior e não o técnico, o que poderia gerar um esvaziamento ou evasão no curso caso o mesmo fosse ofertado, ao contrário do que ocorrer a área de teatro e dança, nas quais a FAFI mantém a sua primazia.

Em termos de gestão da FAFI, foi extinto o cargo comissionado de Administrador da Escola de Teatro e Dança - FAFI, e foi criado o cargo de provimento em comissão de Gerente da Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música - FAFI, entretanto, a partir de sua municipalização, e em sua terceira tipologia de gestão da FAFI se manteve o critério de escolha e nomeação a critério do prefeito de Vitória.

Considerando a nova realidade da FAFI, em 2015, a gestão municipal iniciou uma reforma na instituição para adequar os espaços de oferta das disciplinas dos cursos, restaurar elementos do prédio, e também promover as adequações necessárias à acessibilidade, num convênio entre a prefeitura e o governo estadual no valor de R\$: 2 milhões de reais. De forma a não interromper as atividades da instituição a prefeitura transferiu temporariamente as atividades da FAFI para outro espaço no Centro de Vitória, após uma reestruturação o antigo anexo administrativo da prefeitura, quando sua sede se localizava no Centro, passou a abrigar as atividades da FAFI na Rua Coutinho Mascarenhas nº 36, praça Ubaldo Ramalhete, Centro de Vitória, conforme consta na imagem 15, anteriormente este espaço foi utilizado pela Agência Municipal do Trabalhador (SINE de Vitória).

Figura 15 - Espaço Cultural FAFI



Fonte: Acervo CEDOC/FAFI

Com a finalização da reforma da sede da FAFI, a gestão municipal optou por continuar a utilizar a sede provisória para a realização de eventos culturais, oficinas, lançamentos de livros, exposições, e como um espaço de convivência, considerando que o prédio voltaria a ficar fechado, e assim foi oficializado o Espaço Cultural FAFI, que continuou funcionando como um ponto de apoio ao desenvolvimento das atividades centrais da FAFI, e gerando mais um equipamento cultural para a cidade.

Em relação a reforma, prevista inicialmente para durar cerca de um ano, a reforma da FAFI atrasou, enfrentou burocracias no convênio para continuidade da liberação das verbas, e teve a sua conclusão somente em 2018, foram três anos em que alunos e professores tiveram que desenvolver as suas atividades em um local que foi adaptado e improvisado. Com a finalização da obra foi entregue o restauro da fachada, do telhado, do piso e das pinturas parietais da edificação, além da revisão elétrica e do sistema de climatização do prédio, e a instalação de um elevador no prédio. A partir do segundo semestre de 2018 as atividades dos cursos técnicos, enfim, retornaram para a sede da FAFI.

Continuando a sua jornada em 2020 foi iniciado o processo de renovação de credenciamento da FAFI como escola técnica, assim como a renovação da

aprovação da oferta dos cursos técnicos em teatro e em dança. Realizadas as inspeções e relatórios pela Superintendência Regional de Educação de Carapina - SRECARAP, o processo foi encaminhado ao CEE/ES culminando com a Resolução Nº. 5.622, de 09 de setembro de 2020, que renovou o credenciamento e a aprovação da oferta dos cursos técnicos em teatro e em dança pelo período de 3 (três) anos, na modalidade presencial em forma concomitante ou subsequente. Cabe ressaltar que houve redução no quantitativo de vagas ofertadas, pois das originais 30 (trinta) vagas anuais, gerência da escola inscrita pela gestão municipal requereu ao CEE/ES a oferta de 25 (vinte e cinco vagas anuais) para ambos os cursos, e assim consta na resolução.

Todo esse procedimento foi novamente feito a partir de 2022, para cumprir os prazos estabelecidos pela legislação. E assim, concluídos os procedimentos técnicos e pedagógicos da SRECARAP junto a FAFI, o CEE/ES emitiu as Resoluções Nº 6.757/2023 e Nº 6.758/2023, ambas de 05 de junho de 2023, renovando a aprovação dos cursos técnicos em dança e em teatro, respectivamente, por mais um período de 3 (três) anos. Observamos que no caso do curso técnico em teatro foi mantido o quantitativo de oferta de 25 (vinte e cinco) vagas anuais da última renovação, mas no caso do curso técnico em Dança foi realizada nova redução, a pedido da municipalidade, passando a serem ofertadas 20 (vinte) vagas anuais. Podemos considerar que a atual gestão municipal entende ser necessário reduzir o número de vagas como forma de restringir o acesso ao curso, ou o fez como forma de pressionar os alunos a não evadirem ou abandonarem o curso, o que, infelizmente, gera um processo de exclusão e destoa dos princípios que fundamentam toda a trajetória da FAFI.

5 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Neste capítulo apresentaremos as análises dos dados produzidos na pesquisa, destacando o processo de coleta e sua sistematização, decorrentes da aplicação do produto educacional, considerando os aspectos teórico-metodológicos privilegiados na pesquisa. Assim, as discussões são, necessariamente, coerentes com as bases teóricas que apresentamos no capítulo 2 buscando a operacionalização dos conceitos de história, memória, identidade, pertencimento, história institucional e formação humana integral que nortearam a pesquisa, sobretudo para a produção dos dados, e assim estabelecendo o diálogo com a Área de Ensino da CAPES e com as bases conceituais em Educação Profissional e Tecnológica. Conforme descrito no capítulo 3, na nossa metodologia para conduzir a pesquisa optamos pelo multimétodo, utilizando a potencialidade qualitativa.

Assim, no aspecto qualitativo, partimos da premissa que a história é a narrativa de acontecimentos verdadeiros e que tem o homem como ator, de acordo com a concepção do historiador Paul Veyne (1998), e essa foi a concepção que adotamos para nortear a nossa pesquisa, em sua parte histórica e documental, isto é, para buscarmos as fontes e escrevermos a narrativa da trajetória da FAFI, de modo que “a narração histórica situa-se para além de todos os documentos, já que nenhum deles pode ser o evento; ela não é um documentário em fotomontagem e não mostra o passado ao vivo, como se você estivesse lá” (Veyne, 1998, p. 13). Nesse sentido, observamos que não existe uma verdade absoluta, mas sim interpretações possíveis e que são realizadas “[...] a partir de escolhas e de forças que se entrecruzam em nossa trajetória de vida (família, sociedade, projeto e investimento parental etc.)” (Pedroza, 2013, p. 5) diante do conhecimento que, nesse caso, ofertamos através do Museu de Memórias FAFI. Destarte,

Convém fazer uma pergunta simples: afinal, o que seria a verdade? Tal como a História, todo conhecimento humano é social e histórico. A noção de ciência e verdade varia e mesmo as ciências tidas como objetivas, como a Matemática e a Física, passaram por constantes revisões de paradigma ao longo do tempo. A objetividade plena é uma utopia. O ato de rever, repensar e reescrever o discurso histórico torna-se fecundo na medida em que se desprende da pretensão da verdade. Nesse sentido, o historiador não tem pretensão de oferecer uma verdade absoluta, mas trava, a partir de seu trabalho, o compromisso com a verdade. Trata-se da ética profissional, que diz respeito ao cumprimento das regras do ofício: análise e crítica das fontes, discussão com a bibliografia, indicação das provas documentais (Ferreira; Franco, 2013, p. 98).

Da documentação que obtivemos em nossa pesquisa no acervo CEDOC/FAFI, e nos sites do APEES, AGMV, DIO/ES, e DOMV, selecionamos 98 (noventa e oito) imagens para compor a galeria histórica do museu virtual, organizando-as de acordo com as fases de utilização do prédio da FAFI de 1926 a 2024, selecionamos 16 (dezesseis) itens de legislação entre leis, decretos e resoluções para compor o histórico documental, 9 (nove) publicações que se referem de alguma forma a história da FAFI para compor o histórico de publicações, e 3 (três) fotografias dos gestores da FAFI a partir de sua constituição como escola técnica para compor a galeria de dirigentes. Considerando a documentação acessada realizamos a seleção do que comporia o museu virtual, tendo em mente o encadeamento de ligações entre a problemática da pesquisa e as diversas observações extraídas da documentação o que, em termos de análise documental, “[...] possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento” (Cellard, 2008, p. 304).

Procedemos a escrita de um breve histórico sobre a FAFI na perspectiva de que a história é uma construção e as informações a serem historicizadas são recortadas por aquele responsável pelo relato (Veyne, 1998), ou seja, construímos uma narrativa, ou mais propriamente, uma trama. A trama, de acordo com a forma como é tecida, inevitavelmente faz com que a história siga um ou outro viés, o que mostra que uma construção diferente, com fontes diferentes, de trama traria naturalmente resultados distintos. Nesse caso, o objetivo da nossa trama era concretizar um produto educacional, um espaço de informação e pesquisa. Nesse sentido, de forma didática, também elaboramos uma linha do tempo da FAFI, delimitando os seus períodos de utilização, contextualizando o conteúdo com a utilização de datas, informações e explicações históricas de modo a contribuir para a compreensão da causalidade histórica, isto é, “[...] das relações entre uma época histórica e outra, um fato histórico e outro da mesma época. [...], referências sobre outras épocas e tempos para diferenciá-los do presente” (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 100) o que se constitui, também, num trabalho de colaboração para a construção da noção temporal.

Assim em relação a documentação, e conseqüentemente a montagem do

produto educacional, tivemos a preocupação de seguirmos o ideário de que

A história não diz respeito ao homem em seu ser íntimo e nem perturba o sentimento que tem de si próprio. Por que, então, ele se interessa pelo seu passado? Não é porque ele mesmo seja histórico, pois a natureza não o interessa menos; esse interesse tem duas razões. Primeiramente, o fato de pertencermos a um grupo nacional, social, familiar... pode fazer com que o passado desse grupo tenha um atrativo particular para nós; a segunda razão é a curiosidade, seja anedótica ou acompanhada de uma exigência da inteligibilidade (Veyne, 1998, p. 69).

Ainda no aspecto qualitativo, a documentação também nos mostra pistas importantes sobre a história institucional da FAFI, compreendida como aquela que foi construída a partir da própria instituição, ou de sua mantenedora, e que, via de regra, se volta mais para a questão da memória. Nesse caso, observamos que não houve interesse significativo da administração da FAFI, ou da prefeitura de Vitória, em resgatar e preservar as memórias institucionais. O próprio CEDOC/FAFI só foi criado a partir de 2003 quando a instituição não estava sendo administrada pela municipalidade, ainda que a organização de fotos em pastas cronológicas tenha sido o melhor resultado ou, talvez, fosse essa a perspectiva ao se criar o centro de memórias num espaço destinado a biblioteca. Não foram promovidas pesquisas internas e nem científicas que abarcasse toda a sua trajetória, o acondicionamento de fotos e escassos documentos em envelopes pardos gastos, sem um trabalho de recuperação, identificação e descrição, também mostra a ausência de interesse institucional em relação às suas fontes no que se refere a recuperação, organização e preservação. Observamos ainda que as preocupações se voltam muito mais para a participação dos alunos em competições de teatro e dança, os quais sagram-se vencedores em muitas, e mesmo assim não há registros sistemáticos para além dos troféus e medalhas que ficam armazenados na sala da gerência da FAFI. A análise documental também nos mostrou que resgatar e apresentar a história institucional é algo tido como pontual, e não uma ação contínua, sendo realizada em determinados momentos, como comemorações e festividades, não havendo preocupação com a guarda posterior daquilo que foi exposto.

A FAFI não dispõe de um site institucional, tendo uma página provida na ramificação da prefeitura de Vitória em que se encontra uma imagem e um texto sobre a sua história. A via digital nos parece ser, hoje, o caminho mais adequado para que a instituição pudesse registrar a sua história, e divulgar os seus feitos e

conquistas, além da própria oferta educacional, o que facilitaria, e muito, o acesso ao acervo documental que, uma vez digitalizado e disponibilizado, estaria acessível não apenas ao pesquisador, mas também ao interessado em geral, o que seria uma grande contribuição para a divulgação da própria história institucional, além de se evitar eventuais entraves burocráticos no acesso documental de uma instituição pública, e uma forma de garantir a sua perpetuidade.

Para a produção e coleta dos dados, no museu virtual foi disponibilizado o formulário de avaliação, sendo a quarta página do museu virtual, o formulário era de preenchimento voluntário e não identificado dos visitantes, tendo em vista que o intuito da pesquisa foi compreender o sentimento do visitante, assim como coletar as suas impressões quanto ao conteúdo do acervo de modo que pudéssemos mensurar os resultados de forma objetiva, para tanto utilizamos a ferramenta google forms para elaboração do questionário e obtenção das respostas.

As perguntas que elaboramos e que constaram no formulário de avaliação foram as seguintes (Anexo A):

1 - O que você achou da quantidade de material disponibilizado no museu?

2 - O que você achou da qualidade do material disponibilizado no museu?

3 - O que você achou do valor histórico do museu?

4 - O que você achou da organização das informações do museu?

5 - Você considera que este museu pode contribuir para uma sensação de pertencimento à FAFI?

6 - Você considera que este museu ajuda a consolidar a sua identidade em relação a FAFI?

7 - Atualmente qual é o seu vínculo com a FAFI?

A FAFI não dispõe de um sistema de e-mail institucional para a comunidade escolar, assim descartada a possibilidade de divulgação por essa via, cogitamos realizar a divulgação por meio do mural de avisos com a utilização de um cartaz,

entretanto, ainda que esse meio tenha a sua utilidade, atualmente é um recurso de pouco alcance diante das redes sociais. Dessa maneira, solicitamos a gerência da instituição que a divulgação fosse realizada por meio dos grupos de WhatsApp utilizados para comunicação entre os componentes da FAFI, em que pese o fato dessa ser uma ferramenta muito útil para fins de comunicação, divulgação e interação, sabemos que nem sempre apenas o público-alvo compõe os grupos, ou seja, buscando alcançar os alunos, não fizemos nenhuma restrição ao perfil do visitante do museu, ao contrário o convite foi amplo para que todos os que se interessassem realizassem a visita e preenchessem o formulário de avaliação. Entretanto, foi preciso inserir a pergunta 7 (sete) para criarmos o critério de exclusão, todos seriam bem-vindos para visitar o museu alunos, ex-alunos, professores, servidores, comunidade, mas refinamos os resultados para analisar apenas os dados dos nossos sujeitos da pesquisa, isto é, os alunos em formação nos cursos técnicos de teatro e de dança. Em termos de temporalidade, o formulário ficou disponível para o recebimento de respostas no período de 04 a 09 de novembro de 2024.

Após o período de coleta dos dados, e refino dos resultados obtidos, chegamos ao total de 40 respostas registradas no formulário, conforme consta na Tabela 3, com a expressão dos resultados em porcentagem:

Tabela 3 - Respostas do formulário de avaliação do museu de memórias da FAFI

Perguntas	Respostas			
1 - O que você achou da quantidade de material disponibilizado no museu?	90% Boa	10% Regular	0% Ruim	0% Não sei/Não quero opinar
2 - O que você achou da qualidade do material disponibilizado no museu?	98% Boa	2% Regular	0% Ruim	0% Não sei/Não quero opinar
3 - O que você achou do valor histórico do museu?	96% Bom	0% Regular	0% Ruim	4% Não sei/Não quero opinar

4 - O que você achou da organização das informações do museu?	92 % Boa	8% Regular	0% Ruim	0% Não sei/Não quero opinar
5 - Você considera que este museu pode contribuir para uma sensação de pertencimento à FAFI?	92% Sim	8% Talvez	0% Não	0% Não sei/Não quero opinar
6 - Você considera que este museu ajuda a consolidar a sua identidade em relação a FAFI ?	98% Sim	2% Talvez	0% Não	0% Não sei/Não quero opinar
7 - Atualmente qual é o seu vínculo com a FAFI?	55% Aluno do curso técnico em teatro	45% Aluno do curso técnico em dança	0% Aluno de oficina de música	0% Não sei/Não quero opinar

Fonte: Elaborada pelo autor

Inicialmente, através das respostas obtidas, percebemos que a aceitação pelos sujeitos da pesquisa foi significativa, uma vez que, em todas as perguntas respondidas houve, no mínimo, 90% de avaliações positivas e nenhuma delas registrou resposta negativa.

Nas perguntas de 1 (um) a 6 (seis) procuramos aferir as impressões e percepções dos visitantes do museu para que, a partir de suas concepções, pudéssemos mensurar e analisar os dados obtidos, e conforme informado anteriormente a pergunta 7 (sete) foi utilizada como critério de exclusão devido ao foco da pesquisa. Assim, a título de esclarecimento, o formulário de avaliação foi respondido por 76 (setenta e seis) visitantes e, após a aplicação do critério de exclusão, chegamos ao resultado de 40 (quarenta) respostas, sendo que foram 22 (vinte e dois) alunos do curso técnico em teatro, e 18 (dezoito) alunos do curso técnico em dança, a partir disso podemos tecer as nossas considerações.

Em relação a quantidade de material que constitui o acervo do museu virtual

ponderamos que os visitantes consideraram satisfatório, sem ser enfadonho e que conseguimos, portanto, equilibrar o número de itens sem que a visita deixasse de ser atrativa ou que o foco se perdesse. Ainda assim, pelo fato de 10% dos visitantes terem considerado regular não podemos deixar de considerar que isso, talvez, se devesse a própria falta de hábito de visita ao espaço museológico e que esses visitantes esperassem encontrar um acervo diminuto que tornasse a visita mais rápida, o que é compreensível em tempos de imediatismo. Todavia, nesse caso, não podemos deixar de considerar a velha premissa de que quantidade não significa, automaticamente, qualidade, assim se concretiza ação que “[...] permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica” (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 116).

Por outro lado, em relação a qualidade dos materiais disponibilizados no museu virtual, devemos dizer que o quantitativo de respostas positivas, atingindo 92%, nos surpreendeu, pois em nossa análise o material, composto em sua maioria por fotografias, não tinham um alto padrão de qualidade, algumas por serem muito antigas, outras por não terem tido a conservação necessária, e outras ainda por serem a foto da fotografia, quando demandavam um processo de escaneamento para melhoria de sua qualidade, algo que foi percebido e apontado por 2% dos visitantes demonstrando a necessidade de melhoria nesse aspecto. Além disso, seria muito profícuo se todas as publicações que listamos referentes a FAFI tivessem o seu conteúdo disponibilizado na íntegra, o que contribuiria para o acesso e para a melhoria da qualidade do material disponibilizado. Assim, compreendemos que neste aspecto prevaleceu a curiosidade, chamou mais a atenção dos visitantes a antiguidade de alguns dos materiais apresentados do que propriamente a sua qualidade, e que, portanto,

O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 116).

No que concerne ao valor histórico do museu, isto é, em medida corrobora para o conhecimento histórico da instituição, foi a única pergunta que apresentou uma porcentagem de respostas no item não sei/não quero opinar, no total de 4%, e isso, a nosso ver, reflete a própria concepção que o visitante tem sobre o que seja o

valor histórico, pois de fato o visitante poderia não saber do que se tratava e, assim, não quis opinar, ou que o visitante entendesse que o valor histórico estivesse atrelado às aulas de história e que, portanto, tal conteúdo devesse ser abordado através de aulas e não num acervo museológico. Ainda assim, com 96% considerando como bom o valor histórico do museu podemos inferir que

No tocante ao conhecimento da cultura material do ponto de vista científico, importa o aluno ser introduzido na compreensão do objeto como integrante de uma organização social, de uma parte da vida cotidiana, dos rituais, da arte de determinado grupo social. Um objeto de museu deve, nesse perspectiva, estar sempre relacionado a outros, para que o aluno tenha condições de estabelecer comparações, notar diferenças e semelhanças entre os objetos e suas formas, fazer analogias, sugerir hipóteses sobre o seu uso ou sobre técnicas de fabricação. O importante é proporcionar uma atitude inquisitiva diante do objeto (Bittencourt, 2009, p. 358).

Sobre a organização das informações do museu 8% dos visitantes a consideraram regular, e de certa forma esse resultado era esperado, posto que concentramos o acervo em uma única página do museu, na página histórico, que ficou com 5 subitens, e essa disposição nem sempre facilita a visita, podendo gerar alguma dificuldade aos não habituados em acessar de forma mais rápida o acervo que, afinal de contas, é o objetivo principal da visita. Por outro lado, a nossa intenção era a de que uma vez acessado o acervo o visitante pudesse concentrar a sua atenção em uma única página, tornando o foco maior. Além disso, também devemos considerar que cada página tem um valor para ser elaborado, e de modo que toda a produção do museu correu a nossas expensas, gerar uma página para cada subitem levaria, obrigatoriamente, a multiplicação do orçamento inicialmente previsto. De toda forma, tendo em vista que 92%, uma quantidade significativa de visitantes, não visualizou problemas em relação a organização das informações do museu, podemos inferir que as mesmas conseguiram ser coesas e concisas.

Em relação a sensação de pertencimento em relação a FAFI, os resultados obtidos nos levam, novamente, a refletir sobre a concepção do visitante acerca do pertencimento, na medida em que 8% afirmam que talvez o museu possa contribuir, o visitante poderia estar considerando o pertencimento não como um sentimento, mas sim como uma possibilidade de vir a integrar os quadros funcionais da instituição, ou mesmo manter um vínculo por prazo indeterminado, o que, naturalmente, não se coaduna com os objetivos de muitos que ali estão se formando e projetando caminhos diversos a serem seguidos após a obtenção do diploma. Ao

passo em que 92% afirma que o museu contribui para a sensação de pertencimento, verificamos que, de fato, o sentimento de pertencimento implica em olhar e reconhecer-se, provocando no visitante o afloramento desse sentimento em relação à instituição ao visualizar elementos de sua história, reconhecendo um ambiente que lhe é familiar e aprazível, e rememorando as particularidades de sua formação (Cardoso et al, 2017).

Já acerca da contribuição do museu para a consolidação da identidade em relação a FAFI, sendo algo que se comunica com o pertencimento, verificamos que a ideiação dos visitantes torna-se mais clara em relação a esse conceito, na medida em que 98% afirma que contribui e apenas 2% assinala que talvez contribua, e isso evidencia que conhecer a história da instituição em que se trilha o seu percurso formativo fortalece a relação identitária do estudante em relação à mesma, pelo fato de se reconhecer como membro de uma instituição longeva e significativa e, assim, se identificar como um sujeito ativo da história (Baptista, 2002), além de mostrar que o visitante se identifica com o grupo do qual faz parte, e compartilha de suas características (Wolton, 2004), o que fortalece a identidade coletiva na distinção em relação a outros grupos (Fortes, 2013). A sinalização do talvez aponta no sentido da não clareza sobre o conceito de identidade, em uma das suas variadas nuances, ou mesmo que a prevalência para a formatação da identidade em relação a instituição esteja muito mais vinculada a formação do que ao conhecimento de sua história. Destarte, esse dado também dispõe sobre a liquidez da identidade, isto é, o não apego a solidez, mas sim a flexibilidade e desterritorialização num movimento de curta duração (Bauman, 2005).

E ainda não podemos deixar de registrar que o conhecimento histórico é subjetivo, e ligado as questões que são colocadas ao passado diante do presente, dessa maneira o conteúdo histórico do museu virtual, elaborado a partir da perspectiva narrativa e informativa, se mostrou de grande valia para a operacionalização dos conceitos de identidade e pertencimento dos alunos e contribuiu a sua formação humana integral, pois “[...] proporciona um exercício de compreensão; e não de explicação que se resume em uma sentença única de causa e efeito. [Já que] a escrita da História se dá pela constatação e não pode oferecer explicações conclusivas” (Ferreira; Franco, 2013, p. 98). Assim, o museu enquanto

recurso didático, representa um espaço lúdico e propiciador de aprendizagens respeitando os interesses e habilidades de seus visitantes, e em termos formativos colabora para o desenvolvimento da consciência crítica da realidade, ou seja, para a emancipação social dos sujeitos, que desenvolvem a sua autonomia em uma sociedade para além do capital (Freire, 1997), gerando uma formação que supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005) e que compreende o ser humano enquanto sujeito histórico e social que atua no mundo concreto para satisfazer sua necessidade subjetiva e social e, nessa ação, produz conhecimentos numa relação dialética na realidade concreta (Ramos, 2014).

Por fim, a pesquisa das fontes também permitiu a problematização em torno da memória e da história institucional, demonstrando interesses oficiais escassos na sua recuperação e preservação e, assim, tornando ainda mais necessário o seu conhecimento, e mais premente o envolvimento de alunos, ex-alunos, professores e servidores em torno da produção histórica, no sentido de projetarem e escreverem uma história a partir da perspectiva daqueles que cotidianamente constituem a instituição e, portanto, fazem a sua história.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com Merlo, Barreto e Franco (2016) desde o século XIX, na Inglaterra, os museus passaram a oferecer atividades educativas ao público, e a partir de 1930, nos Estados Unidos, os museus passam a ter uma centralidade pedagógica no sentido de dar sentido a sua função. No caso do Brasil em 1890 surge o Museu Pedagógico Nacional, criado como instrumento pedagógico para oferecer aos professores métodos e materiais de ensino. Somente a partir de 1980 os museus brasileiros passam a implementar experiências de formação, a partir da visita, de indivíduos criativos, observadores e críticos.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO define o museu como sendo não apenas o local em que objetos são conservados e exibidos, mas também como plataformas para atividades formativas e educacionais, e para debate e discussão sobre questões sociais complexas e que encorajam a participação pública (Unesco, 2024). Essa agência também ressalta que nas últimas décadas ocorreu um aumento expressivo no número de museus pelo mundo, mas na maior parte associados ao turismo e não à educação, além da melhoria no acesso com uma quantidade cada vez maior dos museus virtuais, posto que não demandam deslocamentos para acessar o acervo.

O Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM define o museu a partir da Lei Nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009,

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (Brasil, 2009, p. 1).

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, verificamos a realização de pesquisas significativas que geraram produtos educacionais que estão na mesma categoria que o nosso. Ao criar o Museu de Memórias do Campus Santos Dumont do IF Sudeste MG Silva (2020) destacou que a sua maior contribuição é auxiliar na formação integral dos estudantes, não se tratando apenas de um repositório de informações históricas, mas sim de um espaço de aprendizado, pesquisa, e de fortalecimento da identidade

dos estudantes e da própria instituição. Buscando desenvolver uma ação motivacional para permanência e êxito discente, Vicente (2019) criou o Memorial do Curso Técnico em Metalurgia do IFMG - Campus Ouro Preto, resgatando a história do curso através de uma linha do tempo, mas dando ênfase ao relato de professores e alunos almejando a melhoria do sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, dos índices de permanência e êxito no curso. Procurando também resgatar a história institucional associada aos depoimentos de professores, alunos e servidores, Cândido (2019) criou o Acervo Online de História e Memória do IFCE. E Gomes (2023) desenvolveu o Museu de Memórias do Campus Juiz de Fora do IF Sudeste, nesse caso a pesquisa não se voltou para a obtenção de relatos, somente de imagens, cronologia e legislação. Em comum observamos que estas pesquisas foram desenvolvidas por servidores da instituição, o que possibilita maior facilidade para o desenvolvimento das mesmas, além disso os produtos educacionais foram elaborados no formato de site, com a justificativa da facilidade e amplitude de acesso, verificamos que em duas houve ênfase na coleta de relatos e depoimentos, e que somente a pesquisa de Vicente (2019) manteve um canal de comunicação com os visitantes com o objetivo de obter contribuições posteriores que pudessem ser agregadas ao acervo memorial. Por fim, em todos os casos, observamos a perspectiva de contribuição para a formação integral dos estudantes a partir do conhecimento da história institucional.

Em que pese o fato da significativa produção no âmbito da rede federal, também verificamos a criação de outros museus virtuais que resgatam e preservam a memória pedagógica da educação escolar, como no caso do Museu da Escola Catarinense, criado em 1992 em Florianópolis - Santa Catarina, no edifício que foi sede da Escola Normal, criada no final do século XIX, no edifício tombado como patrimônio histórico o acervo é bastante rico e diversificado no que se refere ao patrimônio educacional catarinense, contando com peças de mobiliário, livros, jogos educativos, fotografias, quadros de formatura, piano, coleção de brinquedos, miniaturas, cadernos escolares, cartilhas de alfabetização, quadro-negro, palmatória, canetas de pena, tinteiros, lápis, régua, mapas, globos, imagens diversas, documentos, cartazes, entre outros. O museu apresenta como objetivo conceber e desenvolver ações museológicas que sejam representativas da cultura material relativa à educação escolar em Santa Catarina.

Outro exemplo significativo é o Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto, em Belo Horizonte - Minas Gerais, criado em 1994 com um acervo que conta com mobiliário, jogos educativos, documentos textuais, mapoteca, fotografias, cartilhas e depoimentos orais dos educadores que fazem parte da história da educação mineira, sendo que as visitas mediadas são voltadas para a educação básica e superior com o intuito de estimular a realização de pesquisas sobre a história da educação.

Em São Paulo, em 2008, foi criado o Museu Virtual da Educação Profissional do Centro Paula Souza, cujo objetivo é se constituir com um elo de comunicação entre educadores, pesquisadores e estudantes que atuam ou têm interesse por projetos de memórias e história da educação profissional, para tanto desenvolve ações educativas que promovem a difusão do patrimônio histórico educativo e também do patrimônio cultural da ciência e tecnologia institucional, procurando fortalecer os laços de pertencimento com a comunidade a partir de ações de educação patrimonial relacionadas com a história da educação profissional e tecnológica.

No caso Museu da Escola Catarinense, do Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto e do Museu Virtual da Educação Profissional do Centro Paula Souza, observamos que foram criados a partir de iniciativas institucionais, e que se mantêm vinculados a sua instituição mantenedora quais sejam a Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE, e a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação de São Paulo - SCTI. Assim, diante da ação de educação patrimonial que conduzem, e da facilidade de acesso ao seu acervo, não podemos deixar de considerar que possuem um direcionamento e que demanda o equilíbrio crítico de seus visitantes para cumprir a contento o seu papel, pois

Para sobreviverem institucionalmente (financiamento de atividades e de seu funcionamento cotidiano), os museus precisam convencer órgãos governamentais e privados de sua importância, e esse convencimento se faz, em alguns momentos, por meio de sutis jogos de celebração de quem domina política e socialmente. Tanto um museu de grandes dimensões quanto um museu pequeno vivem situações dessa natureza, quase nunca deliberadamente escolhidas pelos profissionais que ali atuam, mas inerentes a sua existência e a sua sobrevivência, mesclando objetivos de

pesquisa a fins ideológicos, cívicos e comemorativos. Um equilíbrio nesse jogo, com o predomínio da produção de conhecimento crítico, será maior quando os profissionais não se sentirem sozinhos na condição de pessoas que pensam sobre os destinos da instituição, quando os visitantes forem assumidos, ou se assumirem, como pensadores da entidade, com aqueles outros, ultrapassando a exclusiva identidade de usuários (Guimarães, 2012, p. 385-386).

Partindo da premissa da necessidade do predomínio da produção de conhecimento crítico realizamos a construção do nosso produto educacional no formato de museu virtual, assim o Museu de Memórias FAFI foi elaborado a partir do resgate das fontes históricas que conseguimos levantar no CEDOC/FAFI, e nos sites do APEES, do AGMV, do DIO/ES e do DOMV. Para o acervo online selecionamos fontes expressivas da história institucional com o predomínio das imagens, que além de serem mais atrativas aos visitantes possibilita maior meio de análise e reflexão.

Para a organização do acervo e sequência da visita ao museu virtual foram criadas 6 (seis) páginas internas no site, sendo que a página 2 (dois) foi subdividida em 5 (cinco) tópicos. Essa opção pelo quantitativo de páginas para o museu foi feita com base na perspectiva do não conteudismo, isto é, entendendo que uma grande quantidade de tópicos em museus acaba por se tornar um elemento para a perda de percepção dos objetos que o compõem, quando visualizados ligeiramente, além da possibilidade de tornar a visita cansativa.

O domínio de acesso ao museu virtual foi registrado como: <https://museudememoriasfafi.com.br>, sendo que esse foi o primeiro passo para a viabilização da página virtual. Faremos a seguir uma breve descrição da construção do site, mas conforme sugestão da banca de qualificação, elaboramos um e-book como anexo de modo a garantir o acesso ao conteúdo do museu caso ocorra alguma eventualidade e o site saia do ar, assim no anexo B consta todo o material que utilizamos para a construção do museu de acordo com a sequência estabelecida no site.

Na página 1 intitulada “Apresentação”, foi feita uma breve descrição sobre o museu e a nossa pesquisa, além de dar as boas vindas aos visitantes, conforme consta na figura 16.

Figura 16 - Apresentação do Museu de Memórias FAFI

APRESENTAÇÃO HISTÓRICO LINHA DO TEMPO FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO FALE CONOSCO SOBRE O AUTOR

Seja bem-vindo(a) ao Museu de Memórias da Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música – FAFI



Este Museu foi concebido como produto educacional da pesquisa de mestrado intitulada: "História e Memória: Museu virtual da Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música", de autoria de Levy Soares da Silva, sob orientação do professor Dr. Rogério Omar Caliani, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes, no decorrer dos anos de 2023 e 2024.

A pesquisa teve como objetivo principal compreender de que maneira se deu o desenvolvimento da história da FAFI, avaliando de que maneira o resgate de sua importância histórica contribui para a formação humana de seus alunos. Dessa maneira, convido você a navegar pelo Museu de Memórias da Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música – FAFI, conhecer e avaliar todo o conteúdo disponível sobre o histórico da instituição.

Fonte: Museu de Memórias FAFI, 2024

A página 2 intitulada "Histórico", na qual concentramos o acervo do museu, foi subdividida em tópicos, o primeiro deles "Breve histórico" que vemos na figura 17, relata os principais acontecimentos históricos da instituição, seguindo os períodos cronológicos desde a sua origem em 1926 até o ano de 2024:

Figura 17 - Breve histórico do Museu de Memórias FAFI



Fonte: Museu de Memórias FAFI, 2024

O segundo item da página 2 intitulado “Galeria histórica”, visto na figura 18, conta as fotos selecionadas para o museu desde a década de 1900:

Figura 18 - Galeria histórica do Museu de Memórias FAFI



Fonte: Museu de Memórias FAFI, 2024

O terceiro item da página 2 intitulado “Galeria de gestores”, visto na figura 19, conta com as fotos das gerentes da FAFI a partir da sua institucionalização como escola técnica. A nossa ideia era termos uma galeria com os gestores pelo menos a partir de 1992, mas dado que não tivemos acesso a essas informações nem na FAFI e tampouco na prefeitura de Vitória, a galeria ficou restrita ao período de 2013 a 2024:

Figura 19 - Galeria de gestores do Museu de Memórias FAFI



Fonte: Museu de Memórias FAFI, 2024

O quarto item da página 2 intitulado “Histórico documental”, visto na imagem 20, possui as principais legislações desde a criação da Escola de Artes - FAFI em 1992, contando com leis, decretos, editais e resoluções que foram arquivadas dada a impossibilidade de programação e web designer de inserir o conteúdo de cada um no próprio site do museu, assim podem ser acessadas individualmente ao clicar em acessar, conforme seja o interesse do visitante:

Figura 20 - Histórico documental do Museu de Memórias FAFI



Fonte: Museu de Memórias FAFI, 2024

No quinto e último item da página 2 intitulado “Publicações”, visto na imagem 21, inserimos as referências das obras que versam sobre a FAFI, incluindo aquelas que abordam restritivamente determinado aspecto ou período, sendo que destas, infelizmente, apenas 3 (três) possuem acesso de conteúdo na internet, e por essa razão optamos por não inserir o conteúdo, ficando como sugestão ao visitante buscá-las nas bibliotecas:

Figura 21 - Histórico documental do Museu de Memórias FAFI



Fonte: Museu de Memórias FAFI, 2024

Na página 3 intitulada “Linha do tempo”, visualizada na figura 22, são apresentados, em ordem cronológica, os principais marcos na história da instituição:

Figura 22 - Linha do tempo do Museu de Memórias FAFI



Fonte: Museu de Memórias FAFI, 2024

Na página 4 foi disponibilizado o “Formulário de avaliação”, visto na figura 23, para coleta das impressões dos visitantes acerca do conteúdo do museu:


Figura 23 - Formulário de avaliação do Museu de Memórias FAFI



Fonte: Museu de Memórias FAFI, 2024

Na página 5 foi disponibilizado o “Formulário fale conosco”, visto na figura 24, estabelecendo um canal de comunicação entre os visitantes e o criador do museu não apenas para viabilizar a interação, mas também para possíveis recebimentos de novos conteúdos, acervos, memórias e histórias para o museu, além do registro de opiniões sobre o nosso produto educacional, de forma livre e espontânea:

Figura 24 - Formulário fale conosco do Museu de Memórias FAFI



The image shows a web page titled "Fale Conosco" (Contact Us) from the Museu de Memórias FAFI. The page has a navigation bar at the top with the following items: APRESENTAÇÃO, HISTÓRICO, LINHA DO TEMPO, FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO, FALE CONOSCO (highlighted with an underline), and SOBRE O AUTOR. The main content area features the heading "Fale Conosco" in a large, bold, serif font. Below the heading is the text "Entre em contato e contribua com o acervo do museu:". The form consists of three input fields: "Nome" with a placeholder "Seu nome", "Email" with a placeholder "Email", and "Mensagem" with a placeholder "Escreva sua mensagem...". A large, orange "ENVIAR" button is positioned at the bottom of the form.

Fonte: Museu de Memórias FAFI, 2024

Por fim, na página 6 “Sobre o autor”, visualizada na figura 25, foram disponibilizadas informações sobre o pesquisador e idealizador do museu de modo a mostrar de onde partiu a ideia do museu virtual:

Figura 25 - Sobre o autor do Museu de Memórias FAFI



Fonte: Museu de Memórias FAFI, 2024

A construção do nosso produto educacional não foi uma tarefa simples, enfrentou muitos percalços, burocracias, descasos, escassez de tempo e nenhum tipo de financiamento, visto que todos os não poucos gastos decorrentes de sua realização correram por nossa conta. Porém, não desanimamos e demos continuidade a nossa pesquisa, equilibrando aquilo que fora projetado e sua concretização possível.

Infelizmente não conseguimos acesso a todo o material que inicialmente consideramos para a composição do acervo do museu virtual. Entretanto, com base no que conseguimos acessar e coletar e tendo por fio condutor a fundamentação da nossa pesquisa, consideramos que conseguimos atingir os objetivos almejados, pois cumprimos todos os passos que são demandados para a realização de uma pesquisa científica e conseguimos elaborar um produto educacional que propicia um exercício de pensamento crítico e interpretativo e que, portanto, corrobora a formação integral dos seus visitantes, não apenas dos estudantes ainda que sejam o foco maior, mas de todos aqueles que acessam e exploram o acervo online, pois “uma visita ao museu é um ato reflexivo: precisamos pensar e fazer pensar sobre o que é aquele espaço, o que é aquela instituição, o que são o seu acervo, a cultural

material de diferentes épocas e suas atividades” (Guimarães, 2012, p. 388).

Cabe salientar que a escolha por um produto educacional virtual objetiva buscar o público alvo de uma forma ampla, uma vez que estamos na sociedade conectada, ou seja, diz respeito

“[...] às praticamente ilimitadas potencialidades de difusão dos dados. Os novos meios já alteraram a forma como as pessoas se relacionam e é muito pouco provável que não afetem, de maneira cada vez mais profunda, o processo de ensino e aprendizagem. De qualquer forma, é inegável que um texto publicado num blog ou num site poderá conquistar leitores e ter efeitos sociais e políticos de ordem muito diversa de um livro impresso” (Luca, 2022, p. 59).

Assim, o museu virtual representa para a instituição escolar, para o ensino e aprendizagem, e para a formação humana integral uma possibilidade de destaque não apenas para preservação e difusão da memória, mas também para suscitar questionamentos, uma vez que vamos ao passado com as questões que nos inquietam no presente, portanto acima de tudo “[...] o museu é um instituição de pesquisa, dotada de um acervo, que não está lá apenas para ser exposto, mas também para ser estudado, conservado, analisado” (Guimarães, 2012, p. 384).

Dessa maneira foi possível demonstrar que a Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música – FAFI possui uma historicidade particular que se insere num contexto mais amplo e que aqueles que fazem parte desta instituição, trilhando a sua formação profissional, são sujeitos ativos da história. Nesse sentido, ainda que inicialmente o museu virtual seja atraente por um caráter de curiosidade, a sua exploração gera desdobramentos de várias vertentes, tornando possíveis aprendizagens e formações prazerosas e consequentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa foi desenvolvida tendo como objeto de estudo a Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música - FAFI, uma instituição praticamente centenária e que possui uma longa relação com a sociedade capixaba no âmbito da educação, e também no que se refere a cultura, passando por diversas e distintas fases. Assim, cumprimos o nosso objetivo de resgatar a sua importância histórica, coletando fontes que registram a sua memória institucional, dialogando com a bibliografia especializada e com os conceitos pertinentes ao patrimônio histórico, ao ensino e, principalmente, a formação humana integral dos alunos que trilham o seu percurso formativo na FAFI.

A despeito dos empecilhos que, infelizmente, aparecem no decorrer do desenvolvimento de qualquer pesquisa, conseguimos cumprir o requisito de elaborar e aplicar um produto educacional num formato de grande alcance, uma vez que foi materializado como um museu virtual que propicia ao visitante conhecer e refletir sobre a história institucional, além de alguma forma servir para preservar e perpetuar as memórias da instituição.

Os resultados que obtivemos a partir da aplicação do produto educacional foram animadores em relação a percepção daqueles que o visitaram no decurso do período da produção e coleta dos dados, pois percebemos o quanto o conteúdo do museu potencializa as memórias da instituição, e aflora o sentimento de pertencimento e a perspectiva da identidade, de modo que reforça os laços daqueles que fazem parte dessa história, assim como para a formação integral.

Verificamos que no Estado do Espírito Santo várias instituições ofertam formação na área de teatro, como no caso da Escola de Atores de Vitória, e a Oficina de Atores Abel Santana, em Vitória, e a Fiume Escola de Atores, em Vila Velha, e na área de dança, como no caso da Escola de Artes Elimar Guimarães, e do Espaço Dansoul, em Vila Velha, da Ritmos Espaço de Dança, da Ballet da Cidade, na Serra, da Expressão e Arte Studio de Dança, em Cariacica, da YMA Escola de Dança, da Emerson Barreto Escola de Dança, da Escola de Dança Djavan Ferreira, da Pimenta Dance Ballet & Art, da Reverence Studio de Dança, da Escola de Dança Mônica Tenore, e da Duetto Arte e Movimento, em Vitória. Sem querer de forma alguma desmerecer as instituições supracitadas, mas a FAFI enquanto escola técnica possui uma importância ímpar para a EPT por ser a única no Estado do Espírito Santo que oferta os cursos técnicos em teatro e em dança,

formando e certificando profissionais em ambas as áreas.

Naturalmente esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar a temática, sobretudo por conciliarmos pesquisa, estudo e trabalho dedicando todo o tempo possível, mas nem sempre suficiente, para o desenvolvimento da pesquisa dentro do prazo estabelecido. Ainda assim, conseguimos cumprir a contento os requisitos de uma pesquisa científica e do produto educacional, ofertando a nossa modesta contribuição ao mundo científico e educacional. É assim que afirmamos que temos aqui um começo, uma iniciativa que pode, e deve, ser aperfeiçoada.

A nosso ver, a FAFI é uma instituição que merece um doutorado, isto é, uma pesquisa de doutoramento, desenvolvida por um pesquisador que possa dela se ocupar a pleno tempo, além do que pelo prazo ser mais extenso em relação ao mestrado seria possível realizar um trabalho de fôlego, que tivesse mesmo o objetivo de esgotar a temática, vencendo os entraves burocráticos, e dando cientificidade a essa magnífica e magnânima história.

Destarte, verificamos diversas possibilidades de trabalhos que podem ser realizados como forma de resgatar a história da FAFI e promover o seu conhecimento, além de serem concebidos como produtos educacionais e utilizados como recursos didáticos, como a realização de um trabalho de história oral com depoimentos de alunos, ex-alunos, professores, servidores e comunidade em geral que registrasse essas memórias e poderiam compor o acervo do CEDOC/FAFI. Um trabalho possível também seria coletar as reportagens sobre a FAFI publicadas nos jornais e revistas, organizando-as conforme as fases da instituição, compondo um almanaque. Uma ideia mais ampla, e que demandaria um considerável suporte financeiro, seria a realização de um documentário que contasse a trajetória da FAFI. Estas foram ideias que surgiram na nossa mente na medida em que desenvolvemos a nossa pesquisa e que, esperamos, possam servir de inspiração a outros pesquisadores.

Por fim, fica a nossa sensação de dever cumprido num período de intensa e profícua aprendizagem, que nos proporcionou muitas reflexões sobre a vida e sobre a educação descortinando o nosso olhar para as questões sobre o ensino e sobre a formação profissional, e reforçando a nossa certeza sobre a excelência e generosidade da escola pública, gratuita e de qualidade para todos, que nos proporcionou essa impecável possibilidade de formação acadêmica, nossa eterna gratidão aos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laís Hilário; SARAMAGO, Guilherme; VALENTE, Lucia de Fátima; SOUSA, Angélica Silva de. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n.43, p.51-63. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335>. Acesso em 25 jul. 2024.

APPIO, Célia Regina; EWALD, Izilene Conceição Amaro; SILVA, Valdelino de Carvalho. A formação integral na educação profissional tecnológica: Alguns apontamentos. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 1, p. 11–16, 2020. DOI: 10.21166/metapre.v1i0.1100. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1100>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ARAÚJO, Luciane Cristine dos Santos. **Reforma do ensino médio: do discurso do “currículo atrativo aos jovens” aos interesses do capital em crise**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/6688/1/Reforma%20do%20Ensino%20m%c3%a9dio%3a%20do%20discurso%20do%20e2%80%9ccurr%c3%adculo%20atr%20ativo%20aos%20jovens%e2%80%9d%20aos%20interesses%20do%20capital%20em%20crise.pdf>. Acesso 7 out. 2024.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Acervo online**. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/acervo-online>. Acesso em: 24 set. 2024.

ARQUIVO GERAL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA. **Acervo online**. Disponível em: <https://cartadeservicos.vitoria.es.gov.br/areas/4-Administracao/servicos/755-Arquivo-Publico/>. Acesso em 30 set. 2024.

ASSIS, Elezeare Lima de. **O grupo escolar Gomes Cardim na perspectiva histórica do Espírito Santo nos anos iniciais da República: uma instituição escolar entre edificações (1908-1926)**. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2014.

BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva O Estudo de Identidades Individuais e Coletivas na Constituição da História da Psicologia. **Memorandum**, 2, 31-38, 2002. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos02/baptista01.htm>. Acesso em 17 jun. 2024.

BARRETO, Sônia Maria da Costa. **Políticas Educacionais no Estado do Espírito Santo (1900-1930): um olhar histórico**. Vitória: EDUFES, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de

Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BERTO, Rosianny Campos. **A constituição da escola activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)**. 2013. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

BITTENCOURT, Gabriel Augusto de Mello. **História geral e econômica do Espírito Santo**: Do engenho colonial ao complexo fabril-portuário. Vitória: Multiplicidade, 2006.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BONI, Paulo César; HOFFMANN, Maria Luisa. Guardiã de imagens: memórias fotográficas e a relação de pertencimento de um pioneiro com Londrina. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 147-164, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/21811>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 15. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BOREL, Tatiana. **A configuração da docência no ginásio do Espírito Santo (1906-1951)**. 2017. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. 2. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 1993. 84p. (Primeiros passos 17).

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 set. de 1909. Cria nas capitais dos estados da República Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, p. 445-447, 1913.

BRASIL. **Decreto Nº. 2.208/1997**. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº. 5.154/2004**. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Museus**. Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br>. Acesso em 30 out. 2024.

BRASIL. **Lei Nº. 11.892/2008**. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 04 ago. 2024.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Educação e processo de trabalho**: contribuição ao estudo da formação da força de trabalho no Brasil. 1983. 320 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1983.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Instituições Escolares**: por que e como pesquisar. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.

CALIARI, Rogério Omar. O pesquisador na sua relação com os espaços e lugares de sua pesquisa In: Carlos Rodrigues Brandão; Erineu Foerster; Janinha Gerke. (org.). **Metodologias da pesquisa e a formação na Educação do Campo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023, v.1, p. 43 - 66.

CAMPOS, Rodrigo Moreira. **Perspectivas críticas no ensino da História**: manifestações culturais e turismo cultural na Barra do Jucu, Vila Velha-ES. 199 f.: il.; 30 cm. Dissertação (mestrado em ProfEPT) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2022.

CANAL FILHO, Pedro. **Vitória em monumentos II**: FAFI - Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música -Volume 5. 1. ed. Vitória - ES: Instituto Goia, 2012. 82p .

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo, SP: Contexto, 2011.

CÂNDIDO, Francineuma Guedes. **Entre a história e a memória : acervo online sobre o processo histórico do Instituto Federal do Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - IFCE/ Campus Fortaleza, Fortaleza, 2019.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. **Uma introdução a história**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARDOSO, Diogo; CURA, Sara; VIANA, Wilian; QUEIROZ, Luiz; COSTA, Maria. (2017). Espacialidades e ressonâncias do patrimônio cultural: reflexões sobre Identidade e pertencimento. **Revista de Geografia e Ordenamento do Território (GOT)**, n.º 11 (junho). Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território, p. 83-98, dx.doi.org/10.17127/got/2017.11.004

CARR, Edward Hallett. **Que é história?**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CELLARD, Andre. A Análise Documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-Henri ; LAPERIERRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Alvaro P. (orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de Identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

COUTINHO, José Maria. **Uma história da educação no Espírito Santo**. DEC, 1993.

CUNHA, Luiz Antônio. A expansão do ensino superior: causas e conseqüências. **Debate & Crítica**, São Paulo, n. 5, p. 27-58, 1975.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de Pesquisa*. v. 44 n. 154 p. 912-933 out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/>. Acesso em 03 ago. 2024.

CUNHA, Guanair Oliveira da. **Resgate histórico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI) do Espírito Santo e de sua trajetória político-pedagógica na formação de educadores(1951-1971)**. 2000a. 114f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2000b.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**. 2014, v. 44, n. 154.

DENTZ, Edson Von. **Saberes históricos e lugares de memória: estratégias didáticas para o ensino de história no município de Lucas do Rio Verde – MT**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Geografia, História e Documentação, Cuiabá, 2018.

EDGAR, Andrew. Identidade. In: EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter. (Org.). **Teoria Cultural de A a Z**. São Paulo: Contexto, 2003.

ESCRITOS DE VITÓRIA. **FAFI**. Vitória, ES: Prefeitura Municipal de Vitória, Secretaria Municipal de Cultura e Esporte, 1994. 79 p. (Escritos de Vitória; 3).

ESPÍRITO SANTO. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**. Disponível em: <https://dio.es.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Nº. 86/1954**. Disponível em: <https://www.al.es.gov.br>. Acesso em: 02 ago. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo - TCEES, Processo nº 2124487/03**. 2013. Disponível em: https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/diario_oficial. Acesso em 20 out. 2024.

FAFI. **FAFI: arquitetura**. Vitória: Secretaria de Cultura, 1994.

FERREIRA, Maria de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo história: reflexão e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FORTES, Carolina Coelho. O Conceito de Identidade: considerações sobre sua definição e aplicação ao estudo da História Medieval. **Revista Mundo Antigo**, [S.l.], ano II, v. 2, n. 4, p. 29-46, 2013. Disponível em: <http://www.nehmaat.uff.br/revista/2013-2/artigo01-2013-2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FRANCO, Sebastião Pimentel; ASSIS, Elezeare Lima de. Considerações sobre o

Grupo Escolar Gomes Cardim no contexto da educação primária no Espírito Santo da Primeira República. **Revista Ágora**, Vitória/ES, n. 18, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/7113>. Acesso em: 21 out. 2024.

FREITAS, Adilson Vilaça de; MAZOCO, Eliomar Carlos. **Escola, escola de arte**. Vitória, ES: Secretaria Municipal de Cultura, 2001. 102 p. (José Costa; v. 7).

FREITAS, César Gomes. **Desenvolvimento local e sentimento de pertença na comunidade Cruzeiro do Sul - Acre**. 2008. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 45- 60, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 set. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 100-119, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/#>. Acesso em 03 out. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio; GATTI, Giseli Cristina do Vale. A história das instituições escolares em revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da produção recente. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 327-359, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/download/4553/2591>. Acesso em: 27 set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Itamar de Souza. **A história da educação profissional do Campus Juiz de Fora do IF Sudeste MG: um lugar de memória.** Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Rio Pomba, 2023.

GOMES, Luiz Cláudio Gonçalves. Imagens e memórias da Escola de Aprendizizes Artífices de Campos. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27, Caxambu, 2005. **Anais.** Caxamabu: ANPED, 2005. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt02/p024.pdf> Acesso em: 10 out. 2024.

GONÇALVES, Luciana Caldas. **Os frágeis galhos dos cafezais e a modernização emergente: a gestão governamental de Jones dos Santos Neves.** 2010. 234 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Artes.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** 13. ed. rev. ampl. Campinas: Papyrus, 2012 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HOSBAWM, Eric John Ernest. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KUENZER, Acácia. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: LIMA FILHO, Domingos Leite. (org.). **Educação profissional: tendências e desafios.** Curitiba: CEFET-PR, 1999.

LESTINGE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento.** 2004. Dissertação (Doutorado em Recursos Florestais). Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2012.

LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, v. 22, n. 140, p. 1-55, 1932.

LIMA, Marcelo. **A história da formação profissional: os passos e descompassos históricos do SENAI-ES com os paradigmas da produção industrial no Espírito Santo, 1948-1999.** Vitória, ES: O autor, 2007.

LIMA, Marcelo. **O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional: do modelo correcional-assistencialista das Escolas de Aprendizizes Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário dos CEFET(s).** Vitória, ES: O autor, 2010.

LUNA, Kássia de. **Ensino de história e educação patrimonial: o caso da escola de referência do ensino médio (EREM) do bairro do Ibura.** 108 f.: il. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de

Pós-Graduação em História, Recife, 2021.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um Apontamento metodológico sobre a História das Instituições Educativas. In SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. São Paulo, Escrituras, 1998. p. 51-69.

MARTINS, Carlos Benedito. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em . Acesso em 29 ago. 2024.

MARTINS, Wilson. **História da Inteligência brasileira**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

MATTES, Anita. A importância da alfabetização cultural para o patrimônio. **Estadão**, São Paulo, 29/06/2022. 2022. Gestão, Política e Sociedade. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/gestao-politica-e-sociedade/a-importancia-da-alfabetizacao-cultural-para-o-patrimonio/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MERLO, Patrícia Maria da Silva; BARRETO, Sônia Maria da Costa; FRANCO, Sebastião Pimentel. **Recursos didáticos em história: bons motivos para inovar, contextualizar e aplicar**. Vitória: Grafitusa, 2016.

MORAES, Deodato de. Curso Superior de Cultura Pedagógica. **Diário da Manhã**, Vitória, p. 4, 19 set. 1929.

MOTTA, Marly Silva da. **Histórias de vida e história institucional: a produção de uma fonte histórica**. Rio de Janeiro: CPDOC, 1995.

MOURÃO, Ada Raquel Teixeira Mourão; CAVALCANTE, Sylvia. Identidade de lugar. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (Org.). **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MÜLLER, Meire T. O Senai e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 40, p. 189-211, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639814/7377> Acesso em: 15 out. 2024.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do Regime Militar Brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. Formação de educadores: desafios e perspectivas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. Campinas: Unesp, 2003.

OLIVEIRA, José Teixeira de. **História do Estado do Espírito Santo**. 3 ed. Vitória:

Arquivo Público do Estado do Espírito Santo: Secretaria de Estado da Cultura, 2008.

OLIVEIRA, Sandro Nandolpho de. **A disciplina de história da educação em perspectiva histórica: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade Federal do Espírito Santo (1951-2000)**. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2014.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. Novos caminhos na educação profissional brasileira? In: OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; SOUSA, Antonia de Abreu. (orgs.). **Educação profissional: análise contextualizada**. 2. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

PACHECO, Renato. No Colégio Estadual do Espírito Santo. In: GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Colégio Estadual: 90 anos educando**. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 1996. p.121-128.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568/3254>. Acesso em: 04 set. 2024.

PAIVA, Kaliene Alessandra Rodrigues de. **Ensino de história e educação patrimonial na escola: o Instituto Ary Parreiras enquanto reflexão sobre os lugares de memória**. 117f.: il. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Mestrado Profissional em Ensino de História. Natal, RN, 2019.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Caderno de formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento**. São Paulo: Universidade Virtual do Estado de São Paulo; Cultura Acadêmica, 2010.

PEDROZA, Rejane Guedes. "Verdade" ou "verdades"? (ou) Paul Veyne e Foucault em um programa de verdade. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], n. 10, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4215>. Acesso em: 7 nov. 2024.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **Concepções e diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica - Política da EPT 2003-2010** (Palestra em 31 de julho de 2009), [s.l.], Disponível em: https://www.inmetro.gov.br/painelsetorial/palestras/Luiz_Augusto_Caldas_Pereira_Concepcoes_Diretrizes.PDF. Acesso em: 14 set. 2024.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção memória da educação).

RODRIGUES, Renan. **A construção da consciência histórica a partir dos espaços praticados**: uma perspectiva do ensino de história. 2022. 141 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, PR.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SANTOS, José dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ab3b/b36a4935db5bb34b9ceb18a8e9bac9792558.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. - 22. ed. -. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 103 p. (Polêmicas do nosso tempo 5).

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione. 2009. (Pensamento e ação no magistério).

SILVA, Antônia Lucivânia da. **O Caldeirão da Santa Cruz do Deserto**: Ensino de História e Educação Patrimonial. 286 f.: il.; 30 cm. Dissertação (mestrado) Universidade Regional do Cariri – URCA / Departamento de História / Mestrado Profissional em Ensino de História - 2019.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Paula Souza da. **Memórias da Educação Profissional no IF Sudeste MG – Campus Santos Dumont**: uma proposta de museu virtual como contribuição à formação humana integral. Rio Pomba, 2020.

SIMÕES, Regina Helena Silva; SALIM, Maria Alayde Alcântara; TAVARES, Johelder Xavier. O Ginásio e o Colégio Estadual do Espírito Santo no contexto das políticas públicas educacionais do Estado brasileiro (1933-1957). In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara (Org.). **História da educação do Espírito Santo**: vestígios de uma construção. Vitória: Edufes, 2009. v. 1, p. 142-165.

SIMÕES, Regina Helena Silva Simões; SALIM, Maria Alayde Alcantara. A organização de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: um estudo sobre a Reforma Gomes Cardim (1908-1909). **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES** Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 93-111, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4926/3771>. Acesso em: 21 out. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, Manoel de Jesus Araujo. As Escolas de Aprendizizes Artífices e suas fontes inspiradoras. **Fórum educacional**, Rio de Janeiro, v.5, n. 4, p. 69-77, out/dez. 1981.

SOUZA, Julia Duarte de. **Políticas públicas culturais cidade de Vitória - ES (1991-2008)**. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

SOUZA, Maria de Lourdes Conceição de. **O Palácio da Instrução e o Patrimônio Histórico de Cuiabá-MT: Cidade, territorialidade e educação patrimonial**. 98 f.: il. color.; 30 cm Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2018.

SUETH, José Candido Rifan; MELLO, José Carlos de; DEORCE, Mariluzza Sartori; NUNES, Reginaldo Flexa. **A Trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal**. Vitória, ES: IFES, 2009. 176 p.

TORRES NETO, Dilermando Pereira. **Cidade, História e Memória: educação patrimonial em São Bento do Una - PE**. 142 f.: il.; 30 cm. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2018.

TRIGUEIRO, D. O problema dos excedentes e a reforma universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 107, p. 163-168, jul./set. 1967.

UNESCO. **UNESCO Brasil**. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil>. Acesso em 30 out. 2024.

VASCONCELOS, Marcos Antônio Alves de. **A contribuição do Museu Elísio Caribé na valorização da preservação patrimonial e educação em duas escolas estaduais do município de Belém do São Francisco - PE: extramuros, uma viagem ao Museu Elísio Caribé**. 2018. 124 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. 4. ed. Brasília: UNB, 1998.

VICENTE, Carla Cristina. **Conhecendo o Curso Técnico em Metalurgia do IFMG – Campus Ouro Preto: reconstrução histórica do curso como ação motivacional para permanência e êxito discente**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2019.

VIVACQUA, Atilio. Serviço de Cooperação e Extensão Cultural: o interessante serviço creado pela Secretaria da instrução para aattender a’ moderna orientação do ensino. **Diário da Manhã**, Vitoria, p. 1, 1 maio. 1930.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e o processo educativo (1920-1930): In: FARIAS FILHO, Luciano Mendes de; TEIXEIRA, Eliana Marta; VEIGA, Cyntia

Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica 2000, p. 497-517.

VIRGENS, Jéssica Otaviano das. **O ensino de Álgebra no Ginásio Espírito-Santense (1905-1941)**. 2021. 121 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus.

VITÓRIA. **Diário Oficial do Município de Vitória**. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br/>. Acesso em 15 set. 2024.

VITÓRIA. **Lei Nº. 5.144/2000**. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br/>. Acesso em: 02 out. 2024.

VITÓRIA. **Decreto Nº 15.486/2012**. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br/>. Acesso em: 08 out. 2024.

XAVIER, Almiro Luna. **História Local e Identidade: educação patrimonial e cidadania a partir da comunidade de Anna Florência, Ponte Nova (MG)**. 2018. 260 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018.

WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Brasília: UnB, 2004.

WHITE, Hayden V. **Meta-história: a imaginação histórica do século XIX**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1995. 456p. - (Coleção ponta; v. 4).

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO MUSEU VIRTUAL

- 1 - O que você achou da quantidade de material disponibilizado no museu?
- 2 - O que você achou da qualidade do material disponibilizado no museu?
- 3 - O que você achou do valor histórico do museu?
- 4 - O que você achou da organização das informações do museu?
- 5 - Você considera que este museu pode contribuir para uma sensação de pertencimento à FAFI?
- 6 - Você considera que este museu ajuda a consolidar a sua identidade em relação a FAFI?
- 7 - Atualmente qual é o seu vínculo com a FAFI?

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL

E-book com o conteúdo do Museu Virtual da Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música - FAFI

<https://museudememoriasfafi.com.br/>