

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.014

## CENTROS DE MEMÓRIA: UM LUGAR ONDE CLIO E MNEMOSINE DIALOGAM COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Jardel Gonzaga Veloso<sup>1</sup>  
Kleber Fernando Rodrigues<sup>2</sup>

### RESUMO

A história da Educação Profissional e Tecnológica - EPT no Brasil tem como fundamento, em diferentes contextos, a dualidade na educação, que se apresentava predominantemente na Colônia e no Império, bem como em grande parte do período republicano. De 1909 com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, até a criação, em 2008, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a EPT e as instituições que compõem a sua rede foram impactadas pelas crises, processos e reformas pelas quais o Brasil e a educação passaram, resultando em inúmeras legislações, reformas educacionais e mudanças de institucionalidade. Esses elementos compõem o quadro da memória coletiva e social da EPT, bem como da memória institucional das instituições que compõem a rede federal. Neste artigo, temos como objetivo refletir sobre como os centros de memória podem contribuir na preservação e divulgação da história e memória da EPT. A pesquisa tem seu referencial teórico constituído a partir dos estudos de Fonseca (1961); Nora (1993); Camargo (1999); Cunha (2005); Bellotto (2006); Rueda, Freitas e Valls (2011); Le Goff (2013); Thiesen (2013); Ramos (2014) e Camargo e Goulart (2015). Quanto aos aspectos metodológicos, o estudo assume o veio qualitativo, do tipo exploratório e bibliográfico e se utiliza também da análise documental. Conclui-se que os centros de memória, considerados um fenômeno recente no Brasil, e entendidos como a reunião entre arquivo, biblioteca, museu e centro de documentação, podem se

1 Mestrando do Curso de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE Campus Olinda, [jardel.veloso@gmail.com](mailto:jardel.veloso@gmail.com);

2 Doutor pelo Curso de Sociologia da Universidade Sorbonne – Paris 5, [kleber@pesqueira.ifpe.edu.br](mailto:kleber@pesqueira.ifpe.edu.br);

consolidar enquanto lugar de memória, promovendo a reflexão sobre a história e memória da EPT, bem como resgatando o caminho percorrido pelas instituições e fornecendo conteúdo informacional para que elas se projetem no futuro.

**Palavras-chave:** História da Educação Profissional e Tecnológica, Memória coletiva, Memória institucional, Centros de memória.

## INTRODUÇÃO

A história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil tem como fundamento, em diferentes contextos, a dualidade na educação, desde os seus primórdios enquanto formação para os ofícios na Colônia, destinada principalmente aos escravizados, depois perpassando todo o período imperial, no qual assumiu um viés assistencialista e moralizante (FONSECA, 1961; CUNHA, 2005). Enquanto na República, os projetos educacionais existentes antes dos Institutos Federais e que remontam até as Escolas de Aprendizes Artífices, de acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 31), “[não] estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade”.

Até a criação, em 2008, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a EPT e as instituições que compõem a sua rede foram impactadas pelas crises, processos e reformas pelas quais o Brasil e a educação passaram, resultando em inúmeras legislações, reformas educacionais e mudanças de institucionalidade.

Esses elementos compõem o quadro da memória coletiva e social da EPT, bem como da memória institucional das instituições que compõem a rede federal.

É nesse contexto que estão inseridos os centros de memória, entendidos por Camargo (2016), como a reunião entre arquivo, biblioteca, museu e centro de documentação. Assim, o objetivo deste artigo é refletir como os centros de memória podem contribuir na preservação e divulgação da história e memória da EPT.

Dessa forma, entendemos que os centros de memória podem se consolidar enquanto lugar de memória. Lugar em que Mnemosine<sup>3</sup> e Clio<sup>4</sup>, representando respectivamente a Memória e a História, dialogam com a EPT mediante o acervo documental das instituições e a vivência dos atores sociais deste campo educacional, contribuindo para a preservação e promoção da história e memória da EPT.

Quanto aos aspectos metodológicos, o estudo assume o veio qualitativo, do tipo exploratório e bibliográfico, e se utiliza também da análise documental.

3 Deusa da Memória na mitologia grega.

4 Musa da História, filha de Zeus e Mnemosine na mitologia grega.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo cuja abordagem assume o veio qualitativo. As características das pesquisas qualitativas são apontadas por Gerhardt e Silveira (2009), tais como:

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

As características das pesquisas qualitativas apresentadas pelas autoras contribuíram na compreensão do fenômeno estudado neste trabalho.

A pesquisa também é classificada como do tipo exploratório e bibliográfico. Para tanto, consideramos os estudos de Gil (2017), no qual entende que a pesquisa exploratória “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” O que nos propiciou um maior conhecimento sobre a temática pesquisada. Ao abordar sobre as pesquisas do tipo bibliográfico, Gil (2017) aponta que:

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

A partir da pesquisa bibliográfica, foi possível refletir e compreender os elementos que compõem as categorias: História da Educação Profissional e Tecnológica; Memória nos seus aspectos Coletivo, Social e Institucional, além da categoria Centros de Memória. Neste sentido, foram utilizados como fontes materiais publicados, a exemplo de livros e artigos científicos.

Por fim, a pesquisa utilizou a análise documental para discorrer sobre a História da Educação Profissional e Tecnológica, com base em leis e decretos.

Conforme destaca Mendes (2019, p. 116), “As leis foram fatores determinantes no desenvolvimento da EPT e também refletiram, de certo modo, como as forças políticas da sociedade brasileira pensaram a educação profissional, em diversos períodos.”

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Conhecer a história da educação profissional no Brasil é um caminho importante para a tomada de consciência sobre a dualidade da educação brasileira, que, de acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 28), “expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais”. Nesse contexto, uma formação geral, que possibilita o acesso à educação superior, é destinada à elite, enquanto uma formação profissionalizante, voltada ao mercado de trabalho, é destinada à classe trabalhadora. Neste sentido, apresentaremos os principais marcos dessa história.

No Brasil colonial, a educação profissional acontecia de forma improvisada e desprovida de sistematização. Esse descaso ocorria porque a formação para os ofícios estava destinada principalmente aos escravizados (FONSECA, 1961; CUNHA, 2005).

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

Na República, durante o governo de Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, localizadas nas capitais dos estados, para o ensino profissional primário e gratuito (BRASIL, 1909). O Decreto não deixa dúvidas sobre o público das Escolas de Aprendizes Artífices – os menos favorecidos – e os objetivos expostos no Decreto demonstram o forte caráter correcional-assistencialista dessas instituições de ensino. Além disso, para Kuenzer (1998, p. 366), “na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho”.

Em 1937, por meio da Lei nº 378, o Ministério da Educação e Saúde Pública passou por uma reorganização, que transformou em Liceus as Escolas de Aprendizes Artífices e a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás. Com o objetivo de propagar o ensino profissional, em seus diversos ramos e graus, no país (BRASIL, 1937).

No ano de 1942, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Técnicas ou em Escolas Industriais e novas Escolas Técnicas foram criadas, constituindo a rede federal de estabelecimentos de ensino industrial (BRASIL, 1942). Além disso, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946 (KUENZER, 1998).

A reforma na educação, iniciada em 1942 pelo Ministro Gustavo Capanema, ficou conhecida como as leis orgânicas<sup>5</sup>, evidenciou ainda mais o papel prof pedêutico e aristocrático do ensino secundário, destinado para preparação ao ensino superior. As leis orgânicas possibilitaram também a organização do ensino profissional nos variados ramos dos setores produtivos, além do ensino normal. Entretanto, não havia interação entre eles, acarretando duas estruturas de ensino coexistentes e autônomas (RAMOS, 2014).

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

Em 11 de agosto de 1971, durante a Ditadura Militar, ocorreu a aprovação da Lei nº 5.692, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, tendo como um de seus objetivos a “qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1971). Dessa forma, era estabelecida a profissionalização universal e compulsória no 2º grau. De acordo com Cordão (2005, p. 49), o objetivo desta Lei está “mais para frear a corrida dos novos concluintes do então ensino de 2º grau às universidades do que, efetivamente, para promover a educação profissional técnica dos trabalhadores demandados pela indústria”.

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

Ainda durante a Ditadura Militar, por meio da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) (BRASIL, 1978).

Em 17 de abril de 1997, foi publicado o Decreto nº 2.208, que regulamentou a educação profissional presente na LDBEN de 1996, no qual estabeleceu a separação entre o ensino médio e a educação profissional, uma vez que a organização curricular desta última será independente e sua oferta de modo concomitante ou sequencial, além de assumir uma estrutura modular, resultando em certificações (BRASIL, 1997).

Esse contexto só foi alterado com a revogação do Decreto nº 2.208/97 mediante a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que possibilitou a integração entre o ensino médio e a educação profissional, mantendo ainda as formas de articulação concomitante e subsequente, do então decreto revogado (BRASIL, 2004).

Com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sendo sancionada, era instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), bem como foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos Federais surgem assumindo uma institucionalidade, até então não existente na história da educação brasileira, rompendo com uma tradição na história da educação profissional ao limitá-la a um mero conteúdo instrumental, para atender aos aspectos assistencialistas, correccionais e econômicos.

A Lei 13.415/2017, que instituiu a reforma do ensino médio, era caracterizada pelo: estabelecimento de 5 (cinco) itinerários formativos; a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); redução da carga horária da formação geral básica; ênfase no notório saber; entre outros aspectos (BRASIL, 2017). Essa reforma recebeu inúmeras críticas por significativa parcela dos educadores e estudantes no Brasil.

Em 12 de março de 2024, o governo federal anunciou uma nova – a quarta – expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação de 100 (cem) novos *campi*, contemplando todos os estados e o Distrito Federal. A rede federal passará a ser constituída por 782 unidades, sendo 702 *campi* dos Institutos Federais (BRASIL, 2024).

Já em 31 de julho de 2024, foi sancionada a Lei nº 14.945, que redefiniu a Política Nacional do Ensino Médio no Brasil, como uma proposta alternativa

do governo Lula ao “Novo Ensino Médio” aprovado pela Lei nº 13.415/17, no governo Temer. A nova lei alterou a LDBEN e revogou parcialmente a Lei nº 13.415/17.

A partir deste breve histórico, foi possível acompanhar a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, que inicialmente era desarticulada e destinada principalmente aos escravizados. Posteriormente, assumiu um caráter assistencialista voltado aos desvalidos da sorte, depois se constituiu em elemento propulsor do desenvolvimento industrial e econômico, em seguida como ferramenta de adaptação para a empregabilidade e por fim, como instrumento de transformação social, visando uma formação humana integral.

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

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

Esse contexto torna os estudos sobre a memória complexos e ricos, pois possibilitam o diálogo e o confronto dos diversos entendimentos sobre a memória, bem como as relações da memória com cada campo do conhecimento. Para este estudo, é importante esclarecer a tensa e ambígua relação entre memória e história, frequentemente confundidas no senso comum como sinônimas.

Duarte (2013) discorre que a pesquisa historiográfica manifesta duas perspectivas antagônicas que unem história e memória. A primeira, predominante no século XIX, envolve a construção de uma história voltada para a formação do Estado-nação, com o objetivo de forjar uma identidade nacional sólida. A respeito dessa história, Joutard (2007, p. 227) afirma que ela “possuía numerosas características da memória, a começar pela sua faculdade de esquecimento e de deformação, e isto em relação estreita com a identidade a que devia servir.” Pelo caráter memorial dessa história, ela passou a ser entendida como “história-memória” e seu enfraquecimento se evidenciou a partir de 1914, com a 1ª Grande Guerra (JOUTARD, 2007; DUARTE, 2013).

A segunda perspectiva apontada por Duarte (2013) diz respeito aos estudos que resgatam a memória identitária de grupos sociais até então desvalorizados pelo campo historiográfico. Pollak (1989) denomina as memórias desses grupos sociais como “memórias subterrâneas” e ressalta o papel da história oral na valorização dessas memórias, opondo-se assim à memória dita oficial.

Quanto às reflexões acerca da oposição entre os dois conceitos, destaca-se Maurice Halbwachs (1990), para este autor, a memória coletiva diz respeito às experiências vivenciadas pelos membros de um determinado grupo e enquanto permanecerem engajadas nesse grupo. Por sua vez, a história se inicia quando se extingue a memória social, passando por análise crítica e posteriormente materializada, por exemplo, em livros e ensinada no ambiente escolar.

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

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. [...] A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não e se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda de análise e discurso crítico (NORA, 1993, p. 9).

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

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

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

Ricoeur (2007, p. 130) afirma que “Deve-se a Maurice Halbwachs a audaciosa decisão de pensamento que consiste em atribuir a memória diretamente

a uma entidade coletiva que ele chama de grupo ou sociedade”. Em seus estudos sobre memória coletiva, o sociólogo Maurice Halbwachs (1990) estabelece a separação desta com a memória individual, em que a memória individual é dependente e tributária da memória coletiva, uma vez que, por nunca estarmos sozinhos, mesmo que a experiência tenha sido vivida de maneira individual, a lembrança deste acontecimento será coletiva, pois não se faz necessário a presença física do outro.

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

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

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

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

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

Outra contribuição de Nora (1993) para o campo da memória coletiva diz respeito à opção de “lugares de memória”, que, segundo o autor, é constituído por três aspectos que coexistem sempre: material, simbólico e funcional. Esses “lugares de memórias” para Nora (1993, p. 13), “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso

manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais.”

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

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

Neste sentido, a partir da existência do humano, é possível afirmar que a memória se estabelece, concebendo os seus lugares (BARROS, 2011).

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

Nesse contexto, para Gondar (2005, p.12), o conceito de memória social, “além de polissêmico, é transversal e transdisciplinar”, por conta dessas características, seu questionamento é permanente. Ainda segundo o autor, só no século XIX “que os homens admitiram que a memória é algo que eles mesmos constroem a partir de suas relações sociais – e não a verdade do que se passou ou do que é” (GONDAR, 2005, p. 18).

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

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

Em pesquisa realizada pelas autoras, elas relatam que existem poucas definições sobre memória institucional e que normalmente o termo estava vinculado à memória organizacional e até mesmo à memória empresarial (RUEDA; FREITAS; VALLS, 2011).

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

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

Esse aspecto multidisciplinar da memória institucional expõe a sua complexidade e também a sua amplitude, que a faz distinguir da memória organizacional. Esta última, para Thiesen (2013, p. 109) “poderia ser vista como um conjunto de meios, através dos quais o conhecimento do passado é recuperado em atividades do presente, determinando maior ou menor eficácia organizacional”. Enquanto a memória institucional, para a referida autora “abrange a memória organizacional, mas não se limita a ela. São as relações de forças que determinam o plano institucional que, por sua vez, define a organização. A questão da instituição é a legitimidade.” (THIESEN, 2013, p. 31).

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

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

## **CENTROS DE MEMÓRIA: UM LUGAR DE PRESERVAÇÃO E PROMOÇÃO DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

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

Para compreender o papel, as características e as finalidades dos centros de memória, é necessário o entendimento desses elementos, no contexto dos arquivos, bibliotecas, museus e centros de documentação. Uma vez que o surgimento e desenvolvimento dessas unidades estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento histórico das sociedades. Neste sentido, Paes (2004) afirma que:

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

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

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

**Quadro 1** – Comparativo entre arquivo, biblioteca, museu e centro de documentação

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

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

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

No que se diferenciam, é perceptível que o arquivo apresenta as características mais peculiares, em relação às demais instituições. Deve-se ao fato de o produtor e os fins de produção documental possuírem um caráter administrativo

e orgânico<sup>6</sup>, refletindo por sua vez nas demais características do arquivo, sobretudo nas fases corrente<sup>7</sup> e intermediária do ciclo de vida documental.

Inicialmente, os documentos de arquivo possuem explicitamente valor primário, vinculado aos objetivos de sua produção. Enquanto o valor secundário dos documentos de arquivo está implicitamente neles desde a sua produção e cresce com o tempo (SCHELLENBERG, 1959 *apud* BELLOTTO, 2006). É esse valor secundário dos documentos que possibilita a constituição do acervo dos arquivos permanentes e que, para Camargo e Goulart (2015, p. 24), “alçados à categoria de patrimônio histórico, os arquivos partilham com as demais entidades uma função cultural”.

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

Por conta do seu caráter híbrido, não existe um consenso sobre os centros de documentação. Como verifica-se no quadro anterior, Bellotto (2006) apresenta o centro de documentação como uma unidade institucional que possui características próprias. Já Camargo e Goulart (2015) estabelecem um vínculo de associação e subordinação dos centros de documentação com as bibliotecas. Essa falta de consenso se estende às discussões sobre a relação entre centros de documentação e centros de memória.

Célia Camargo (1999) aponta a existência dos centros de documentação a partir da década 1950, voltados principalmente para as áreas da ciência e tecnologia, com rara participação das ciências humanas. A elaboração de bibliografias, atividade fundamental nesses centros, servia como mediação entre o pesquisador e o acervo, fortalecendo a função original de referência.

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

7 Essas fases, segundo o Dicionário de Terminologia Arquivística, dizem respeito à Teoria das três idades “A qual os arquivos são considerados arquivos correntes, intermediários ou permanentes, de acordo com a frequência de uso por suas entidades produtoras e a identificação de seus valores primário e secundário.”

Ao relatar o contexto brasileiro referente aos centros de documentação pertencentes às universidades, em especial na área de humanidades, Célia Camargo (1999) discorre que:

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

Dessa forma, os denominados “centros de documentação e memória”, para se viabilizarem nas universidades, passaram a custodiar acervos arquivísticos e mesmo museológicos e bibliográficos.

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

O Centro de documentação tem o objetivo de coletar a documentação, organizá-la e disseminar informações. O CM [centro de memória], por sua vez, tem ainda a função de pensar na trajetória da instituição a fim de elaborar formas de utilizar o conhecimento adquirido e produzir novos conteúdos, difundindo valores e refletindo a cultura organizacional. O trabalho de documentação e o de memória exigem competências distintas, mas complementares (ITAÚ CULTURAL, 2013, p. 09).

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

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

Entretanto, a realidade que ainda paira sobre os acervos que compõem os centros de memória é apontada por Goulart (2002) como:

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

Esse contexto impossibilita que os centros de memória cumpram a função estratégica defendida por Camargo (2016), ou seja, contribuir para a tomada de decisão dos gestores das instituições e suprir as demandas informacionais dos demais usuários.

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

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

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

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

Esses passos abrangem desde os estudos sobre a trajetória da instituição e suas transformações organizacionais, passando pela identificação das unida-

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

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

Assim, os centros de memória nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica assumem um papel educativo, preservando e promovendo seu acervo documental para que usuários, compreendam criticamente os impactos das políticas educacionais na trajetória da instituição escolar e de seus atores, constituindo-se, em um lugar de memória. De modo ser possível superar a ideia pejorativa, apontada por Camargo e Goulart (2015, p. 14), de que os centros de memória muitas vezes são compreendidos como “entidades supérfluas, onerosas e condenadas à vida efêmera”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos principais marcos observados da trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, foi possível verificar os avanços e retrocessos das políticas educacionais adotadas, assim como perceber os aspectos coletivos, sociais e institucionais, que compõe a memória dos grupos sociais e das instituições que foram impactados pelas ações nessa área.

Dessa forma, espera-se que os centros de memória, considerados um fenômeno recente no Brasil, e entendidos como a reunião entre arquivo, biblio-

teca, museu e centro de documentação, não sejam utilizados como instrumento para falsear fatos históricos, contradições e complexidades. Mas que possam se consolidar enquanto lugar de memória, promovendo, mediante o seu acervo, a reflexão crítica sobre a história e memória da EPT, bem como resgatando o caminho percorrido pelas instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de fornecer conteúdo informacional para que elas se projetem no futuro.

## REFERÊNCIAS

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. Disponível em: [https://www.gov.br/conarq/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/dicionario\\_de\\_terminologia\\_arquivistica.pdf](https://www.gov.br/conarq/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/dicionario_de_terminologia_arquivistica.pdf). Acesso em 14 fev. 2024.

BARROS, José D'Assunção. Memória e história: uma discussão conceitual. **Tempos Históricos**, [S. L.], v. 15, n. 1, p. 317-343, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/57>. Acesso em 18 abr. 2024.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 320 p.

BORREGO, Maria Cristina Santos; MODENESI, Simone. Centros de memória institucionais: métodos, procedimentos, ferramentas e tecnologia. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 14, n. 20, p. 212-219, abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/5296/5245>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices [...]. 1909. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. 1997. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...]. 2004. Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. 1942. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-41-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. 1937. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais [...] em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. 1978. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais [...]. 2008.

Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...]. 2017. Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. 2024b. Brasília. Disponível em: [https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm](https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm). Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Anúncio dos 100 Institutos Federais de Educação – Estados & Municípios**. 2024a. Brasília, 12 de março de 2024.

CAMARGO, Ana Maria. Centros de memória. [Entrevista cedida a] Rodrigo Simon. **História**, vídeo (29m04s). 1 mar. 2016. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=XAheZ4\\_JfEQ&t=1540s](https://www.youtube.com/watch?v=XAheZ4_JfEQ&t=1540s). Acesso em: 17 fev. 2024.

CAMARGO, Ana Maria; GOULART, Silvana. **Centros de memória**: uma proposta de definição. São Paulo: Edições Sesc São Pulo, 2015. 112 p. (Coleção Sesc culturais).

CAMARGO, Célia Reis. Os centros de documentação das universidades: tendências e perspectivas. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). **Arquivos, patrimônio e memória**: trajetórias e perspectivas. 3 reim. São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 1999. p. 49-63.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/vie/45/42>. Acesso em 03 jan. 2024.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (org.). Campinas: Autores Associados, 2005. p. 43-109. (Coleção educação contemporânea).

COSTA, Icléia Thiesen Magalhães. Memória institucional: um conceito em definição. **Informare – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 45-51, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/53700>. Acesso em: 24 mar. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. 190 p.

DUARTE, Marina Silva. **História e memória**: o enfrentamento entre Paul Ricoeur e Michel Foucault. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9C9F2B/1/marina\\_disseta\\_ao\\_final.\\_entregar.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9C9F2B/1/marina_disseta_ao_final._entregar.pdf). Acesso em: 27 set. 2024.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. 1. v. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional. 1961. 256 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. (Série educação a distância). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 5 fev. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 184 p.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (org.). **O que é memória social?**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005. p. 11-26.

GONDAR, Jô. Memória individual, memória coletiva, memória social. **Revista Morpheus - Estudos Interdisciplinares em Memória Social**, [S. L.], v. 7, n. 13, 2008. Disponível em: <https://seer.unirio.br/morpheus/4815/4305>. Acesso em: 26 mar. 2024.

GOULART, Silvana. **Patrimônio documental e história institucional**. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo, 2002. (Scripta 3). Disponível em: <https://bibliotextos.files.wordpress.com/2012/03/patrimc3b4nio-documental-e-hist-c3b3ria-institucional.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. 189 p.

ITAÚ CULTURAL. **Centros de memória**: manual básico para implantação. São Paulo: Itaú Cultural, 2013. 80 p. Disponível em: [https://issuu.com/itaucultural/docs/centros\\_de\\_memo\\_\\_ria](https://issuu.com/itaucultural/docs/centros_de_memo__ria). Acesso em: 15 fev. 2024.

JOUTARD, Philippe. Reconciliar história e memória?. Tradução de Afonso Henriques Neto. Revisão de Benjamin Albagli Neto. **Revista Escritos**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 223-235, 2007. Disponível em: [http://escritos.rb.gov.br/Escritos\\_1\\_9\\_Philippe\\_Joutard.pdf](http://escritos.rb.gov.br/Escritos_1_9_Philippe_Joutard.pdf). Acesso em 26 set. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 06, n. 20, p. 365-383, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v06n20/v06n20a03.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. revista. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. 504 p.

MENDES, Gustavo Oliveira. **História e memórias dos pioneiros da educação profissional em Goiás**: narrativas da constituição do Instituto Federal Goiano. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/672/1/disserta%c3%a7%c3%a3o\\_%20Gustavo%20Mendes.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/672/1/disserta%c3%a7%c3%a3o_%20Gustavo%20Mendes.pdf). Acesso em: 4 nov. 2023.

MOLINA, Letícia Gorri; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Memória organizacional, memória corporativa e memória institucional: discussões conceituais e terminológicas. **Revista EDICIC**, [S. L.], v. 1, n. 1, p. 262-276, 2011. Disponível em: <https://ojs.edicic.org/revistaedicic/article/view/13/17>. Acesso em: 26 mar. 2024.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. [S. L.], v. 10, p. 7-28, jul./dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 18 abr. 2024.

PAES, Marilena Leite. **Arquivo**: teoria e prática. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 228 p.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 26 mar. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.**

Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. 121 p. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora Unicamp, 2007. 536 p.

RUEDA, Valéria Matias da Silva; FREITAS, Aline de; VALLS, Valéria Martins.

Memória institucional: uma revisão de literatura. **CRB8 Digital.** São Paulo, v. 4, n. 1, p. 78-89, abr. 2011. Disponível em: <https://brapci.inf.br/97>. Acesso em: 24 mar. 2024.

THIESEN, Icléia. **Memória institucional.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. 312 p.