



ANA LÉRIDA PACHECO GUTIERREZ

**DIVIDIR SILÊNCIOS E MULTIPLICAR LEMBRANÇAS: ESTUDO SOBRE AS  
RELAÇÕES ENTRE MEMÓRIA INSTITUCIONAL E IDENTIDADES EM  
UMA UNIDADE UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS DE  
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA SUL-RIO-GRANDENSE**

CANOAS, 2022

ANA LÉRIDA PACHECO GUTIERREZ

**DIVIDIR SILÊNCIOS E MULTIPLICAR LEMBRANÇAS: ESTUDO SOBRE AS  
RELAÇÕES ENTRE MEMÓRIA INSTITUCIONAL E IDENTIDADES EM  
UMA UNIDADE UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS DE  
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA SUL-RIO-GRANDENSE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Memória Social e Bens Culturais. Linha de pesquisa em Memória e Gestão Cultural.

Orientação: Profa. Dra. Maria de Lourdes Borges

Linha de Pesquisa: Memória e Gestão Cultural

Coorientação: Prof. Dr. Artur César Isaia

Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Identidade

CANOAS, 2022

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G984d Gutierrez, Ana Lérica Pacheco.

Dividir silêncios e multiplicar lembranças [manuscrito]: estudo sobre as relações entre memória institucional e identidades em uma unidade universitária na área de ciências exatas de uma universidade pública sul-rio-grandense / Ana Lérica Pacheco Gutierrez – 2022.

356 f.; 30 cm.

Tese (doutorado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.

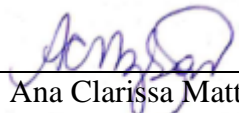
“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Lourdes Borges”.

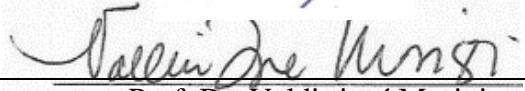
“Orientação: Prof. Dr. Artur César Isaia”.


ANA LÉRIDA PACHECO GUTIERREZ

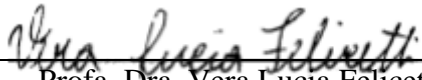
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle.

**BANCA EXAMINADORA**


  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Clárisa Matte Z. dos Santos  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Valdir José Morigi  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rute Henrique da Silva Ferreira  
Universidade La Salle

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Vera Lucia Felicetti  
Universidade La Salle

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Artur Cesar Isaia  
Coorientador - Universidade La Salle

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria de Lóndes Borges  
Orientadora e Presidente da Banca - Universidade La Salle

**Área de Concentração:** Memória Social

**Curso:** Doutorado Interdisciplinar em Memória Social e Bens Culturais

Canoas, 29 de março de 2022.

## AGRADECIMENTOS

A seção de agradecimento está entre as primeiras páginas a serem lidas e uma das últimas a serem escritas, por isso transborda emoções, entre as quais o sentimento de profunda gratidão. Agradeço inicialmente à vida e a todas as dificuldades e oportunidades que atravessaram a minha existência e me conduziram até aqui. Agradeço a essa força coletiva feita de solidariedades, que seguem construindo experiências e as reconstruindo como memórias, fruto de tantas partilhas e doações que engendram o devir.

Eterna gratidão à minha orientadora, Dra. Maria de Lourdes Borges, e ao meu coorientador, Dr. Artur César Isaia, pelas generosas partilhas de vida, conhecimento e paciência infinita.

Agradeço à comissão examinadora por dedicarem seu tempo e suas expertises nas leituras cuidadosas, apreciações críticas e sugestões que qualificaram este estudo.

Agradeço aos docentes e colegas do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais pelos momentos de plena felicidade propiciados pelas oportunidades de aprender com cada um e com todos. Da mesma forma, agradeço ao pessoal técnico-administrativo pela competência e gentileza, que tornaram este percurso mais leve.

Agradeço aos colegas do Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS que concordaram com meu afastamento temporário para realização deste estudo, pela receptividade à pesquisa e compreensão de que é a instituição a maior beneficiada com a qualificação dos seus servidores.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Incentivo Educacional da Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS, à qual agradeço, pois foi fundamental à viabilização do estudo.

Agradeço à família e amigos por entenderem meus silêncios e ausências. Agradeço especialmente ao Cláudio, pela escuta e companheirismo.

Por fim, meu eterno agradecimento à Teresa (*in memoriam*), pelo exemplo de amor, e à Rita (*in memoriam*), pelo exemplo de coragem.

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar como se configuraram as relações entre memórias e identidades ao longo do tempo e se insere em uma perspectiva de estudos de memória de organizações universitárias. Aborda uma unidade universitária da área de ciências exatas em uma instituição pública de ensino superior sul-rio-grandense e a transmissão da memória ao longo de 62 anos de existência. Buscou o suporte teórico em estudos de memória social, identidades coletivas e teoria institucional para revisitar o conceito de memória institucional. Procurou aprofundar questões epistemológicas que fundamentam estudos qualitativos e as tradições teóricas que se entrecruzam nas escolhas metodológicas e no exame da memória como objeto transdisciplinar. Elegeu-se um estudo de caso qualitativo de inspiração longitudinal, conduzido no Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com dados reunidos por meio de entrevistas, documentos e vídeos. A interpretação apoiou-se no instrumental teórico da análise do discurso, evidenciando metáforas e comparações como transmissores simbólicos de identidades e visões da organização. Os discursos permitiram formar redes de sentido que evidenciaram a memória institucional e as identidades de seus agentes. Os resultados das análises indicaram que a memória possui dimensões esquecidas e silenciadas, pois as interações encontram-se enfraquecidas e as identidades difusas. As mudanças institucionais podem ser percebidas entremeadas em longos ciclos geracionais, por isso não existe um planejamento para a transmissão de legados, embora tenha se observado que a longa permanência constrói identidades institucionalizadas. Conclui-se que as relações entre a memória institucional e as identidades em uma unidade universitária da área de ciências exatas em uma universidade federal de ensino superior são construídas e articuladas envolvendo um alto grau de complexidade, o que implica em dividir silêncios e multiplicar lembranças em um constante movimento entre o lembrar e o esquecer, entre o instituído e o instituinte.

Palavras-chave: memória social; memória institucional; identidade institucionalizada; estudo de caso longitudinal; discurso.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze how the relations between memories and identities have been configured over time and is inserted in a perspective of memory studies of university organizations. It approaches a university unit in the area of exact sciences in a public institution of higher education in the state of Rio Grande do Sul and the transmission of memory throughout its 62 years of existence. It sought theoretical support in studies of social memory, collective identities, and institutional theory to revisit the concept of institutional memory. It sought to delve into epistemological issues that underpin qualitative studies and the theoretical traditions that intersect in methodological choices and in the examination of memory as a transdisciplinary object. A qualitative case study of longitudinal inspiration was chosen, conducted at the Institute of Mathematics and Statistics of the Federal University of Rio Grande do Sul, with data gathered through interviews, documents and videos. The interpretation was based on the theoretical instrument of discourse analysis, highlighting metaphors and comparisons as symbolic transmitters of identities and visions of the organization. The speeches allowed the formation of networks of meaning that showed the institutional memory and the identities of its agents. The results of the analysis indicated that memory has forgotten and silenced dimensions, because interactions are weakened and identities are diffused. Institutional changes can be perceived interspersed in long generational cycles, so there is no planning for the transmission of legacies, although it has been observed that long permanence builds institutionalized identities. It is concluded that the relations between institutional memory and identities in a university unit of the area of exact sciences in a federal university of higher education are constructed and articulated involving a high degree of complexity, which implies in dividing silences and multiplying memories in a constant movement between remembering and forgetting, between the instituted and the instituting.

**Keywords:** social memory; institutional memory; institutionalized identity; longitudinal case study; discourse.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Núcleo de Gestão Documental do IME .....	14
Quadro 1 - Mapeamento documental do NGDoc .....	15
Figura 2 - Proposta gráfica aprovada .....	16
Quadro 2 - Resumo da produção da autora no período 2018-2021 .....	18
Figura 3 - Interfaces teóricas de estudos sobre memória institucional .....	29
Figura 4 - Caracterização da memória coletiva por Halbwachs .....	36
Quadro 3 - Tipos de Esquecimento coletivo .....	49
Quadro 4 - Formas de esquecimento organizacional .....	51
Quadro 5 - Riscos de perda de memória institucional .....	52
Figura 5 - Indicadores empíricos de memória coletiva ou de grupos .....	65
Quadro 6 - Síntese teórica .....	66
Quadro 7 - Abordagens de memória organizacional .....	71
Figura 6 - Processos de institucionalização .....	83
Figura 7 - Processo de estruturação de Giddens .....	84
Figura 8 - Como uma instituição se torna forte? .....	86
Quadro 8 - Traços característicos das instituições .....	91
Figura 9 - Pares que caracterizam e influenciam a instituição .....	93
Figura 10 - Processos que envolvem a MI .....	95
Figura 11 - Processos e forças integrantes da MI .....	97
Quadro 9 - Quadro teórico de autores .....	98
Figura 12 - Terceira sede do IME no campus central da UFRGS .....	115
Gráfico 1 - Representação de profissionais graduados nos cursos do IME .....	118
Figura 13 - Síntese das fontes de evidências .....	122
Tabela 1 - Síntese de fontes de entrevistas 2021 .....	126
Figura 14 - Etapas do processo de produção de entrevistas qualitativas .....	128
Quadro 10 - Entrevistas reanalisadas em 2021 .....	129
Tabela 2 - Síntese de fontes reanalisadas em 2021 .....	130
Quadro 11 - Vídeos analisados em 2021 .....	132
Quadro 12 - Resumo das principais fontes de evidências .....	135
Quadro 13 - Tipologia de modos de funcionamento dos discursos .....	141
Figura 15 - Representação do processo de pesquisa em cinco fases .....	144
Quadro 14 - Síntese metodológica .....	144
Figura 16 - Balizadores de sentido da memória institucional do IME .....	317
Figura 17 - Mural de fotografias de servidores, bolsistas e alunos do IME .....	323



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>MEMORIAL</b> .....	9
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	22
<b>2.1</b>	<b>Problema</b> .....	24
<b>2.2</b>	<b>Objetivo Geral</b> .....	26
2.2.1	<i>Objetivos Específicos</i> .....	26
<b>2.3</b>	<b>Justificativa</b> .....	26
<b>3</b>	<b>O CAMPO DE ESTUDOS DA MEMÓRIA</b> .....	35
<b>3.1</b>	<b>Explosão de nostalgia e do interesse acadêmico pela memória</b> .....	37
<b>3.2</b>	<b>Tempo das memórias adjetivadas</b> .....	40
<b>3.3</b>	<b>O verso da lembrança: entre o esquecimento e o silêncio</b> .....	48
3.3.1	<i>Significados do esquecimento</i> .....	49
3.3.2	<i>Significados dos silêncios</i> .....	53
<b>3.4</b>	<b>Identities: a alteridade que vive em nós</b> .....	54
<b>4</b>	<b>REVISITANDO O CONCEITO DE MEMÓRIA INSTITUCIONAL</b> .....	67
<b>4.1</b>	<b>Memória e organizações: breve histórico</b> .....	67
<b>4.2</b>	<b>Rastros do passado na memória nas organizações</b> .....	76
<b>4.3</b>	<b>Dos estados aos processos de institucionalização</b> .....	81
<b>4.4</b>	<b>Memória Institucional</b> .....	90
<b>5</b>	<b>TRANSPONDO A SUPERFÍCIE METODOLÓGICA</b> .....	99
<b>5.1</b>	<b>Vertentes de pesquisa nas ciências sociais</b> .....	102
<b>5.2</b>	<b>Vertentes de pesquisa em estudos organizacionais</b> .....	103
<b>5.3</b>	<b>Estudo de caso como estratégia de investigação</b> .....	108
<b>5.4</b>	<b>Contextualização do IME</b> .....	113
5.4.1	<i>Histórico</i> .....	114
5.4.2	<i>Atualidade</i> .....	117
<b>5.5</b>	<b>Meios e formas de captação da memória</b> .....	122
5.5.1	<i>Entrevistas</i> .....	123
5.5.2	<i>(Re)análises de entrevistas</i> .....	128
5.5.3	<i>Fontes documentais</i> .....	131
5.5.4	<i>Transcrição e análise de vídeos</i> .....	132
5.5.5	<i>A escrita de um diário de pesquisa</i> .....	133

<b>5.6</b>	<b>O processo de triangulação</b> .....	134
<b>5.7</b>	<b>As microanálises</b> .....	135
5.7.1	<i>Diálogo com a análise do discurso como estratégia de análise</i> .....	136
5.7.2	<i>Discursos e metáforas como dispositivos de análise</i> .....	139
<b>6</b>	<b>ANÁLISES</b> .....	146
<b>6.1</b>	<b>Corpus documental: documento monumento</b> .....	146
6.1.1	<i>Tensões epistemológicas e Identidades</i> .....	148
6.1.2	<i>Outros rastros de memória do IME</i> .....	157
<b>6.2</b>	<b>Para além do documento: vontades e vivências</b> .....	166
6.2.1	<i>Participante A</i> .....	166
6.2.2	<i>Participante B</i> .....	184
6.2.3	<i>Participante C</i> .....	201
6.2.4	<i>Participante D</i> .....	219
6.2.5	<i>Participante E</i> .....	225
6.2.6	<i>Participante F</i> .....	253
6.2.7	<i>Participante G</i> .....	271
6.2.8	<i>Participante H</i> .....	274
6.2.9	<i>Participante I</i> .....	282
6.2.10	<i>Participante J</i> .....	290
6.2.11	<i>Participante K</i> .....	294
6.2.12	<i>Participante L</i> .....	304
6.2.13	<i>Participante M</i> .....	308
<b>6.3</b>	<b>Para além do documento: identidades e discursos</b> .....	316
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	325
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	334
	<b>APÊNDICE A - Teses com alguma aderência ao presente estudo</b> .....	348
	<b>APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido</b> .....	351
	<b>APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido</b> .....	352
	<b>APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas 1 - segunda fase</b> .....	353
	<b>APÊNDICE E – Roteiro de entrevistas 2 - segunda fase</b> .....	354
	<b>APÊNDICE F – Notícias sobre o IME no site da UFRGS</b> .....	355

## 1 MEMORIAL

Traduzir em memorial um percurso formativo e de vida é por si só um exercício de memória, que se conduz por uma seleção e avaliação sobre o próprio passado, resultando em um recorte sobre as origens, motivações e escolhas que me conduziram até aqui. É um interrogar ao presente sobre quem me tornei, a partir dos dons de inumeráveis “outros” que me antecederam e ofereceram oportunidades de desenvolvimento. É, pois, um ato de memória individual, mas também coletiva, institucional e social.

Nascida no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, cresci ouvindo narrativas familiares, povoadas com muitos tios e primos, casas cheias e serestas, contadas por minha mãe. Frequentei o “colégio de freiras”, como se dizia em expressão coloquial, do Jardim de Infância até a terceira série primária, com bolsa parcial. Era um prédio imponente, de 1914, de orientação franciscana, e é possível que essa experiência tenha moldado algumas de minhas simpatias: memórias, legados e patrimônios. Completei os estudos primários e secundários em boas escolas públicas estaduais, já em Porto Alegre, para onde minha mãe decidiu que mudaríamos em busca de melhores condições de trabalho para ela e de estudos para mim, nos anos 1980. Compreender a dimensão da coragem e da doação contidas nesta decisão só foi possível por meio da passagem do tempo, o que me fez perceber a relevância das reflexões sobre experiências de longo prazo para ampliar a perspectiva de entendimento da realidade.

Em um mundo pré-internet, as informações para uma escolha profissional eram limitadas a alguns testes psicológicos indicativos de habilidades, palestras, parco material informativo em guias do estudante e encartes de jornais. Escolhi o curso de letras: queria ser diplomata! Embora desejasse muito ingressar na universidade, também sentia as dificuldades financeiras, devido ao agravamento da crise econômica do país, no final dos anos 1980. Se eu não fosse aprovada no vestibular, ingressaria em um “mercado” de trabalho que exigia experiência dos jovens, embora não oferecesse meios para tal.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) passou a constituir um marco temporal que dividiu minha trajetória entre um antes e o depois. O vestibular, a primeira semana de aula, as amizades ainda hoje cultivadas são lembranças muito presentes. O curso de letras tinha um conjunto de disciplinas comuns ao bacharelado e à licenciatura, formando uma turma única, que se dividia nas escolhas individuais de língua estrangeira, separando-se a partir do quarto semestre. No segundo semestre de 1987 obtive uma bolsa-trabalho, benefício concedido pela universidade para custear despesas e reduzir a evasão, oferecendo, para muitos discentes como eu, a primeira experiência de trabalho nos setores técnico-administrativos. Foi

assim que conheci a Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação e o Centro Referencial de Literatura Infanto-Juvenil (CRLIJ)<sup>1</sup>, primeira experiência de trabalho e de pesquisa, e contato com a área de biblioteconomia. Na época sob coordenação da Profa. Yvette Zietlow Duro, o CRLIJ era um centro de documentação e laboratório de ensino e pesquisas interdisciplinares, que contava com apoio de bolsistas de diversos cursos e áreas acadêmicas. Um rico acervo foi se constituindo por meio de solicitações de doações às editoras, empresas e fundações. Os recursos para manutenção do CRLIJ também vinham de projetos do CNPq<sup>2</sup>, do qual passei a ser bolsista de iniciação científica no ano seguinte, colaborando na coleta de dados para um ambicioso mapeamento sobre a produção de pesquisas no Rio Grande do Sul<sup>3</sup>. Esta experiência me possibilitou conhecer várias unidades universitárias da UFRGS, entre as quais o então Instituto de Matemática, além de órgãos de fomento à pesquisa, tais como o escritório local do CNPq e as Pró-Reitorias de Pesquisa da UFRGS, PUCRS e UNISINOS, onde fui coletar dados. A pesquisa constatou que, no final dos anos 1980, as instituições públicas federais de ensino superior que integraram o levantamento (UFRGS, UFPEL, UFSM E FURG) eram as maiores produtoras de pesquisas, em quantidade e diversidade de áreas, em comparação com as universidades privadas participantes, que recém se estruturavam para a produção de pesquisas.

Foi nesse período a decisão pela transferência interna, do curso de bacharelado, para o de licenciatura em letras, com habilitação em português e literaturas em língua portuguesa. Essa área de formação a qual pertencio possibilitou fundamentos importantes para que eu pudesse transitar pelos estudos sociais. Lembro-me de muitos professores que entreabriram janelas para outros mundos, tais como a linguística, a literatura, as artes, cultura, lugares onde a memória sempre esteve muito presente.

Ainda na graduação, comecei a prestar concursos para o ingresso no serviço público, que se tornaram obrigatórios com a Constituição Federal de 1988. Era um tempo de recomeços e de esperanças. Nomeada em 1991 no cargo de recepcionista, não fui designada para o lugar que desejava, mas para o Instituto de Matemática, no Campus do Vale. Iniciei na biblioteca setorial que eu havia visitado no ano anterior, sem imaginar que lá trabalharia. Após novo concurso, fui nomeada para o cargo de assistente em administração, em 1993. Desta vez, escolhi permanecer no mesmo local de lotação do cargo anterior, pois já havia

---

<sup>1</sup> Paiva (2018) abordou o acervo do CRLIJ, sob o ponto de vista da arquivologia, em estudo intitulado “Acervo documental do Centro Referencial de Literatura Infantil e Juvenil, CERLIJ: relevância educacional, cultural e histórica de suas atividades de extensão”.

<sup>2</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

<sup>3</sup> Projeto “Produção Científica no Rio Grande do Sul: Dispersão ou Controle Bibliográfico”, CNPq, 1991.

criado laços de pertencimento àquele espaço em que poucos queriam atuar, de fato. Treze anos mais tarde passei a atuar no setor administrativo acadêmico, até 2015 na função de secretária departamental e desde então, como integrante de um dos núcleos de uma Gerência Administrativa, sempre no Instituto de Matemática e Estatística (IME).

A busca contínua por qualificação resulta de uma inquietude pessoal e do entendimento de que conhecimento é um processo não estanque, o que tem me impulsionado a procurar entender e acompanhar as transformações dos modos de trabalho e da própria universidade. Por isso, busquei outras formações que pudessem ser aplicadas ao desempenho de minhas atividades e que fossem compatíveis com as funções desempenhadas. Nesse sentido, concluí o curso técnico em Biblioteconomia, que contribuiu para uma compreensão ampliada sobre os serviços oferecidos por bibliotecas, especialmente em relação à gestão, preservação e conservação de acervos bibliográficos. Posteriormente, quando a educação à distância começou a ser discutida e investigada na universidade, percebi uma oportunidade de inserção e de redirecionamento profissional, tendo concluído uma especialização em Educação à Distância, pelo SENACRS, em 2010, custeada pessoalmente. O trabalho de conclusão do curso de especialização foi uma proposta de desenho de curso de idiomas à distância para servidores técnico-administrativos, visando romper com limitações de espaço e tempo para capacitações em organizações, naquela época. Os conhecimentos construídos durante a realização do curso foram aproveitados indiretamente, pois o processo de apropriação e expansão da educação à distância nas universidades ocorreu lentamente, e de modo descentralizado, no interior de grupos de pesquisa e fóruns docentes<sup>4</sup>. Dessa forma, não vislumbrei um meio de inserção teórica e empírica no âmbito de minha atuação no IME, mas me fez refletir sobre a questão dos impactos das mudanças tecnológicas desde os anos 1990 e que, inicialmente de modo subliminar e atualmente de modo claro, têm provocado mudanças nas interações e nas percepções da realidade, com reflexos em processos institucionais.

Conforme Halbwachs (2004), é por meio da família que somos inseridos em uma dimensão institucional, por meio da qual vamos construindo uma realidade social, desdobrada em uma rede complexa de filiações. E são essas associações a grupos que moldam as instituições, estruturantes de agregados identitários e da vida social. E na reunião delas, meu percurso formativo e de trabalho se imbricaram. Por isso, a relação com a universidade, iniciada como aluna, ganhou novas dimensões quando me tornei servidora pública: a

---

<sup>4</sup> O repositório de publicações da Secretaria de Educação à Distância da UFRGS oferece uma visão geral sobre o desenvolvimento dessa temática no âmbito desta universidade. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes-1/serie-ead>. Acesso em: out. 2021.

dimensão do pertencimento, do respeito, da gratidão e dos afetos pela instituição. Neste percurso acadêmico e profissional tenho buscado entender suas junções e disjunções, tornando-a objeto de estudos com o propósito de contribuir deste modo para compreendê-la a partir de uma perspectiva interdisciplinar dos estudos de memória social. Vislumbrou-se um espaço de atuação a partir da capacitação em gestão documental promovida pela EDUFRGS<sup>5</sup>, que possibilitou uma intervenção iniciada na massa documental do Departamento de Estatística. Essa iniciativa se expandiu para a percepção de um problema local que, pela rotatividade e falta de pessoal, era empurrado para os lados e cantos escuros, até desaparecer da visão e da memória coletiva. No meu entendimento, este problema não poderia ser resolvido sem um trabalho de visibilidade e conscientização. Foi atrás de soluções nesse sentido que busquei no mestrado profissional a legitimidade para intervir nessa problemática.

Reencontrei o encantamento pelas aulas, professores, autores e textos quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais (PPGMSBC) da Universidade Lasalle (UNILASALLE). Ao participar da seleção para o mestrado profissional em Memória Social e Bens Culturais, no final de 2014, sabia que seria um desafio com muitas dimensões: reconstruir um percurso acadêmico descontinuado quando concluí a graduação, dar forma a inquietações no meu âmbito de atuação profissional e, ao mesmo tempo, lidar com a própria subjetividade em contraste teórico, metodológico e empírico, pois a vida não entrou em suspensão. Lembro-me da entrevista para seleção e dos questionamentos iniciais; das primeiras semanas de aulas e a experiência proustiana das madeleines; lembro da acolhida afetuosa pelo corpo docente do Programa de Pós-Graduação e do convívio com os(as) colegas, boa parte técnicos(as) administrativos(as) da UFRGS como eu e que só tive a oportunidade de conhecer lá! Nesse período intenso, também fui confrontada com o súbito adoecimento e perda de autonomia de minha mãe, que exigiu que eu me dividisse também em seus cuidados. Não posso deixar de mencionar a solidariedade e o apoio que tive de colegas e professores, tanto no IME quanto no PPGMSBC, especialmente da minha incansável orientadora, Dra. Maria de Lourdes Borges, que embora exigente, compreendeu minhas limitações e não deixou de acreditar em mim. Posso afirmar que essa rede de inter-relações, memórias e afetos foi determinante para que eu seguisse em frente.

O percurso pelo mestrado profissional, na linha de pesquisa de Memória e Gestão Cultural e que acolhe pesquisas voltadas a produções culturais e a contextos organizacionais e institucionais, representou uma imersão e um encantamento com o campo da memória social

---

<sup>5</sup> Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS.

e a temática da memória coletiva e institucional, dimensão pouco evidenciada nas organizações. E por se tratar de um curso de mestrado profissional, o foco de pesquisa voltou-se para a visibilidade das questões relacionadas à memória e à problemática da gestão documental na unidade universitária da UFRGS em que exerço atividades como servidora técnica administrativa desde os anos 1990. Assim, cada disciplina, e cada docente, contribuiu para a compreensão sobre os conceitos operatórios de memória, cultura, espaços de memória, patrimônio, linguagens culturais, memória institucional e organizacional, e gestão cultural. Durante a realização do mestrado, a participação nas edições da Semana Científica (SEFIC) do UNILASALLE, Salão EDUFRGS da UFRGS, e Jornadas MERCOSUL foram experiências de amadurecimento teórico e exercício de apresentação de etapas e aspectos da pesquisa que contribuíram para o trabalho final. O estudo que resultou na dissertação “Memória Institucional e Gestão Documental no Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS” (GUTIERREZ, 2017) buscou compreender como a memória institucional se articulava com a gestão de documentos arquivísticos, por meio das percepções dos gestores. Além de evidenciar a relevância de se preservar seus documentos arquivísticos em papel como artefatos para a ativação da memória, houve reconstruções da trajetória da unidade universitária, naquele movimento. Metodologicamente, desenvolveu-se um estudo de caso aprofundado apoiado em pesquisa documental, observações, registros fotográficos e com a produção de 18 entrevistas semiestruturadas. A investigação apresentou contribuições por meio de produtos técnicos construídos simultaneamente ao estudo teórico, especialmente nas disciplinas de Memória Institucional e Organizacional e Gestão Cultural e que se constituíram em pequenos movimentos em prol da institucionalização da memória e da salvaguarda dos documentos arquivísticos do Instituto de Matemática e Estatística (IME), entendidos como bens culturais daquela comunidade, de inegável valor social.

Nesse sentido, recuperou-se um relato textual dos docentes Aron Taitelbaum e Eduardo Brietzke, encaminhado à biblioteca Setorial de Matemática para registro no repositório institucional como produção intelectual dos autores; organizou-se um breve ciclo de palestras, percebendo-se a necessidade de disseminar novas perspectivas sobre a memória social aos gestores e comunidade de técnicos administrativos e docentes, pois buscava-se adesão e colaboração e não a simples prescrição normativa da gestão documental. Criou-se também um *folder* digital<sup>6</sup> com os principais artigos da Lei 8.159/91, conhecida como Lei dos

---

<sup>6</sup> O folder já esteve visível no site institucional, na aba Administração, vinculado à Gerência Administrativa, mas foi encontrado somente em: <https://www.ufrgs.br/ime/wp-content/uploads/2017/10/Gestao-Documental-no-IME-13-06-2017.pdf>. Acesso em: julho de 2019.

Arquivos, para ressaltar a responsabilidade de todos na preservação e gestão de documentos arquivísticos. Durante as discussões para a revisão do Regimento Interno do IME foi proposto e aprovado um artigo para amparar normativamente a destinação de um espaço definitivo para reunir os documentos arquivísticos em papel do IME, o que veio a concretizar a etapa seguinte de implantação de um Núcleo de Gestão Documental (NGDoc). Além dos impactos concretos e práticos, foram evidenciadas algumas mudanças na dimensão social dessa pequena comunidade, pois ao dar visibilidade e problematizar a gestão documental internamente, despertou-se um processo de salvaguarda inicial, ainda que em local temporário, da massa documental que estava abandonada e sob o risco de se perder em um depósito do IME.

Duas das intenções manifestadas durante o mestrado tomaram forma somente após sua conclusão, seguindo ao longo e em paralelo ao doutorado. O projeto de estruturação do Núcleo de Gestão Documental tornou-se realidade a partir da destinação de um local definitivo para a preservação da documentação de guarda permanente, concretizado somente no fim de 2018 e cujo trabalho, lento e com poucos recursos, continua em andamento, ainda que a pandemia tenha restringido as ações previstas. A Figura 1 apresenta o espaço atual.

Figura 1 - Núcleo de Gestão Documental do IME



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Ressalta-se que em 2019, o NGDoc apoiou a realização de pesquisa documental por uma mestranda do Programa de Pós-Graduação de Ensino da Matemática<sup>7</sup>, além de oferecer dossiês sobre as trajetórias profissionais de docentes homenageados aos painelistas do evento “Os Expoentes da Matemática e da Estatística”, que integrou o Seminário Grandes Mestres dos Mestres da UFRGS, realizado naquele ano. Além disso, houve o recebimento de doações

<sup>7</sup> O artigo de Silva e Fischer (2019) apresenta uma síntese de seus achados.



de documentos de docentes aposentados, incluindo um caderno manuscrito com anotações de aulas proferidas pelos primeiros professores do IME, datado de 1946. Trata-se de um trabalho de “formiguinha”, para reunião de documentos arquivísticos em meio à dispersão e fragmentação, realizado em concomitância com outras atividades administrativas. Trata-se de um trabalho lento e metódico de reunião de tipologias, temas e temporalidades, respeitando as seções de origem, realizado com apoio de uma bolsista. E configura-se como uma etapa de preparação para um processo de avaliação técnica, que deve ser realizado com a assessoria da equipe do Arquivo Central da UFRGS. O resultado deste trabalho, desenvolvido mesmo antes da acomodação em espaço próprio, contou com o apoio operacional inicial de prestadoras de serviço terceirizadas, Adriana, Janaína e Nara, e posteriormente das bolsistas Angélica, Joana, Carla, Laura e Cristine, que dedicaram seu tempo, mãos e mentes a esta empreitada. Apesar do contato direto com o acervo documental também ter sido interrompido com a pandemia, o trabalho futuro segue sendo planejado. O Quadro 1 apresenta as séries documentais identificadas até o momento, ainda inconclusas.

Quadro 1 - Mapeamento documental do NGDoc

	<b>Documentação Acadêmica</b>	<b>Documentação Administrativa</b>
<b>DMPA</b>	Planos de Ensino 1970-1974, 1981-1991, 2004-2005 PLES 1977-1980, 1985-1987 COPLAD 1971-1972 Consulta atividade letiva semestral Planejamento de turmas 1985-1988 Distribuição de tarefas 1977-1985 e 1994-95 Relatórios de conceito 1979- 2005, pedidos de revisão e alteração 1998-2006 Atas de reunião do Colegiado Avaliação docente 2002-2003 Avaliação NAU Monitoria 1971-1980, 1985-1988, 1990-2000, 2003-2008 Provas	Efetividade 1969-1985, 1994-2002 Frequência 1985-1989, 1990-1996 Férias 1997-2000 Processo seletivo contratação professor substituto 2003, 2018 Pastas funcionais docentes Pastas de docentes aposentados Concursos públicos docentes 1972-1997, 2011, 2012, 2017 Ofícios expedidos 1996-1998, 2003 Ofícios circulares 1997-1999, 2003-2004 Correspondência recebida 1992, 2002 Portarias expedidas e recebidas 1990-1992 GED 1999
<b>DEST</b>	Planos de Ensino DEST 2003-2008 Distribuição de carga docente Dados para alocação de vagas Planejamento de turmas 1993-2003; 2011-2016 Relatórios de oferecimento de turmas Vagas de matrícula ocupadas, 1994- Relatórios de conceitos 1992-2010, pedidos de revisão e alteração Relatórios de Avaliação 1989-2001 Atas de reunião do Colegiado, 2006- Atas de reunião Plenária, 2000- Avaliação docente 1982, 1992, 1997, 2000-2006 Projetos e Avaliação Institucional Monitoria 1973-1988, 2004-2015 e Provas	Frequências 1987-1989, 1997-2010; 2015-2016 Férias 1976-2011 Afastamentos 1983-1996, 1999-2002, 2004-2013 Processo seletivo contratação professor substituto 2003-2004;2006-2009; 2011-2015; 2018 Pastas funcionais docentes Pastas de docentes exonerados e aposentados Legislação, Portarias, Eleições e representação docente Ofícios expedidos 1971-1977; 1987-2010 Correspondência recebida 1981-2010 IEPE (efetividade, férias, Boletins Informativos, relatórios) Concursos públicos docentes

<b>IME</b>	Atas do Conselho da Unidade Atas de formatura 2003-2009 Atas COMGRAD MAT 1987-1993 Comissão de Extensão (Atas, convocações, ações e relatórios) Eleições para COMEX.2006-2009, PPGs 2004-2008, COMPEAQ 2004-2009, COMGRAD EST/DMPA 2004-2009, Representantes docentes em COMGRADs, Conselho e direção 2005-2008	Frequência/Ponto 1989, 1995, 2001-2003, 2005-2015 Férias 1991-1996, 1998-2008, 2010-2011 e planilhas individuais 1990-1995 Boletins Informativos Atualização cadastral Livros de protocolo 2001-2011 Diretório Acadêmico DAEMA Pastas funcionais TAs Portarias recebidas e - expedidas Sindicâncias Correspondência expedida 1963-1970 Correspondência recebida COMGRAD/MAT 1979-1987 Ofícios expedidos 1991-1996 Ofícios recebidos 2003-2011 Relatórios de diárias Notas fiscais e notas de empenho Contratos e termos de bolsas 2006-2009; 2012-2015 Patrimônio e inventários Relatórios FAURGS 2004-2007
------------	---	--

Fonte: elaboração própria (2021).

A produção de um livro de memórias institucionais encontra-se em andamento, envolvendo um trabalho colaborativo de outros espaços institucionais, tanto no IME quanto na universidade. O livro “Personagens do IME”, organizado por mim e pela professora Elisabete Zardo Búrigo, encontra-se em fase final de editoração, após um longo processo para a publicação, cuja execução iniciou-se em 2020, como ilustrado na Figura 2. Autores contemporâneos destacaram figuras consideradas relevantes na formação das áreas acadêmicas do IME, na esteira da comemoração dos seus 60 anos, ocorrida em 2019. São novos personagens que entram em cena para reestabelecer alguns fios rotos pelo tempo e pelo esquecimento e preencher essa história lacunar que envolve tanto o Instituto quanto a própria universidade.

Figura 2 – Proposta gráfica aprovada



Fonte: Acervo pessoal

A organização técnica do Núcleo de Gestão Documental, com assessoria da equipe do Arquivo Central da UFRGS ainda é uma meta futura, além da proposição de projeto, de pesquisa ou de extensão, que possa dar maior visibilidade interna e externa a este espaço de memória do IME e ao rico acervo documental e fonte historiográfica que ele abriga. Pode-se dizer que, na atualidade, o termo ‘memória’ já circula no IME, transportando seus múltiplos sentidos, e esta talvez seja a maior contribuição social dessa pesquisa, por isso a opção de dar continuidade às investigações nesta perspectiva de perscrutar os processos mnemônicos desta comunidade universitária.

Após a conclusão do mestrado, continuou-se a difusão da pesquisa. Em 2017, a comunicação oral intitulada “Memória Institucional no Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS: resultados e desdobramentos” recebeu premiação como Relato de Pesquisa com destaque na sessão de apresentação 5 - Ciências Humanas e Sociais e, após reapresentação, recebeu Destaque entre os Relatos de Pesquisa do IV Salão EDUFRGS<sup>8</sup>. O reconhecimento à pesquisa realizada e aos produtos gerados, bem como a observação de que a temática poderia ser aprofundada motivaram a continuidade dos estudos em nível de doutorado. A pretensão inicial era a de alargar o escopo da investigação a outras unidades universitárias, oferecendo um diagnóstico para outras unidades universitárias e à própria administração central da UFRGS. No segundo semestre de 2017 foi delineado um projeto inicial, visando o ingresso no curso de doutorado acadêmico do PPGMSBC da Universidade Lasalle, e foi realizado o exame de proficiência em segundo idioma, para a língua inglesa.

Em março de 2018, ingressei no doutorado em Memória Social e Bens Culturais da Universidade Lasalle, na mesma linha de pesquisa em Memória e Gestão Cultural. As disciplinas de caráter obrigatório foram realizadas conforme oferecimento: no primeiro semestre de 2018 foram desenvolvidos estudos na disciplina de Tópicos Avançados em Memória e Gestão. A disciplina eletiva de Memória e Linguagens Culturais gerou, como produto, um artigo de divulgação científica publicado na Revista Memória e Linguagens Culturais pelo PPGMSBC. No segundo semestre de 2018, as disciplinas obrigatórias de Tópicos Avançados em Cultura e Tópicos Avançados em Memória Social, e a disciplina eletiva de Memória, Trabalho e Gestão contribuíram para o referencial teórico do projeto. Houve também a colaboração como parecerista de artigos submetidos ao periódico “Desenvolve: Revista de Gestão”, à convite da Dra. Maria de Lourdes Borges. Houve a produção de resumos e trabalhos completos para apresentação em importantes eventos da

---

<sup>8</sup> O Salão EDUFRGS é iniciativa da Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS e integra o Salão UFRGS desde 2014.

área, como o III Simpósio Internacional em Memória Social (SIM), na UNIRIO/RJ, o X Mestres & Conselheiros, na UFMG/MG, o V Colóquio Internacional da Rede Internacional de Pensamiento Crítico sobre Globalización y Patrimonio Construido (RIGPAC), V Jornadas MERCOSUL, bem como a participação nos já tradicionais SEFIC, em Canoas, e Salão EDUFRGS, em Porto Alegre. Em 2018, o Relato de Experiência sobre o NGDoc ganhou Destaque na sessão de apresentação 15 - Ciências da Informação, no V Salão EDUFRGS. No primeiro semestre de 2019 foi formalizada a orientação da tese pela Dra. Maria de Lourdes Borges e a coorientação do Dr. Artur César Isaia, com reuniões de orientação para a preparação do projeto e participação na disciplina de caráter obrigatório de Seminários de Projeto de Tese. Os dois períodos de estágio docência foram realizados sob a supervisão da Dra. Maria de Lourdes Borges. O primeiro, na disciplina de Laboratório Integrador de RH, no segundo semestre de 2019, com participação no processo de construção dos artigos pelos(as) alunos(as); e o segundo, na disciplina de Psicologia das Organizações e do Trabalho, no primeiro semestre de 2020, no qual o distanciamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19 exigiu a adaptação do planejamento inicial e elaboração de materiais adaptados às aulas à distância. As duas experiências de estágio docência foram muito enriquecedoras e despertaram o desejo de uma atuação futura de docência na graduação. Também houve o preparo de artigos e trabalhos que foram apresentados em eventos em coautoria com a Dra. Maria de Lourdes Borges e o Dr. Artur César Isaia. O Quadro 2 sintetiza o percurso de produção acadêmico no período.

Quadro 2 – Resumo da produção da autora no período 2018-2021

Ano	Autoria	Título	Local
2018	Gutierrez, A.L.P.	Trabalho técnico: elaboração de parecer científico para um artigo submetido à revista (método double-blind review).	Desenvolve: Revista de Gestão do UNILASALLE.
2018	Gutierrez, A.L.P.	Diálogos entre linguagem, memória e arte.	Revista Memória e Linguagens Culturais: um passeio pela arte, Canoas, RS, ano 8, n.14, p.22-26, jul. 2018.
2018	Gutierrez, A.L.P.; Borges, M. L.	Memória Coletiva, Práticas Identitárias e Etnometodologia na Economia Solidária.	III Simpósio Internacional em Memória Social. PPGMS/UNIRIO, 15-18 maio, 2018.

Continuação...

<b>Continuação...</b>			
<b>Ano</b>	<b>Autoria</b>	<b>Título</b>	<b>Local</b>
2018	Gutierrez, A.L.P.; Borges, M. L.	Entre Lembranças e Esquecimentos: um estudo sobre as relações entre memória institucional e patrimônio documental na UFRGS.	X Mestres & Conselheiros: agentes do patrimônio. Belo Horizonte: UFMG, 29-31 ago., 2018. Comunicação oral.
2018	Gutierrez, A.L.P.; Borges, M. L.	Perspectivas sobre bens culturais: (i)materialidade, valor simbólico e memória.	V Colóquio Internacional RIGPAC. Canoas, UNILASALLE, 12-14 set., 2018.
2018	Gutierrez, A.L.P.; Borges, M. L.	Relações entre Memória Institucional e Patrimônio Documental em uma Universidade Pública Federal.	Relato de Pesquisa. V Salão EDUFRGS: vozes diversas, diferentes saberes. Porto Alegre, 15-19 out. 2018.
2018	Gutierrez, A.L.P.; Borges, M. L.	Redescoberta do patrimônio documental arquivístico do Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS.	Relato de Experiência. V Salão EDUFRGS. Destaque de sessão, reapresentado no dia seguinte.
2018	Gutierrez, A.L.P.	Debate sobre o artigo Memória Individual e Coletiva, de Aleida Assmann (2011).	Reunião da Linha de Pesquisa em Memória e Gestão cultural do PPGMSBC/UNILASALLE, out.2018.
2018	Gutierrez, A.L.P.; Borges, M. L.	Estudo sobre as Relações entre Memória Institucional e Patrimônio Documental em uma Universidade Pública Federal.	Consórcio Doutoral. SEFIC 2018, Canoas, UNILASALLE, 22-27 out., 2018.
2018	Gutierrez, A.L.P.; Borges, M. L.	Memória documental no Brasil e em Portugal: uma breve aproximação.	V Jornadas MERCOSUL: memória, ambiente e patrimônio. Canoas: UNILASALLE, 08-10 nov. 2018.
2018	Gutierrez, A.L.P.; Borges, M. L.	Memória Coletiva, Práticas Identitárias e Etnometodologia na Economia Solidária.	Artigo publicado na Revista: CCCSS Contribuciones a las Ciencias Sociales (B1), em julho/2019. ISSN: 1988-7833
2019	Gutierrez, A.L.P.	Memória Institucional e Gestão Documental: um relato de pesquisa.	Palestra proferida na disciplina Memória Institucional e Memória Organizacional do PPGMSBC/UNILASALLE.
2019	Gutierrez, A.L.P.	Dividir silêncios e multiplicar lembranças: estudo sobre memória institucional em uma universidade federal sul-rio-grandense.	Qualificação do projeto de tese
2019	Gutierrez, A.L.P.; Borges, M. L.	Contribuições teóricas de Halbwachs e de Pollak para a memória institucional.	Trabalho apresentado no SEFIC 2019
2019	Gutierrez, A.L.P.	Integrante da Comissão Organizadora do III Seminário de Gestão Cultural e Gestão Social.	Evento promovido pela Linha de Pesquisa em Memória e Gestão cultural do PPGMSBC/UNILASALLE.

**continuação ...**

continuação ...			
Ano	Autoria	Título	Local
2020	Gutierrez, A.L.P.; Borges, M. L.	Memória, capital e empreendedorismo institucionais: análise de um período de crise em um Instituto de Matemática brasileiro.	Artigo publicado na Revista de Humanidades y Ciencias Sociales Inclusiones, v. 7, num. esp., p. 205-233, abr./jun. 2020. ISSN: 0719-4706
2020	Gutierrez, A.L.P.	Contribuições Metodológicas para a Compreensão da MI.	Palestra proferida na disciplina Memória Institucional e Memória Organizacional do PPGMSBC/UNILASALLE.
2020	Gutierrez, A.L.P.; Borges, M. L.; Isaia, A.C.	Entrevistas Qualitativas no Campo da Memória Social: da concepção ao documento	VI Jornadas Mercosul
2020	Gutierrez, A.L.P.; Borges, M. L.	Memória Institucional e suas Idiossincrasias	Capítulo em livro História, Cultura e Religiosidades Afro-brasileiras, v.3, organizado por Isaia et al.
2021	Gutierrez, A.L.P.; Borges, M. L.	Interseções entre a Memória Institucional e a Teoria Institucional	Palestra proferida na disciplina Memória Institucional e Memória Organizacional do PPGMSBC/UNILASALLE
2021	Gutierrez, A.L.P.; Borges, M. L.	Tinha uma pandemia no meio do caminho: uma experiência de entrevista qualitativa em memória social	III Congresso Internacional de Diálogos Interdisciplinares FEEVALE
2021	Gutierrez, A.L.P.; Borges, M. L.	Processo de delineamento de um estudo de doutorado no campo da memória Institucional	Trabalho apresentado no SEFIC 2021
2021	Gutierrez, A.L.P.; Borges, M. L.	Memórias do futuro: geração, trauma e instituição	Trabalho apresentado no SOCULT 2021

Fonte: elaborado pela autora (2021).

No período 2018-2021, participei das reuniões e seminários do Grupo de Pesquisa TESSIDO, sob a liderança da Dra. Maria de Lourdes Borges, e das reuniões da linha de pesquisa em Memória e Gestão Cultural. Além das produções individuais e conjuntas, com a orientação e colaboração da Dra. Maria de Lourdes Borges e do Dr. Artur Cesar Isaia, participei como ouvinte de outras atividades, tais como aulas magnas, qualificações de projetos de mestrado e de doutorado e defesas de dissertações e de teses do PPGMSBC. Participei de pré-bancas de avaliação de projetos na disciplina de Seminários de Pesquisa e de avaliação de sessão de apresentação de mestrados no SEFIC, em 2020, além de participações como convidada nas aulas da disciplina de Memória Institucional e Memória Organizacional,

para apresentação das dimensões teóricas e metodológicas do projeto de tese. Todas estas participações foram oportunidades geradas pelo PPGMSBC que propiciaram experiências e aprendizados importantes neste percurso formativo e que auxiliaram na construção deste estudo.

Em 2019, obteve-se autorização do Conselho da unidade para realização de coleta de dados na massa documental arquivística do Núcleo de Gestão documental, a partir de março de 2020. Porém, com o avanço da pandemia de Covid-19 e a decretação de medidas sanitárias no município de Porto Alegre, a coleta documental teve diversos adiamentos até o entendimento de que não teria viabilidade. Optou-se assim, por novas entrevistas, realizadas em 2021, com um núcleo central de participantes e a valorização das reconstruções de memórias das pessoas, adiando para outro momento a investigação empírica sobre os documentos arquivísticos como patrimônios, devido às restrições impostas pela pandemia. Embora essa limitação tenha sido um pouco frustrante, a mudança de rumos na pesquisa permitiu, a partir de cinco participantes-chave, revisitar suas percepções sobre a memória do IME e captar também impressões sobre esse tempo distópico. Em 2021, também indicada como representante discente, para colaborar com o processo de avaliação institucional e integrar a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade La Salle, sob a coordenação da Dra. Susana Salvador Cabral Gianotti. Essa experiência de participação das reuniões da CPA foi outra oportunidade ímpar de aprendizado gerada por esta Instituição, e reforçou a compreensão da necessidade e importância de uma cultura institucional de registro de processos e decisões para documentar e produzir evidências para uma avaliação institucional criteriosa.

A experiência desse período pandêmico adicionou uma dimensão a mais de dificuldade, de caráter subjetivo. O luto pessoal iniciado no final de 2019, com uma perda familiar, teve continuidade com a triste contagem diária das perdas humanas, vítimas da pandemia de Covid-19. Também houve medo e um profundo mal-estar diante da percepção de tantos retrocessos civilizatórios que atravessam as instituições, como a aceleração e o aprofundamento de processos de erosão das relações interpessoais e da corrosão das instituições em diversos âmbitos e lugares do mundo. Por outro lado, foram percepções e experiências que reforçaram que os estudos teóricos e reconstruções do passado realizados de uma perspectiva presente, a partir da memória social, são imprescindíveis para o entendimento das realidades e dos ciclos geracionais, discussão que encaminha a seção seguinte.

## 2 INTRODUÇÃO

O cenário instável de sucessivas e permanentes crises, desde os anos 1990, tem sido percebido como desdobramento de um profundo processo de reestruturação produtiva e de flexibilização de leis e direitos trabalhistas e sociais. Porém, revelava-se sintoma de transformações mais profundas (HALL, 2006; JUDT, 2010), associadas à erosão da vida pública e de um processo de corrosão do caráter, representado pela perda dos comprometimentos de longa duração no mundo do trabalho (SENNETT, 2013; 2009) e dos quadros de referência e ancoragem social (HALL, 2006). A percepção de um presente cada vez mais complexo permanece um desafio à compreensão ampla do que ocorre em seus entornos (MENESES, 1999), por isso olhares retrospectivos e reflexivos proporcionados pelo aporte teórico da memória social podem auxiliar essa compreensão, mediada pela passagem do tempo. Nesse sentido, as contribuições de Halbwachs (2006; 2004) podem ser retomadas em relação aos quadros sociais da memória e ao conceito de memória coletiva. Por sua vez, a memória coletiva tem sido desdobrada em memória social, política e cultural (ASSMANN, 2006), e acrescida por discussões sobre suas outras faces: o esquecimento (CONNERTON, 2008) e o silêncio (POLLAK, 1989; ORLANDI, 2007). A perspectiva brasileira sobre as potencialidades da memória em seus aspectos sociais foi ampliada com Meneses (2018; 1999) e aprofundou-se com Thiesen (2013), com a vertente institucional.

Instituições parecem carregar ainda algum sentido de permanência, por meio de significados fiados e tecidos ao longo do tempo e de gerações de pessoas que colaboram para a realização de suas finalidades, mantendo assim uma imagem referencial para a sociedade. Espaços sociais permeáveis, inseridos no contexto social mais amplo, no qual se entrecruzam interesses diversos, as instituições podem ser descritas, nas palavras de Selznick (1971), como organizações incutidas de valor por grupos que atribuem a ela uma identidade. Para Thiesen (2013), no intento de fixar e reproduzir enunciados, instituições integram e formalizam práticas e comportamentos. Assim, identidade, imagem e reputação passaram a ser entendidos como ativos institucionais (BARBOSA, 2012; GUTIERREZ; BORGES, 2020). Entende-se então que existem estruturas organizacionais dotadas de valor institucional e social, e se intenta lançar luz no campo empírico a uma delas.

Compreende-se o construto organização/instituição como resultado de interações e relações entre pessoas e entre grupos, mediadas no tempo, e que desdobram-se tanto em nível macrossocial, quanto no nível micro, no interior de grupos. Nesse sentido, focalizando-se espaços educacionais, uma instituição de ensino público superior pode ser entendida como



uma organização reconhecida pelo valor social que institui, em seu compromisso com a educação, relações sociais complexas que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, formação acadêmica e mundo do trabalho nos diversos campos profissionais produzidos e reproduzidos a partir dela.

No âmbito interno, um constante movimento de renovação de seus colaboradores traz à reflexão o questionamento sobre como é possível a transmissão de legados. A reunião de diferentes áreas de formação sob uma mesma estrutura torna-se sua peculiaridade, e dada essa diversidade, buscou-se, nesta pesquisa, caracterizar uma de suas unidades universitárias da área de ciências exatas, sob o enfoque da memória e da identidade. Vistas de dentro, em suas microrrelações, as instituições revelam suas práticas, valores, formas de trabalho e de interações heterogêneas que se configuram em torno do alcance de objetivos comuns: entre espaços de colaborações e conflitos, lembranças e esquecimentos, silêncios e invisibilidades. Nesse contexto, reconstruir a trajetória, não de uma instituição de ensino superior como um todo, mas de uma de suas unidades universitárias, pioneira na formação superior em matemática e posteriormente de estatística no Rio Grande do Sul, vai ao encontro dessa perspectiva.

Uma parcimoniosa historiografia baseada em marcos temporais normativos revela que embora houvesse uma trajetória de desenvolvimento do curso de matemática associada ao ano de 1942 e à Faculdade de Educação, Ciências e Letras, órgão de ensino da Universidade de Porto Alegre<sup>9</sup>, a decisão pela implantação do então Instituto de Matemática ocorreu, em junho de 1958<sup>10</sup>, motivada pela necessidade de fomento à pesquisa científica na área. Tendo “nascido” quase nove meses após, em 1959<sup>11</sup>, como órgão autônomo, de natureza científica subordinado à Reitoria, o Instituto de Matemática foi reestruturado em 1970<sup>12</sup> como Instituto Central, em decorrência da reforma universitária<sup>13</sup> iniciada dois anos antes. Em 1971, foram estruturados seus dois departamentos, o de Matemática Pura e Aplicada e o de Estatística, e ao longo desse processo de institucionalização foram criados novos cursos de graduação e de pós-graduação, sendo que em 2015 foi aprovada a mudança em sua denominação para

---

<sup>9</sup> Primeira denominação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), criada pelo Decreto Estadual nº. 5.758 de 28 de novembro de 1934. Fonte: Histórico UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>.

<sup>10</sup> Portaria nº. 735A, de 14 de junho de 1958. Fonte: Sobre o IME. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ime/institucional/missao-e-objetivos>.

<sup>11</sup> Portaria nº. 116, de 09 de março de 1959, homologada pelo Conselho Universitário por meio da Decisão nº. 15, de 02 de abril de 1959. Fonte: Sobre o IME. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ime/institucional/missao-e-objetivos>.

<sup>12</sup> Portaria nº. 896, de 19 de outubro de 1970.

<sup>13</sup> Decreto nº. 62997, de 16 de julho de 1968.

Instituto de Matemática e Estatística (IME)<sup>14</sup>. Nesses 62 anos contados desde seu nascimento em 1959 até 2021, se o IME fosse um indivíduo, seria um jovem senhor, tendo mudado quatro vezes de residência, que segue transmitindo seu legado a filhos, netos e bisnetos espalhados pelo mundo. Este é o caso estudado no campo empírico.

Os marcos temporais não descrevem os processos que envolvem dificuldades e buscas por soluções, discussões, consensos e dissensos, nem conflitos, tristezas ou alegrias. Essas manifestações são reconstruídas pela provocação a romper os silêncios e a dividir lembranças, que formam a rede complexa e dinâmica de histórias atravessadas pelo tempo e que motivaram esse estudo.

## 2.1 Problema

Elias e Scotson (2000) afirmaram que os problemas observados em pequena escala sobre o desenvolvimento de uma dada comunidade são inseparáveis dos problemas em larga escala do desenvolvimento de uma sociedade mais ampla. Ao iniciar este estudo percebia-se a (des)informação transformando o presente e as sociedades como um todo. A mediação tecnológica dos diversos aspectos da vida humana, desde os processos de trabalho a sistemas educacionais e econômico-financeiros, a profusão exponencial de dados e a migração para uma virtualidade tornaram-se aspectos que forjaram novos campos problemáticos e impactos sobre as percepções da realidade. Ao mesmo tempo, esse contexto em transformação inspirava o questionamento sobre as repercussões sobre a memória no interior das organizações e suas instituições, na transmissão e ressignificação de crenças e valores e na valorização de patrimônios documentais textuais, artefatos ainda analógicos, desvalorizados porque esquecidos ou pouco conhecidos. E para isso, percebia-se a necessidade de compreensão sobre as ocorrências do fenômeno da memória em contexto microssocial, examinando seus processos por meio de aportes teóricos da memória social e da teoria institucional e propondo novas abordagens metodológicas. Portanto, este estudo retornou a um objeto que é o mesmo e é um outro, em diferentes aspectos.

Como resultado de investigação exploratória (GUTIERREZ, 2017), identificou-se um processo de reflexão interna, entre gestores, sobre a relevância dos documentos arquivísticos acumulados para a reconstrução e compreensão da memória institucional do IME. Porém, insuficiente para o exame de questões que emergiram e que extrapolavam os limites daquele

---

<sup>14</sup> Decisão nº. 233, de 19 de junho de 2015.

estudo (GUTIERREZ, 2017), demandando nova abordagem sobre a memória institucional e as relações identitárias dos grupos internos que indicavam, naquele momento, serem mais evidentes que a unidade em torno de uma identidade coletiva. A esta questão, acrescenta-se que o corpus de entrevistas reunido naquele estudo não foi plenamente explorado, embora tenha levado à percepção de que a relação hierárquica centro-periferia entre a administração central e aquela unidade universitária contribuía para um desenvolvimento singular, de modo a constituir sua especificidade. Os resultados indicavam que normas e práticas tácitas instituídas a partir das crenças e valores acumulados ao longo do tempo atuavam de modo concomitante ao conjunto normativo organizacional, o que explicaria que cada unidade universitária desenvolvesse contornos e modos de operação próprios (GUTIERREZ, 2017). Observou-se também que tais peculiaridades envolviam o perfil administrativo e experiências dos gestores, em especial dos docentes, eleitos para ocupar as funções, e suas áreas profissionais. Outra evidência daquela pesquisa foi a de que as mudanças organizacionais geravam impactos e produziam efeitos nas percepções do grupo sobre a instituição e sobre o compartilhamento de memórias, experiências e identidades (GUTIERREZ, 2017).

Comparado a outras unidades universitárias da universidade, que destacavam suas trajetórias (SANTOS, 2020; SANCHEZ Y VACAS, 2019; COTTA, 2017; ROCHA, 2017; VALENTI, 2015), além de ações e iniciativas nos sites institucionais, percebia-se que a memória do IME não se materializava de modo visível nem a seu público interno, nem ao externo, apresentando-se de modo fragmentado. A transmissão tácita de suas crenças e valores parecia reforçar invisibilidades, fragilizando sua imagem frente a outras unidades universitárias, em relação a suas similares e às comunidades externas. Percebia-se a ausência da historicidade e da valorização da trajetória histórica, reforçando o desconhecimento e o desinteresse de seus integrantes, especialmente entre os ingressantes, e gerando até mesmo a ausência de identificação com a unidade. Essa foi a perspectiva que a presente pesquisa buscou avançar, tendo como questões norteadoras: i) como evidenciar que a memória institucional pode ser uma vantagem estratégica para os integrantes dessa unidade universitária?; ii) como essa unidade se caracteriza em termos identitários e se há um campo tensional de disputas identitárias entre seus grupos componentes?; e iii) como as narrativas reconstroem e constroem memórias e materializam-se para evidenciar suas idiossincrasias e para ampliar sua expressão interna e externamente? Tais questionamentos conduzem à seguinte questão de pesquisa:

Como se articulam as relações entre memória institucional e identidades em uma unidade universitária da área de ciências exatas de uma instituição pública federal de ensino superior? Desse modo, os objetivos deste trabalho são:

## **2.2 Objetivo Geral**

Analisar as relações entre memória institucional e constituição de identidades de servidores públicos, docentes e técnico-administrativos, em uma unidade universitária da área de ciências exatas de uma instituição pública federal de educação superior.

### *2.2.1 Objetivos Específicos*

- 1) Descrever o corpus documental do estudo, composto por entrevistas transcritas, vídeos e documentos sob a perspectiva teórica da memória institucional e da identidade;
- 2) Compreender as percepções de servidores docentes e técnico-administrativos sobre a emergência das memórias e identidades no IME evidenciadas por meio de seus discursos;
- 3) Interpretar os modos a partir dos quais a memória institucional e as identidades materializam-se no IME.

Para o atendimento dos objetivos traçados, a metodologia de inspiração interpretativista (STAKE, 1995) foi conduzida por meio de um estudo de caso com características longitudinais (FLICK, 2018; LA FALCE et al., 2020; AVELAR; MILAGRES, 2020; PETTIGREW 1997), cujos dados obtidos em três momentos distintos, em 2016, 2019 e 2021, foram analisados em diálogo com estudos sobre o discurso (ORLANDI, 2015).

## **2.3 Justificativa**

Como justificativa para a realização deste estudo, pode-se destacar um conjunto de aspectos relacionados à importância temática, oportunidade e viabilidade.

As instituições públicas são socialmente relevantes para a condução de políticas de Estado, garantindo direitos e acesso aos serviços públicos, sendo que seus integrantes realizam um trabalho geralmente invisível e silencioso. Entretanto, as instituições têm sido alvo de descréditos que visam seu enfraquecimento sistemático, por isso elucidar os movimentos internos de seus ambientes institucionais torna-se importante.

Estudos como o de Hou (2018) têm investigado a gestão universitária<sup>15</sup> sob o aspecto institucional, baseando-se na missão e na abordagem de dilemas éticos. Santos (2017) ressaltou a importância de estudos sobre instituições universitárias pelo que elas representam na construção, reconstrução, transmissão e disseminação do conhecimento no âmbito da educação brasileira, e que ainda há poucos estudos teóricos e empíricos que elegem a evolução das estruturas organizacionais das universidades federais como tema.

Várias iniciativas têm sido apresentadas para oferecer maior visibilidade à memória de diferentes instituições públicas, entre as quais as de ensino superior, destacando a relevância e especificidade desses serviços sociais que envolvem ensino, pesquisa e extensão, e também gestão. Dentre os aspectos ressaltados encontram-se as trajetórias de desenvolvimento de campos científicos em diferentes áreas, e seus artefatos, tratados como memória científica (REAL; MARQUES, 2020), inclusive em outras unidades universitárias da própria universidade (SANTOS, 2020; SANCHEZ Y VACAS, 2019; COTTA, 2017; ROCHA, 2017; VALENTI, 2015), reconstruindo histórias e práticas educacionais ou institucionalizando arquivos universitários como “testemunhos da vida institucional” (ALMEIDA, 2021, p. 24; GUTIERREZ, 2017), em interface com uma memória cultural (ASSMANN, 2006). Esse movimento pela memória das instituições sinaliza para uma prática de transparência (THIESEN, 2013), o que pode contribuir para a reconstrução de um passado recente, e assim fortalecer princípios éticos e solidários. Da mesma forma, tem mudado a percepção sobre o compromisso e a responsabilidade dos servidores públicos, não apenas como responsáveis pela execução das políticas de Estado e prestadores de serviços públicos, mas também como agentes reflexivos e transformadores (SOBREIRA, 2021; TESSARINI JÚNIOR; SALTORADO, 2021; SILVA, W., 2020; HOU, 2018; PEREIRA et al., 2015; SCHLIKMAN; OLIVEIRA; MELO, 2014).

A formação do IME tem relação com o processo de institucionalização das ciências exatas no Rio Grande do Sul, então considera-se importante reconstruir e descrever suas etapas e pontos de convergência, como são lembrados hoje por quem os vivenciou, seja pessoalmente ou indiretamente (POLLAK, 1992).

---

<sup>15</sup> O artigo demonstrou que os dilemas éticos são resolvidos visando a proteção e equilíbrio amparados em três interesses institucionais-chave: manutenção dos valores da instituição, da sustentabilidade da instituição a longo prazo, e fomento do senso de comunidade da instituição. Decisões que exigiam sacrifício de um interesse institucional para promover o outro eram percebidas como dilemas éticos (HOU, 2018), evidenciando a relevância contemporânea de estudos de abordagem institucional. Em pesquisas anteriores, a tomada de decisões éticas em organizações enfocava principalmente os negócios, em vez de organizações baseadas na missão (HOU, 2018).

Este estudo teve viabilidade, pois contou com apoio institucional da unidade universitária estudada, por meio de autorização do Conselho deliberativo; da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas que viabilizou afastamento parcial, e posteriormente total, para realização do estudo; assim como o apoio da Escola de Desenvolvimento de Servidores, por meio de incentivo educacional à qualificação para cobertura parcial do investimento. O estudo empírico também foi bem recebido pelos participantes das entrevistas, que demonstraram receptividade à iniciativa. Atravessado em muitos sentidos pela pandemia de Covid-19, o mesmo reforçou a importância e o compromisso com a valorização das pessoas e de suas memórias como forma de transmissão de experiências e valores, pois são elas que constroem instituições.

A seleção bibliográfica, composta por artigos, dissertações e teses que apoiam esse estudo, foi realizada em diferentes momentos, com finalidades e sentidos interdisciplinares, durante os quatro anos de desenvolvimento da pesquisa, buscando aportes teóricos e metodológicos para delinear esse objeto complexo. No início foram levantados trabalhos recentes, mas percebeu-se que o recente em 2018 poderia perder o sentido referencial em 2021. Então, os trabalhos foram selecionados e reunidos ao longo da pesquisa, em variadas buscas, realizadas conforme a dinâmica de aprofundamentos teóricos, metodológicos e empíricos. Assim, a partir de diversos cruzamentos entre termos de busca - memória, instituição, memória institucional, memória universitária, memória científica, memória matemática, memória estatística - foram selecionados estudos que tivessem alguma aderência com o tema da memória na perspectiva institucional, transitando em interface interdisciplinar com o campo teórico organizacional e institucional.

Nessas buscas ficou evidente, especialmente por meio da leitura de artigos científicos, que a memória institucional possui interfaces de maior ou menor permeabilidade com diversos campos disciplinares, tais como os estudos organizacionais e institucionais, ciência da informação, educação, história e estudos discursivos. Observou-se essa proximidade com a ciência da informação, em especial a arquivologia, mas também com a biblioteconomia e a museologia, além da comunicação, da história e da educação. Porém, em alguns artigos percebeu-se que a memória institucional se diluía teoricamente, tomada somente por argumento e estratégia para discussões dentro desses campos de conhecimento disciplinares. Na Figura 3, buscou-se representar interfaces e inter-relações que podem fertilizar os campos de conhecimento, mas que também demonstram o quão complexas se tornaram as buscas por referenciais teóricos.

Figura 3 - Interfaces teóricas de estudos sobre memória institucional



Fonte: elaboração própria (2021).

Em 2019, buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES pelos termos ‘memória+institucional’, entre 2017 e 2019, resultaram em 95 teses, sendo 61 na grande área Multidisciplinar e 34 na de Ciências Sociais Aplicadas. Aplicando-se filtro por áreas de conhecimento resultou em 39 teses em Sociais e Humanidades, 28 em Administração, das quais 15 teses foram selecionadas e somente uma possuía alguma aderência (LEITE, 2019). Em 2021, outras buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES pelos termos ‘memória+instituição’ apresentaram 75.291 resultados, dos quais 50.788 dissertações e 15.693 teses. Entre as teses, aplicando-se um filtro por ano, de 2017 a 2021, foram encontrados 6.452 em 2017, 5.326 em 2018, 4.636 em 2019, 5.054 em 2020, e até junho de 2021, 247 resultados. Aplicando-se novo filtro apenas para teses nas grandes áreas Interdisciplinar e Ciências Sociais Aplicadas, nas áreas de conhecimento de Administração e Ciências Sociais e Humanidades e áreas de avaliação Interdisciplinar e de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, no intervalo temporal de 2017-2021, resultaram em 11 teses. Dessas, Cruz (2018), Grings, (2018) e Silva (2018) foram selecionadas por aparente proximidade e interesse para este estudo. E, ainda, pelos termos de busca ‘memória+institucional’, obteve-se 61.860 resultados, dos quais 6.184 teses em 2017, 6.508 em 2018, 4.793 em 2019, 5.252 em 2020, e 260 até o mês de junho de 2021. Restringindo-se à grande área Multidisciplinar, foram obtidos 130 resultados em 2017, 93 em 2018, 61 em 2019, 68 em 2020, e uma em 2021, totalizando 353 teses. Destas, 254 eram da área de Sociais e Humanidades. Aplicando-se filtro por área de concentração, foram encontradas 48 teses em Estudos Interdisciplinares em Memória Social, 38 em

Multidisciplinaridade da Memória e 20 em Estudos Interdisciplinares em Memória Social e Patrimônio. Aplicando-se novo filtro por nome do Programa de Pós-Graduação, foram encontradas 48 teses no Programa de Memória Social, 38 em Memória: Linguagem e Sociedade, 20 em Memória Social e Patrimônio Cultural, 18 em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento. Filtrando-se ainda por instituição, foram encontradas 48 teses na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 38 na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 24 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, 22 na Universidade Federal de Minas Gerais, e 20 na Universidade Federal de Pelotas, sendo encontrados dois estudos (SILVA, J., 2020; SIMÕES, 2020) que pareciam ter alguma proximidade com a presente pesquisa.

Em setembro de 2021, repetiu-se a busca no Catálogo de Teses e Dissertações do Portal Capes por teses de doutorado com os termos de busca ‘memória+instituição+pública+educação’. No período de 2017 a 2021, na grande área de conhecimento Multidisciplinar, na área de conhecimento Sociais e Humanidades, e Programas de Memória Social, foram obtidos 114 trabalhos, concentrados em quatro universidades: Universidade estadual do sudoeste da Bahia, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Lasalle. Com estes critérios de busca, não se verificou novos trabalhos similares ao proposto neste estudo. Também foram realizadas pesquisas com os termos ‘memória+matemática’ e ‘memória+estatística’, com 714 e 202 resultados, respectivamente. Após a aplicação de novos filtros, chegou-se à tese de Maier (2021). Desse modo, foram identificados nove trabalhos com alguma aderência teórica, metodológica ou temática, sintetizados a seguir e descritos no Apêndice A.

Cruz (2018) analisou teoricamente a instituição enquanto fenômeno; e Leite (2019), a reforma gerencial de 1995, que redesenhou institucionalmente do Estado brasileiro, dividido em setores, formas de propriedade e de gestão próprios e adaptados ao novo paradigma da Administração Pública Gerencial, delimitando um “núcleo estratégico do Estado” e ampliando o “espaço público não-estatal” destinado à gestão e prestação compartilhada de serviços públicos entre o Estado e a sociedade civil, segundo o autor. Silva (2018) examinou a trajetória de docentes em uma universidade federal; e Silva (2020) dedicou-se à trajetória feminina em cargos de gestão em uma universidade estadual, respectivamente. Grings (2018) abordou determinados períodos de gestão de uma das maiores instituições culturais do país. Novaes (2018) investigou o patrimônio científico das universidades, enquanto Simões (2020) refletiu sobre a memória científica, a partir de uma instituição de divulgação científica. Silva (2017) e Maier (2021) foram os estudos com maior proximidade temática, embora ambos



tenham se dedicado à reconstrução de trajetórias e de formação de professores de matemática em âmbito regional, no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, respectivamente. Embora os trabalhos apresentassem direta ou indiretamente reconstruções de trajetórias em temporalidades e em espaços específicos, as perspectivas teóricas também são distintas. Somente as teses de Grings (2018), Silva (2020) e Simões (2020) discutiram ou adotaram a perspectiva da memória em seus estudos, enquanto o presente estudo apoiou-se nos estudos de memória social e teoria institucional e no conceito de memória institucional. Metodologicamente, alguns estudos utilizaram a perspectiva do ensaio teórico, dos estudos históricos, e em maior número surge a opção pela história oral. Apenas Novaes (2018) e Leite (2019) se dedicaram ao estudo de caso, enquanto somente Simões (2020) utilizou a análise do discurso para a análise dos dados.

Outras iniciativas têm se voltado à memória da educação matemática, mapeando por meio de entrevistas alguns percursos de docentes, mas ainda centrados na região sudeste do país (DALCIN; GOUVEIA; GOUVEIA NETO, 2020). Tais estudos pertencem a um campo bem delimitado e que tem se expandido, a partir de estudos como o de Búrigo (1989), que examinou ações, discursos e pensamentos de protagonistas do movimento da matemática moderna em contexto histórico, enfatizando a ocorrência do movimento em São Paulo, sem tratar de diferenças regionais, embora tenha apresentado breve comparação com o Rio Grande do Sul. Sua abordagem considerou o processo de valorização do ensino de ciências e matemática no período pós-guerra e as especificidades criadas por seus protagonistas, considerando os conhecimentos e práticas escolares como construções sociais e não como dados simplesmente (BÚRIGO, 1989).

Por sua vez, Silva da Silva (2004) descreveu a criação, em 1952, do primeiro instituto a se dedicar exclusivamente à pesquisa matemática no Brasil, sediado no Rio de Janeiro, e analisou contribuições de brasileiros e estrangeiros para o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação em matemática de 1950 a 1960 e suas fontes de financiamento. Soares (2006) evidenciou as discussões e o crescente interesse pela história da educação matemática no Brasil, relacionando-a aos estudos nos campos da história, da educação e da educação matemática. A proximidade com os estudos históricos, que também ampliavam seus métodos e ferramentas naquele período, ofereciam novas abordagens, tais como o uso do jornal como fonte histórica e veículo de transmissão de ideias, ampliando a compreensão no campo da história da educação matemática no Brasil (SOARES, 2006). Rios (2008) pontuou a necessidade de aprofundar estudos em torno destas corporações profissionais, suas organizações, seus grupos e processos identitários. Rios (2008; 2012) focalizou

respectivamente a análise de disputas e conflitos entre dois grupos de matemáticos no processo de institucionalização do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA); e a análise de memórias de ex-alunos do Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia sobre o ensino de matemática moderna na instituição, de 1966 a 1976, produzindo fontes históricas desse processo educacional. Recentemente, Rios e Moreira (2021) refletiram sobre tratamento, preservação, organização e disponibilização de documentos escolares, a partir de experiências de trabalho em uma instituição estadual, no município de Pelotas, destacando a importância dos diálogos interdisciplinares.

Ao investigar possíveis relações entre memória e a área de estatística, encontrou-se uma pesquisa de estado do conhecimento, em que Viali e Ody (2020) mapearam a produção brasileira de teses em educação estatística defendidas até o primeiro semestre de 2018, identificando um desenvolvimento lento e irregular, embora tenham apontado tendência de crescimento futuro, em decorrência de novos cursos de pós-graduação, nas áreas de educação de ciências e matemática ou de educação matemática.

No campo empírico, no âmbito das universidades, poucos estudos abordam a evolução das estruturas organizacionais no âmbito das universidades federais como temática (SANTOS, 2017). Observou-se também que tais abordagens envolvem instituições como um todo, mas entende-se que na perspectiva aqui investigada, visões homogêneas de instituições universitárias impedem o enfoque que a faz tão rica de possibilidades, advindas justamente das diferenças entre áreas e unidades universitárias, como no caso do presente estudo. Por isso, de modo diferente dos demais, este estudo buscou reconstruir aspectos da trajetória institucional de uma unidade universitária pioneira e que envolve a atuação de outros profissionais, como professores de estatística e técnicos administrativos.

O recurso ao estudo de caso com características longitudinais também representa um diferencial deste estudo, pois apresentou dados de distintas temporalidades, reunidos em 2016, 2019 e 2021. Por meio das fontes selecionadas, buscou-se analisar o material empírico, utilizando o instrumental da análise do discurso, sendo o seu resultado um quadro interpretativo de como alguns dos atores institucionais daquela unidade universitária compreenderam seus grupos formadores, suas memórias e suas identidades.

O diálogo com a análise do discurso, por meio do entendimento dos processos discursivos como evidências especialmente importantes para a memória institucional, constituiu-se em outro aspecto diferencial deste estudo sobre as memórias e identidades que se entrecruzaram para constituir a instituição analisada. Nesse sentido, constatou-se que embora existam expressivas relações teóricas entre memória e discurso, a abordagem

metodológica no campo empírico das micromemórias não têm a mesma expressão, em comparação à aplicação de outros métodos de análise. Um dos motivos pode ser o fato de que não há uma fórmula metodológica pronta a ser aplicada, pois depende dos objetivos de pesquisa e os efeitos de sentido que se pretende evidenciar (ORLANDI, 2015; SILVA; ARAÚJO, 2017).

Os artigos de revisão de literatura foram importantes para embasar este estudo, que se caracteriza pela interdisciplinaridade, permitindo uma visão abrangente de aspectos aqui abordados. Os estudos de revisão sistemática ou de estado da arte sobre memória institucional são importantes para uma visão holística do campo (SANTOS; VALENTIM, 2021; RUEDA; COSTA; VALLS, 2011; MOLINA; VALENTIN, 2011; BARBOSA, 2014<sup>16</sup>), embora a vastidão de produções e de inter-relações dificultem o mapeamento, especialmente em estudos interdisciplinares como o proposto aqui. Considerou-se, portanto, que as diversas buscas empreendidas ao longo deste estudo não esgotaram a produção, no entrelaçamento entre memória e instituição.

Este estudo foi dividido em duas seções teóricas, uma metodológica e uma analítica, além das considerações finais. A primeira seção teórica revisitou as transformações dos fenômenos da memória e da identidade que passaram a mobilizar interesses acadêmicos nos últimos 30 anos (HALBWACHS, 2006; 2004; ASSMANN, 2005; MENESES, 1999), trazendo ao debate o esquecimento e o silêncio como outras faces da memória. A segunda seção teórica abordou a relação entre memória e a instituição, pois não se percebeu uma inter-relação teórica muito clara dos estudos clássicos de memória social com as transformações do mundo do trabalho. Porém, observou-se uma possível relação entre enquadramentos de memória (HALBWACHS, 2004) e processos de institucionalização. Por isso, buscou-se uma aproximação com os campos organizacional e institucional para aprofundar a compreensão da memória institucional, possibilitando a emergência de meios que subsidiassem os processos de análise. E nesse sentido também foram percebidas lacunas teóricas na literatura nacional e internacional, naturalizadas e sedimentadas, como o próprio conceito de memória institucional, ao qual este estudo procurou contribuir. Outra lacuna evidenciada foi quanto à sistematização teórica dos efeitos da passagem do tempo em estudos organizacionais e institucionais, mais voltados às vantagens estratégicas e pouco atentos aos processos históricos e ao fenômeno da memória nesses ambientes. A tardia contextualização temporal desses espaços sociais pode explicar que as instituições tenham sido compreendidas durante

---

<sup>16</sup> Texto originalmente apresentado na segunda edição do Grupo de Trabalho Historiografia da Mídia, durante o 9º Encontro Nacional de História da Mídia na cidade de Ouro Preto, em 2013.

muito tempo como estados acabados e não como processos (TOLBERT; ZUCKER, 1999). Percebeu-se também certa dificuldade de interface interdisciplinar para entrelaçamentos dos estudos de memória com a teoria institucional, discussão que este estudo buscou ampliar.

A terceira seção apresenta o percurso metodológico, com uma discussão prévia sobre questões ontológicas, axiológicas e epistemológicas (BERGER; LUCKMANN, 2004; MORGAN, 2005; PAULA, 2016) que situam os estudos qualitativos inicialmente em paradigmas e depois em matrizes epistêmicas. Esse aprofundamento permitiu melhor situar os autores que fundamentam este estudo, dentro, ou nas bordas, das matrizes epistêmicas que abrigam estruturas teóricas. Encaminha-se a seguir a discussão sobre pesquisas qualitativas e estudos de caso (STAKE, 2005), destacando a abordagem longitudinal (PETTIGREW, 1997), outro aspecto diferenciador deste estudo, já que análises longitudinais não são um recurso utilizado com frequência em estudos de caso qualitativos (LA FALCE et al., 2020; AVELAR; MILAGRES, 2020). Encerra-se a seção metodológica com a descrição das fontes, captadas em três momentos distintos em 2016, 2019 e 2021, e com a apresentação do método analítico apoiado nos sentidos dos discursos (ORLANDI, 2007; 2015).

A seção analítica apresenta o campo empírico do presente estudo, as evidências e achados, por meio dos discursos dos atores institucionais, cujas reconstruções revelam as nuances multifacetadas que compõem a memória da instituição e as identidades presentes. Portanto, justifica-se o presente estudo como um aprofundamento teórico, metodológico e empírico sobre questões que envolveram memória social e teoria institucional como meios de acesso à reconstruções do passado e das identidades dos grupos que compõem o IME.

### 3 O CAMPO DE ESTUDOS DA MEMÓRIA

Este referencial teórico transita pelo campo da memória buscando lançar luz nos interstícios, entremeios e fronteiras de uma memória que se desdobrou em adjetivações (DODEBEI; ORRICO, 2018), desde a dialética entre indivíduos e grupos (HALBWACHS, 2006), seus processos de representação (ASSMANN, 2006, 2011) e suas instituições (THIESEN, 2013;), para compreender as identidades, esquecimentos e silêncios (CANDAU, 2014; POLLAK, 1989, 1992; RICOEUR, 2007; ASSMANN, 2011) materializados em narrativas e rastros documentais, que se entrelaçam em temporalidades de um espaço específico, delineando uma unidade universitária de uma instituição pública de ensino superior.

São tantos e diversos os campos de conhecimento que têm buscado iluminar os meandros da memória, que se entende que ela seja um fenômeno transdisciplinar (GONDAR, 2016). E à medida que os estudos sobre ela se expandem e se aprofundam em tantas áreas, vai sendo adjetivada como individual, coletiva, social, cultural, institucional e outras tantas qualificações que a seccionam para melhor compreendê-la e designar seus processos. Nesse sentido, o percurso teórico aqui proposto representa uma leitura e uma seleção, entre tantas possíveis, através das adjetivações da memória, entendidas como dimensões teóricas ou categorias, e compreendidas como uma espiral que parte da memória individual, entrelaçando-se à memória coletiva, social, cultural e institucional, porque entende-se que elas estejam inter-relacionadas, situando-se o presente estudo em suas fronteiras.

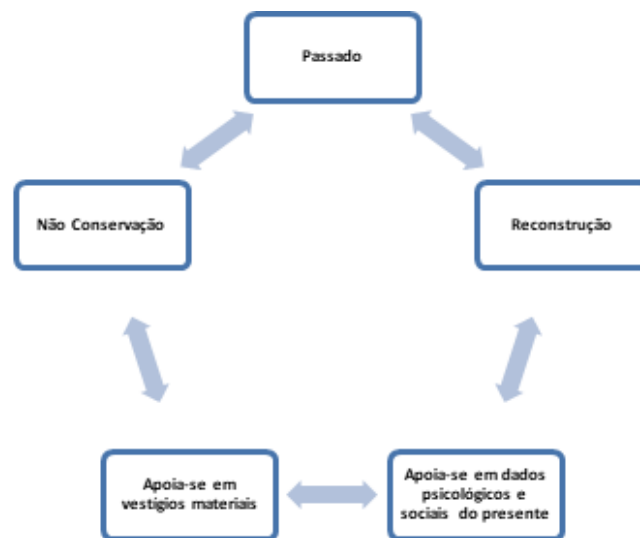
No âmbito das ciências humanas, a memória possui uma longa trajetória de abordagens pela filosofia<sup>17</sup>, sendo posteriormente apropriada como objeto teórico e empírico por diversas outras áreas sociais que despontaram no início do século XX e posteriormente floresceram a partir da segunda metade do mesmo século. Ricoeur (2007) aprofundou a questão manifestando sua inquietação diante de excessos e equívocos, tanto de memória quanto de esquecimento, e perseguindo a ideia de uma política da justa memória. Para este autor, a representação do passado é uma problemática que atravessa a fenomenologia da memória, a epistemologia da história e a hermenêutica da condição histórica, ou seja, o esquecimento, em busca de respostas para a “presença” de algo ausente (RICOEUR, 2007, p. 17).

---

<sup>17</sup> A representação do passado na memória foi abordada por Platão como uma “presença da ausência” evocada para representar uma imagem-memória como sua característica; e por Aristóteles como a percepção de que a memória veicula a marca do tempo, definindo uma fronteira móvel entre a imaginação e a anterioridade (RICOEUR, 2007).

Foi somente no início do século XX que o fenômeno da memória despertou interesse teórico como manifestação coletiva e social. Ao abordar a memória como um fenômeno com dimensão social, o sociólogo Maurice Halbwachs contribuiu para a abertura de um novo campo de estudos e para uma compreensão ampliada que envolvia a percepção do indivíduo sobre a própria memória e em relação interativa com outros indivíduos, grupos e coletividades. Para Halbwachs (2004, p. 260, tradução livre), o que caracterizava a memória coletiva era: i) a não conservação do passado; ii) a reconstrução do passado; iii) o apoio de vestígios materiais, rituais, textos, tradições deixadas para trás; iv) dados do presente, psicológicos e sociais. Essa explicação sobre a relação entre passado e presente torna-se reveladora de um processo dinâmico, e para ressaltar sua importância, buscou-se representá-la na Figura 4, a seguir.

Figura 4 - Caracterização da memória coletiva por Halbwachs



Fonte: elaboração própria, a partir de Halbwachs, 1925;2004 (2021).

Reconstrução e não conservação representam aqui o constante processo entre o lembrar e o esquecer, mas um lembrar e esquecer que nunca é o mesmo, abrindo-se para novos significados em confronto com o presente, de onde recebe o apoio da interpretação, individual e social e dos vestígios e rastros desse passado, que despertam a evocação e sua reelaboração. Menos explorado que os textos reunidos em “A Memória Coletiva” (HALBWACHS, 2006), em “Os Quadros Sociais da Memória<sup>18</sup>”, Halbwachs (2004) discutiu a memória de grupos em ambientes considerados habituais: família, sociedade religiosa e de

<sup>18</sup> Graeff e Graebin (2018) apresentaram um panorama da vida, obra e principais conceitos de Maurice Halbwachs. E Cordeiro (2015) apresentou em dissertação uma reconstrução teórica e sistemática da teoria da memória coletiva do autor.

classes, abordando a formação de instituições políticas, de modo amplo, mas não aprofundou grupos profissionais. E mesmo que as sociedades sejam hoje muito diferentes das descritas e analisadas por Halbwachs, entende-se que os enquadramentos de memória discutidos por esse autor possuem relações com processos de institucionalização, tendo considerado claramente a família como uma instituição (HALBWACHS, 2004). Portanto, embora ele não tenha abordado diretamente a memória nas organizações<sup>19</sup>, há em suas considerações aspectos que podem ser expandidos para essa temática.

O quadro teórico delineado por Halbwachs (2006; 2004) no período entre-guerras, nos poucos mas imprescindíveis textos que produziu, formou um substrato, embora fragmentado<sup>20</sup>, que inaugurou um campo de teórico. Desdobrado por muitas outras mentes que refletiram sobre suas ideias, permitiu ainda compreender melhor o contexto social e político de seu tempo e o mundo que emergiria do período pós-guerra. Contexto esse que possibilitou a expansão de áreas acadêmicas e que se desdobra na memória das origens, na década de 1950-60, do caso aqui estudado.

Autores como Forougui et al. (2020) indicaram que houve um desinteresse e certa suspensão dos estudos de memória entre os anos 1950 e 1970, sendo redescobertos e retomados a partir dos anos 1990. Ricoeur (2007), Le Goff (2013), Pollak (1989; 1992; 2010), Olick e Robbins (1998), Huyssen (2014), entre outros, contribuíram para os estudos de memória social, questionando as motivações sob as quais o passado tem sido cultivado de modo nostálgico, e suas ruínas se tornaram monumentos que têm alimentado a indústria cultural construída no séc. XX, reproduzida e expandida no séc. XXI. Eles fundamentaram estudos sobre a memória social na contemporaneidade, refletindo o desenvolvimento e a complexidade do campo.

### **3.1 Explosão de nostalgia e do interesse acadêmico pela memória**

Um salto temporal nos leva aos anos 1990 e à Assmann (2006), que refletiu sobre como a memória se tornou um conceito chave ao atravessar os estudos culturais, tendo despertado seu interesse em investigar como as memórias são vivenciadas, além de seus usos

---

<sup>19</sup> Conforme Schmidt e Mahfoud (2003), Halbwachs chegou a abordar a vida de trabalhadores no contexto de uma vila operária buscando entender o tema da consciência social.

<sup>20</sup> O livro “A memória individual e coletiva” resulta de trabalhos e notas reunidas após a morte de Halbwachs, vítima do nazismo, no campo de concentração de Buchenwald, Alemanha.

e abusos<sup>21</sup>. A profusão de memórias, testemunhos, filmes com temas históricos, monumentos e museus evidenciava, no final dos anos 1980, o interesse pelo passado ressurgindo como fenômeno que se ampliou nos anos seguintes. Descrito como um “boom” ou “*memory turn*” na sociedade e na política, esse fenômeno ecoou na redescoberta acadêmica e científica da memória como campo crescente de estudos nos anos 1990, através de um discurso que se expandiu rapidamente, conforme demonstrou a crescente produção bibliográfica sobre o tema (ASSMANN, 2006). Entre as motivações para o forte interesse pelo passado e pela memória, Assmann (2006) destacou: i) a desarticulação das chamadas “grandes narrativas” ao final da guerra fria e a mudança da estrutura política que propiciaram o ressurgimento de “memórias congeladas” por formações ideológicas anteriores, permitindo o acesso aos arquivos dos antigos países comunistas e possibilitando uma nova base interpretativa para a história e a memória; ii) o pós-colonialismo como uma oportunidade de recuperação das próprias narrativas e memórias pelos povos até então privados de sua história e cultura; iii) a emergência gradual e tardia de memórias traumáticas e silenciadas por violência, crueldade e culpa acumuladas após o Holocausto e as duas Guerras Mundiais; iv) o declínio da geração de testemunhas desses traumas, cuja memória da experiência estava sendo substituída por formas externalizadas e intermediárias; e v) a revolução digital na tecnologia de comunicação que estava mudando o status de informações, criando formas mais eficientes de armazenamento e circulação, embora sem garantias quanto à durabilidade a longo prazo (ASSMANN, 2006).

Outro salto espaço-temporal, rumo ao Brasil do final dos anos 1990, coloca-nos frente ao balanço daquela década realizado por Meneses (1999), que também identificava transformações na problemática da memória e apontava um campo vasto em lacunas, entre as quais uma “amnésia social”<sup>22</sup>. No contexto das práticas e representações, Meneses (1999) identificava os usos da memória e do patrimônio cultural como suporte para processos de reivindicação de identidades diversas e fragmentadas. Ao mesmo tempo, o autor percebia a existência de uma crise da memória na sociedade ocidental, demarcada sob as dimensões epistemológica, técnica, existencial, política e socioeconômica.

---

<sup>21</sup> “Memory research investigates how we live by our memories, how we are haunted by them, how we use and abuse them.” (ASSMAN, 2006, p. 210). A barreira linguística contribuiu para o interesse tardio pela obra de Aleida Assmann, e embora o acesso a ela tenha se ampliado com traduções para o inglês, ainda envolve limitações nas próprias traduções do alemão para outros idiomas, já que se trata de um novo campo conceitual e significativo, abordado no conceito de memória cultural. (KARKOWSKA, 2013).

<sup>22</sup> Via-se a necessidade de construção de uma história da memória e suas teorias, o que incluiria suportes e estratégias de apropriação, tendências, conflitos e efeitos (MENESES, 1999). O autor sugeria pesquisas sobre o universo de gestão da memória e refletia sobre a mesma como modalidade de representação social das sociedades capitalistas avançadas, evidenciando os problemas documentais acumulados pela sociedade de informação (MENESES, 1999).



A dimensão epistemológica envolvia a inquietação manifestada na percepção da natureza opaca e incerta do passado e a perda do *continuum* temporal vinculada à crise de representação na Modernidade, a transformação de bens em mercadorias, a emergência da sociedade de consumo e o esquecimento que impediam o reconhecimento das implicações desse processo de produção. A dimensão técnica relacionava-se ao processo de externalização da memória, desde a transformação social de uma tradição oral e sua passagem para a tradição escrita e impressa, e desta para a digital<sup>23</sup>. A dimensão existencial, vinculada à técnica, relacionava-se às práticas sociais intervenientes na determinação de funções e eficácia da memória, destacando a impossibilidade de assimilação adequada dos eventos pela experiência cotidiana, tal a rapidez e a escala em que ocorrem (MENESES, 1999)<sup>24</sup>. Por sua vez, a dimensão política remetia às “pressões de amnésia” e transformações do espaço urbano de tal forma que poderiam atenuar ou anular as possibilidades do indivíduo situar-se no tempo e pertencer a um lugar, assim conduzindo à alienação<sup>25</sup>. Essa dimensão estabelece uma relação crítica do presente com o futuro, a que tipo de lembranças serão transmitidas e se elas poderão ser transmitidas baseando-as em suportes físicos tão frágeis. Desse modo, essa geração tem uma obrigação ética de problematizar tais questões, que se desdobram e perpassam as instituições, desde as mais amplas até as capilares, como o IME.

E por fim, a onipresente dimensão socioeconômica, que focalizava a sociedade da informação e a economia da informação, interferindo no campo da memória. As transformações operadas pela tecnologia produziram novos “padrões perceptivos e ontológicos”, expondo problemas axiológicos e éticos de ampla dimensão (MENESES, 1999, p. 20).

Meneses (1999) também destacou a transformação da informação em mercadoria, com implicações estruturais e funcionais profundas no campo do patrimônio cultural compreendido por museus, arquivos e coleções, práticas e representações da memória, além

---

<sup>23</sup> O problema não estaria no domínio das bases eletrônicas ou sua intensa intermediação, mas na “qualificação do juízo crítico e sensibilidade política” desse humano emergente que se anunciava ao novo milênio e que poderia ser “desmemoriado, embora detentor de poderosa memória artificial; alienado, apesar de hiperinformado; e anti-social, apesar de imerso numa rede fabulosa de comunicação” (MENESES, 1999, p.15).

<sup>24</sup> Embora reconhecesse o papel das comemorações como vetores de integração e legitimação, Meneses (1999) percebia que elas suplantavam as demais expressões da memória coletiva, além de evidenciar a articulação de diversos setores para atendimento à sociedade de consumo, de modo que os rituais comemorativos poderiam tanto desprivatizar a memória quanto privatizá-la e despolitizá-la.

<sup>25</sup> A questão foi exemplificada por meio da comunicação de massa e da indústria cultural que, ao priorizarem o transitório, desprezariam a memória longa, de tal modo que a “hiperinformação” redundaria em “desinformação” (MENESES, 1999, p.19).

da questão da democratização da informação perante estruturas sociais assimétricas e apagamentos<sup>26</sup>.

Pode-se dizer que Assmann (2006) destacou as causas do interesse pela memória como tema acadêmico e Meneses (1999) ressaltou as escolhas futuras que estavam em jogo. Os mapeamentos destes dois autores, contextualizando transformações sociais globais e locais, ofereceram linhas de problematização e investigação no campo da memória. Para esta pesquisa, o declínio da geração de testemunhas e a revolução digital mencionados por Assmann (2006) e Meneses (1999) motivaram o interesse na abordagem do tema da memória social, pois coincidem com um período: i) vivenciado pela pesquisadora em 30 anos de atividade profissional; ii) observado no caso estudado a partir dessas vivências e do corpus documental reunido; iii) compreendido como transformador nos modos de percepção das temporalidades (passado, presente, futuro) e da realidade<sup>27</sup>, fragmentando-a e reconfigurando as noções de sociedade, conforme Meneses (1999) anteviu; iv) e que naquele período histórico colocou os estudos de memória social em um limiar, entre o conformismo e a crítica, e que se mostra na multiplicação de significados associados à temática da memória, como se discute na próxima seção.

### **3.2 Tempo das memórias adjetivadas**

No processo de atravessamento de múltiplos campos discursivos, o conceito de memória recebe adjetivações em movimentos que ampliam sua compreensão e materializam aproximações com outros campos teóricos, resultando na possibilidade de construção de novas perspectivas de estudo (DODEBEI; ORRICO, 2018).

A memória individual constitui-se pela sobreposição e entrecruzamento de diferentes dimensões, em escopo e alcance, incorporadas de várias maneiras,<sup>28</sup> por pertencimentos familiares, sociais, geográficos, geracionais, ou seja, culturais, de forma que: “[...] incluem muito mais do que nós mesmos, como indivíduos, experimentamos” (ASSMANN, 2006, p. 211, tradução nossa). Mas a discussão centrada somente nas suas dimensões individual e

---

<sup>26</sup> “A difusão da comunicação mascara condições de centralização na produção. Doutra parte, a indústria cultural, a comunicação de massa e a circulação capilar de documentos e dados (internet, por exemplo) fariam supor trocas intrinsecamente igualitárias. São conhecidos, porém, seus efeitos de controle e eliminação por filtros técnicos, econômicos, políticos e sociais” (MENESES, 1999, p. 21).

<sup>27</sup> Realidade entendida neste estudo como uma qualidade de fenômeno que se reconhece ocorrer de modo independente da vontade individual, admitindo sua relatividade social (BERGER; LUCKMANN, 2004).

<sup>28</sup> Além das experiências vividas, interação, comunicação, aprendizagem, identificação e apropriação também participam da construção de memórias, embora estes limites não sejam facilmente determinados (ASSMANN, 2006).

coletiva teria se tornado insuficiente para descrever a complexa rede de memórias em que os indivíduos participam, e a expressão “memória coletiva”, muito vaga para descrever as interações, tendendo a confundir distinções importantes (ASSMANN, 2006). Por isso, Assmann (2006) se propôs a distingui-las em quatro níveis: memória individual<sup>29</sup>, memória social, memória política e memória cultural.

No nível individual, uma pequena parte das memórias seria conscientemente processada e esboçada em uma história construída para estruturar a identidade, enquanto a maior parte delas permanece latente até ser desencadeada por algum estímulo externo aleatório (ASSMANN, 2006<sup>30</sup>; THIESEN, 2013). Detendo-se no exame de memórias episódicas e experiências autobiográficas, Assmann (2006) destacou quatro aspectos gerais que a caracterizam como: i) perspectivistas e idiossincráticas; ii) fragmentadas e aleatórias; iii) interconectadas em uma rede mais ampla; iv) transitórias, mutáveis e voláteis. Aspectos que reiteram os argumentos de Halbwachs (2004), quando Assmann (2006) afirma que embora fragmentadas e aleatórias, tais memórias episódicas nunca existem em isolamento completo, mas estão conectadas a uma rede<sup>31</sup> mais ampla de outras memórias, próprias ou de outros. Ambientes de proximidade social, interação regular, formas de vida em comum e experiências compartilhadas são geradores de memórias com limites temporais claros que se extinguem com a morte de seus portadores, embora algumas de suas memórias episódicas possam transcender o tempo, transmitidas oralmente, mas limitadas ao intervalo temporal de três gerações ou, no máximo, 100<sup>32</sup> anos (ASSMANN, 2006). Estímulos internos associados a emoções e externos despertados por acontecimentos, lugares e pessoas (POLLAK, 1989;

---

<sup>29</sup> Em resposta à discussão sobre a capacidade da memória humana de representar com precisão as experiências passadas, Assmann (2006, p. 212, tradução livre) defendeu a confiabilidade das memórias individuais, argumentando que são elas que nos tornam humanos, sustentando ainda que elas seriam indispensáveis porque materializam experiências individuais, relações interpessoais, o senso de responsabilidade, e a imagem da própria identidade. “Whatever our memories may be worth from a scientific point of view or from the point of view of a judge who is interested in a precise testimony, as human beings we have to rely on them, because they are what makes human beings human” (ASSMANN, 2006, p. 212).

<sup>30</sup> Às memórias involuntárias, se somariam memórias inacessíveis, reprimidas por traumas e tabus e convertidas em dolorosas ou vergonhosas, que no plano individual só poderiam tornar à consciência com apoio terapêutico e ou aplicação da lei, e no plano coletivo exigiriam “um clima social positivo de empatia e reconhecimento” para elevarem-se à superfície sob a forma de memórias traumáticas (ASSMANN, 2006).

<sup>31</sup> Redes de associação e comunicação em que as memórias são contínua e socialmente readaptadas, sendo reforçadas e corroboradas, ou desafiadas e corrigidas, e cuja estrutura conectiva e adaptativa pode se integrar em complexos maiores, adquirindo coerência e consistência, e criando laços sociais (ASSMANN, 2006, p. 213 tradução livre).

<sup>32</sup> Elas são recicladas dentro de um período de 80-100 anos, que é o período em que as gerações de uma família - três como regra, mas às vezes até cinco - existem simultaneamente, formando uma comunidade de experiências, histórias e memórias compartilhadas (ASSMANN, 2006, p. 213, tradução nossa). “They are recycled within a period of 80–100 years, which is the period within which the generations of a family - three as a rule, but sometimes up to five - exist simultaneously, forming a community of shared experience, stories, and memories” (ASSMANN, 2006, p. 213).

1992) podem reforçar ou enfraquecer a rede de sentidos e significados selecionados pelo indivíduo para construir sua trajetória no tempo.

No nível social, essa teia de lembranças compartilhadas pode ultrapassar os grupos mais próximos representados por familiares, amigos e vizinhos e estender-se a outra forma de memória social que é a memória geracional<sup>33</sup> (ASSMANN, 2006), criando vínculos identitários, embora não se possa afirmar que o quadro de crenças, valores, hábitos e atitudes seja amplamente comum, sendo mais razoável afirmar que existam pontos de contato, mais ou menos fortes. Os ciclos temporais compartilhados pelas gerações seriam em torno de 80 a 100 anos no núcleo geracional familiar; reduzindo-se a 30 anos nos espaços sociais públicos, nos quais pode-se incluir organizações e instituições, embora Assmann (2006) não faça referência específica a espaços de atuação profissionais; e a 15 a 30 anos para o processamento de eventos traumáticos<sup>34</sup>. Os diversos grupos dos quais os indivíduos participam, tanto ao longo do tempo quanto os simultâneos, representados por longa convivência ou por laços e alianças formadas para ações circunscritas, acabam influenciando e sendo influenciados reciprocamente de modo muito dinâmico, no contexto atual. As delimitações temporais mencionadas por Assmann (2006), tanto no plano individual quanto no plano coletivo, podem ser revistas quanto à validade atual destes intervalos de tempo, mas continuam significativas como parâmetros analíticos para estudos empíricos de memória que utilizem períodos mais longos de observação, como em estudos de caso longitudinais.

Quanto às formas de participação na memória coletiva, a memória social estaria baseada em experiência vivida e memória autobiográfica, em que cada indivíduo retém memórias ligeiramente diferentes, conforme posição e perspectiva específicas (ASSMANN, 2006)<sup>35</sup>, de modo semelhante ao que Halbwachs (2006) já apontava ao se referir aos distintos

---

<sup>33</sup> Conforme Assmann (2006, tradução nossa), as gerações compartilham um quadro comum de crenças, valores, hábitos e atitudes, como um grupo de mais ou menos a mesma idade que testemunha os mesmos eventos históricos, percebendo-se portadoras de um conhecimento tácito que não é explicitado e integralmente transmitido e que as diferenciam da geração anterior e da seguinte. “The members of a generation tend to see themselves as different from preceding and succeeding generations. Within a generation, there is much tacit knowledge that can never be made fully explicit to members of another generation”. Os membros de uma geração tendem a se ver como diferentes das gerações anteriores e subsequentes. Dentro de uma geração, há muito conhecimento tácito que nunca pode ser totalmente explicitado aos membros de outra geração. (ASSMANN, 2006, p. 214).

<sup>34</sup> Esses períodos geracionais foram considerados decisivos para o processamento tardio de memórias pessoais de caráter traumático, pois o interesse em monumentos públicos, filmes, e outras formas de atenção tenderiam a surgir após um lapso de pelo menos quinze ou mais anos após determinado evento.

<sup>35</sup> Assmann (2006) toma como exemplo a memória do Holocausto, variada conforme as vivências dos sobreviventes, no horror dos campos de concentração, em esconderijos ou no exílio, sendo que para a segunda e a terceira geração dos sobreviventes, e para os participantes de outras nações, esta memória será mais homogênea, por ser reconstruída por historiadores e representada em narrativas, imagens e filmes, em substituição aos testemunhos.

pontos de vista de testemunhas. E o acesso individual à memória coletiva ocorreria por meio de vários canais, que envolveriam aprendizagem cognitiva (ou memória semântica) sobre o passado, identificação imaginativa e emotiva com imagens, papéis, valores e narrativas, e várias formas de ação, como as celebrações. Assmann (2006) afirmou que história se transforma em memória, quando se transforma em conhecimento compartilhado, identificação e participação coletiva. Nesse caso, a "história em geral" é reconfigurada em uma versão particular e emocionalmente carregada de "nossa história", absorvendo-a como parte de uma identidade coletiva (ASSMANN, 2006). Tal descrição assemelha-se ao que Pollak (1992, p. 201) mencionou, não como acontecimentos vividos pessoalmente ou “por tabela”, mas como acontecimentos com os quais ocorre projeção ou forte identificação pela socialização, como se fosse uma memória “herdada”, em suas palavras. Portanto, compreende-se que, em determinadas circunstâncias, história pode ser fonte de memória, aproximando-se ao conceito de memória cultural. Isso ocorre ao captar e descrever a passagem de uma memória viva à sua representação como lugar de memória: esse limitado intervalo temporal de memórias pessoais e geracionais apoia-se em formas simbólicas materiais ou imateriais para estender-se infinitamente no tempo, mas vai reduzindo as características de experiência compartilhada, tornando-se uma forma mais genérica de memória que se abre aos membros das gerações seguintes<sup>36</sup> (ASSMANN, 2006). A passagem da memória individual e social para a memória política<sup>37</sup> e cultural cruza um limiar no tempo, pois as primeiras são fundamentadas na experiência vivida e consideradas intergeracionais, enquanto a memória política e a cultural são mediadas, baseadas em portadores mais duráveis de símbolos externos e representações materiais, que dependem não apenas de bibliotecas, museus e monumentos, mas também de vários modos de educação e ocasiões de participação coletiva repetidas, por isso são consideradas transgeracionais (ASSMANN, 2006).

Transpor a “linha de sombra da durabilidade”, do curto para longo prazo, transforma uma memória incorporada, implícita, heterogênea e difusa de baixo para cima em uma memória explícita, homogênea e institucionalizada de cima para baixo (ASSMANN, 2006). Embora consideradas sobrepostas e interligadas, segundo Assmann (2006), a memória social e a política tornaram-se objetos de diferentes disciplinas acadêmicas: de um lado a memória social de baixo para cima é estudada por psicólogos sociais interessados pelas formas como

---

<sup>36</sup> A memória geracional é tomada como exemplo de memória social e a memória nacional torna-se exemplo para a memória política.

<sup>37</sup> A memória política é uma memória mediada, que reside em meios materiais, símbolos e práticas gravadas nos corações e mentes de indivíduos, expressando-se de modo mais forte em grupos e nações etnicamente homogêneos do que em grupos multiculturais (ASSMANN, 2006).

eventos históricos são percebidos e lembrados por indivíduos em suas próprias vidas; e de outro lado, a memória política de cima para baixo é investigada por cientistas políticos que discutem o papel da memória no nível da formação ideológica e da construção de identidades coletivas voltadas para a ação política (ASSMANN, 2006). Em perspectivas diferentes, conforme Assmann (2006), os psicólogos sociais olhariam para indivíduos em situações históricas específicas e investigariam como as memórias são estabelecidas e como a experiência é fabricada em processos de comunicação; enquanto os cientistas políticos examinariam unidades coletivas como instituições, estados e nações e perguntariam como as memórias são usadas e abusadas para a ação política e a formação de políticas de identidades de grupo. Diante dessas reflexões, observa-se, porém, que essa configuração de ação circunscrita a determinadas áreas e seus agentes desconsidera a interdisciplinaridade e a possibilidade de abordagens alternativas.

A transição da memória individual para outras formas é considerada um processo problemático, já que instituições e organizações não possuem uma memória no sentido neurológico ou antropológico, mas constroem memória com auxílio de sinais memoriais, tais como símbolos, textos, imagens, ritos, cerimônias, lugares e monumentos (ASSMANN, 2006). Do mesmo modo que seus integrantes "constroem" uma identidade, baseando-se em seleção e exclusão, separando memórias consideradas relevantes das irrelevantes (ASSMANN, 2006).

A transformação da memória social efêmera em uma memória coletiva de longo prazo, ou seja, a estabilização de uma memória política e sua transmissão de geração em geração, necessita de organização, elaborada por meio de estratégias como: i) uma narrativa de eventos afetivamente carregada e mobilizadora; ii) lugares e monumentos que apresentam relíquias palpáveis, sinais visuais e verbais auxiliares da memória; iii) ritos comemorativos que periodicamente reavivam a memória e aumentam participação coletiva. (ASSMANN, 2006). Embora abordada no contexto de uma memória nacional, a memória política pode ser associada a processos de institucionalização.

A característica estrutural da memória, individual ou coletiva, é definida por uma divisão entre o que é lembrado e o que é esquecido, excluído, rejeitado, inacessível, enterrado, válida também para a "arquitetura complexa" da memória cultural em uma sociedade alfabetizada que criou técnicas mais ou menos sofisticadas de armazenamento de informações em portadores externos (ASSMANN, 2006). A memória cultural difere de outras formas de memória na medida em que sua estrutura não é bipolar, ou seja, não se organiza em torno dos pólos do lembrar e do esquecer, mas triádica, pois insere uma terceira categoria que é a

combinação de lembrar e esquecer, referindo-se à função cultural de armazenar informações extensas em bibliotecas, museus e arquivos que excedem em muito as capacidades das memórias humanas (ASSMANN, 2006). Estes “caches de informações” não são lembrados ativamente nem são totalmente esquecidos, permanecendo materialmente acessíveis para possível utilização, referidos como um "estado de latência" que, neste caso, surge do armazenamento de material e acessibilidade de informações esquecidas, não utilizadas e irrelevantes (ASSMANN, 2006). Dentro da memória cultural, uma "memória ativa" é criada contra o pano de fundo de uma memória de arquivo. A memória ativa se refere ao que uma sociedade seleciona conscientemente e mantém como itens salientes e vitais para a orientação comum e a lembrança compartilhada. O conteúdo da memória cultural ativa é preservado por práticas e instituições contra a tendência dominante de decadência e geral esquecimento (ASSMANN, 2006). Enquanto monumentos, exposições, apresentações musicais ou teatrais são formas ativas de recriação e manutenção da memória cultural, acessíveis a um público mais amplo, os documentos do arquivo cultural são acessíveis apenas a especialistas (ASSMANN, 2006). Esta parte de informação materialmente recuperável e interpretável profissionalmente não circula como conhecimento compartilhado e comum, não passou pelos filtros da seleção social nem é transformada por instituições e a mídia pública em uma memória viva ou em uma consciência pública, embora Assmann (2006) observe que a fronteira entre o arquivo e a memória ativa é permeável em ambas as direções. As coisas podem recuar para o fundo e se desvanecem por interesse e atenção comuns; outras podem ser recuperadas da periferia e passar para o centro de interesse e estima social. Graças a isto, na interação entre a dimensão ativa e a dimensão arquivística, ou seja, entre lembrar e esquecer, a memória cultural caracteriza-se por mudanças contínuas, inovações, transformações e reconfigurações (ASSMANN, 2006).

O ceticismo sofrido por Halbwachs ao introduzir o termo "memória coletiva" nas ciências sociais em 1925 ainda não havia desaparecido completamente, segundo Assmann (2006), mas ela sugeriu a superação do debate sobre a existência de uma memória coletiva e sua substituição por termos mais específicos, como "social", "político", e "cultural", para investigar empiricamente, com estas ferramentas, como as memórias são geradas por indivíduos e grupos, como elas são transformadas pela mídia e reconstruídas retrospectivamente de acordo com normas, objetivos, visões e projetos (ASSMANN, 2006).

Erlil e Nünning<sup>38</sup> (2008) associaram o surgimento dos estudos de memória cultural às obras de Maurice Halbwachs sobre memória coletiva. A grande expansão em vários países e disciplinas dessa área de pesquisa, dedicada a estudar as relações entre cultura e memória, tornou-se interdisciplinar ao diversificar-se em ampla variedade de abordagens nas quais os conceitos de memória cultural circulam (ERLL; NÜNNING, 2008). Conforme estes autores, às vezes os conceitos de memória cultural convergem, mas em outras ocasiões eles parecem excluir um ao outro, o que também é observado em relação aos próprios pesquisadores em uma disciplina, que muitas vezes parecem não tomar conhecimento do trabalho realizado em disciplinas vizinhas (ERLL; NÜNNING, 2008). As observações parecem pertinentes e estendidas às diversas áreas de conhecimento que dialogam com o campo da memória, o que reforça a necessidade de maior interdisciplinaridade.

O presente estudo considera de grande pertinência os termos propostos por Assmann (2006) para abordagens e análises de aspectos relacionados a manifestações culturais e seus suportes nas organizações e instituições. Porém, para a compreensão de processos de constituição de memórias num nível micro, como o de organizações e instituições, acredita-se ainda que aportes da teoria institucional possam ser complementares ao estudo da memória nesses espaços e grupos delimitados, trazendo contribuições para investigações empíricas sobre os processos que envolvem a memória no âmbito de grupos. Percebem-se pontos de interseção, seja no âmbito dessa memória cultural materializada no arquivo cultural, que passa pela seleção de especialistas e que tem dificuldades de circular e ser compartilhada e transformada em “memória viva ou consciência pública”, seja nos aspectos individuais, sociais e políticos que também podem ser evidenciados em um nível micro.

Tamm (2013) identificou a institucionalização da memória como uma disciplina e considerou os estudos de memória cultural uma das tendências mais frutíferas e promissoras nos estudos de memória da última década. Argumentou ainda que os estudos de memória podem ser considerados como parte de uma mudança, mais ampla, na forma como o tempo tem sido percebido (TAMM, 2013). Em um exame mais recente, Meneses (2018) considerou que a memória, possuindo passado e presente, possui uma história, cujos estratos de pesquisa sobre o campo coincidem com o funcionamento dela na sociedade<sup>39</sup>. Entre os temas-chave

---

<sup>38</sup> A memória "cultural", entendida também como "coletiva", "social", é uma noção multifacetada e frequentemente usada de forma ambígua e vaga. Mídia, práticas e estruturas tão diversas quanto mitos, monumentos, historiografia, rituais, narrativas, configurações de conhecimento, e as redes neuronais são hoje incluídas neste largo guarda-chuva (ERLL; NÜNNING, 2008, paráfrase de tradução livre).

<sup>39</sup> “No correr do século 20, a antropologia, a sociologia e a história assumiram os estudos das ideologias que a memória carrega. Desde o último quartel do século passado domina o caráter pragmático da memória. De instrumento de conhecimento a critério ético e poderosa arma de reivindicação e ação política, ela tem sido



mais pertinentes no campo da memória da atualidade, Meneses (2018) citou: i) a amnésia social, processo mnemônico que coloca na sombra o esquecimento, tornando-o pouco conhecido e abordado; ii) a contestação do conceito de memória coletiva elaborado por Halbwachs<sup>40</sup>; iii) a memória vicária, que seria de segunda classe, “externalizada e objetivada”<sup>41</sup>; iv) a memória protética, sem origem na experiência vivida, mas em ofertas e escolhas pessoais derivadas da indústria cultural e de pressões midiáticas, sendo “produzida fora do sujeito”; v) a memória multidirecional, rizomaticamente entrelaçada; vi) as memórias transgeracionais, cujos significados emergem ao atravessarem gerações; vii) a pós-memória, ou memória de segunda mão, “não vivida, mas absorvida como própria no âmbito familiar”<sup>42</sup>; viii) a memória ausente, que existe embora não circule, impedida por convenções sociais; ix) a memória silente, cuja testemunha expressa no silêncio e na imobilização a escala do ocorrido; x) a memória incorporada, ou “*embodied memories*”, cujo testemunho possui implicações corporais; xi) a paisagem mnemônica ou *memoryscapes*, em que espaços se convertem em testemunho, configurando os “sítios de consciência”; e xii) a memória traumática<sup>43</sup>, que ganhou força na atualidade, reverberando conflitos e violências não desaparecidas do século passado, além de desastres naturais. Meneses (2018) trouxe ao debate o eterno conflito entre o dever de lembrar, sob risco de reabrir feridas, e o direito de esquecer para superar tais feridas, questionando se haveria, assim como Ricoeur (2007), a possibilidade de equilíbrio através de uma memória justa. Por isso indica, nesse contexto, as proposições em que há consensos: i) crimes contra a humanidade são inesquecíveis e imprescritíveis; ii) o direito à memória é irrestrito, incluindo o acesso do interessado à documentação e a

---

submetida a crivos multivariados de disciplinas. As práticas políticas, sobretudo identitárias, substituem a função de conhecimento.” (MENESES, 2018, p.1).

<sup>40</sup> Reinhart Kosellek e Susan Sontag argumentaram que a memória individual seria a única aceitável, pois não seria possível transferir memórias de sofrimentos passados, restando somente “metáforas” que encobririam “interesses políticos e instrumentalização ideológica” (MENESES, 2018. p.3). Mas Meneses (2018) posiciona-se pela aceitação da memória coletiva como realidade social a ser submetida a procedimentos críticos, complexificando sua análise, contrapondo que “a motivação político-ideológica implícita ou explícita não torna irreal ou ilegítimo o compartilhamento de narrativas quando elas contam com elementos de adesão social e resistem à crítica histórica” (MENESES, 2018. p.3).

<sup>41</sup> Meneses (2018) apontou a emergência de conceitos novos, ou renovados, tais como a diferença de categoria entre o que designa de “ambientes de memória” ou “memória primária, da experiência em curso, vivida e compartilhada, agora sobrevivente apenas em bolsões culturais”, em contraposição à memória “vicária”. Seria o equivalente aos “lugares de memória”, de Pierre Nora, e estaria em proximidade com a memória “protética”, segundo Meneses (2018).

<sup>42</sup> Que pode se assemelhar à noção de memória por tabela, referida por Pollak (1992).

<sup>43</sup> O trauma é uma memória, aceita por dada comunidade, que evoca “evento ou situação carregada de afeto negativo, tida como indelével ou ameaçando seus valores e trazendo perturbações pela dificuldade de assimilação e horizonte final.” (MENESES, 2018. p.4). No momento de escrita deste estudo, em que uma pandemia de Covid-19 causou milhares de mortes, e que no caso brasileiro associou-se a uma profunda crise institucional, considera-se que estas circunstâncias sejam fontes potenciais de memórias traumáticas deste triste tempo histórico.

investigações; iii) o trabalho da memória reside mais na criação de um espaço confessional e de elucidacões do que de proferimento de sentenças; iv) deve haver espaço ao direito à compaixão; v) há um direito à história, ao conhecimento das raízes dos traumas e seus efeitos (MENESES, 2018). E nesse sentido, o autor é enfático ao afirmar a necessidade de que “a memória da dor não escape ao universo dos homens no cotidiano, porque é a eles que cabem as responsabilidades”, para que o mal não se torne companheiro da indiferença do cotidiano (MENESES, 2018, p.11-12).

Observa-se nas considerações de Meneses (1999) e de Assmann (2006) alguns consensos na análise do quadro de condições que favoreceram o campo da memória, e também de preocupações que refletem as singularidades dos espaços geográficos de análise: Assmann (2006), na Europa, no campo dos estudos culturais, e Meneses (1999) no Brasil, no campo da museologia. O que não limita o alcance de suas reflexões, pois as dimensões da crise da memória evidenciadas por Meneses (1999) e os níveis de análise propostos por Assmann (2006) anteciparam muitas questões que amplificaram o campo problemático nos últimos 20 anos. O campo de estudos alargou-se e ganhou profundidade, o que é comprovado por meio da criação de diversos programas de pós-graduação e linhas de pesquisa que a investigam de modo multi, inter e transdisciplinar. É sempre do presente que o indivíduo e os grupos se voltam para o passado, motivados por rastros materiais de sua existência. Logo, a memória é construção contínua, que envolve os valores de cada época. Por isso, compreende-se que qualquer tentativa de resgate (GRAEFF; GRAEBIN, 2018) ou preservação da memória torna-se um reducionismo que a condena a uma condição estática e confinada. Nesse sentido, entende-se que a preocupação inerente das áreas que abrangem diretamente a transmissão de bens culturais, materializada na defesa da “preservação da memória”, na verdade envolveria a abordagem da memória cultural.

Assim como a fonte da memória não se esgota, os desafios continuam a se renovar. O tempo da memória tem se modificado: a torrente externa de informações e abundância de memórias contemporâneas promovem desafios à seleção e à reflexão, para que a memória possa se fixar e criar seus rastros. Então, se as práticas evidenciam sua fraca ocorrência ou ausência, o que tem ocupado o seu lugar? Talvez o esquecimento, como seu verso, e as tentativas de costura explicativa das discontinuidades, das intermitências e dos vazios, por meio de seus rastros. Passa-se a seguir a reflexões que envolvem a outra face da memória.

### **3.3 O verso da lembrança: entre o esquecimento e o silêncio**

Esquecimento e silêncio parecem compartilhar um mesmo campo significativo e operar em retroalimentação: o silêncio parece facilitar o esquecimento e o esquecimento parece alimentar o silêncio, no plano coletivo. A seguir, apresentam-se alguns autores que discutem essas duas noções, ressaltando tanto características e efeitos positivos quanto negativos.

### 3.3.1 Significados do esquecimento

O esquecimento foi representado como sombra, opondo-se à lembrança ou “região iluminada da memória” que produz a percepção de passagem temporal antes de transformar-se em memória (RICOEUR, 2007). Halbwachs (2004) analisou o esquecimento individual sob a perspectiva da mudança, e para ele, o esquecimento, “ou a distorção de algumas das nossas memórias”, encontraria explicação em mudanças dessas estruturas, conforme a passagem do tempo (HALBWACHS, 2004, p. 324 tradução nossa). Para Thiesen (2013), trata-se de uma condição de possibilidade da lembrança, naturalizando o esquecimento como parte dos processos memoriais e considerando importante evidenciar os mecanismos do esquecer e lançar luz sobre ele.

Em termos sociais, o esquecimento resultaria da modificação e adaptação de convenções da sociedade às circunstâncias e ao tempo, e das diversas maneiras de representar o passado. Como cada integrante se submete a essas convenções, ele modificaria suas lembranças no mesmo sentido que a memória coletiva evolui (HALBWACHS, 2004, p. 324, tradução nossa). Seleção e esquecimento fazem parte tanto da memória individual quanto da coletiva, e essa característica volátil faz com que estruturas sociais relevantes e sistemas de valores individuais importantes mudem, passando a segundo plano e aspectos até então não valorizados recebam nova atenção retrospectiva (ASSMANN, 2006). Connerton (2008) apresentou distintos significados sociais abrigados sob o termo. Sem a pretensão de abrangência, mas como um convite à reflexão, ele distinguiu sete tipos de esquecimento coletivo, sintetizados no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Tipos de Esquecimento coletivo

Tipos de Esquecimento	Caracterização
Apagamento repressivo	Quando o poder oculta a memória. Remete ao direito romano e ao “ <i>damnatio memoriae</i> ”, punição aplicada a governantes declarados "inimigos do estado", cujas

	imagens e estátuas eram destruídas e os nomes retirados das inscrições, com objetivo explícito de torná-los esquecidos. Surge na forma mais brutal na história de regimes totalitários e pode ser utilizado tanto para negar quanto para provocar uma ruptura histórica, embora nem sempre assuma formas violentas explícitas (CONNERTON, 2008).
Esquecimento prescritivo	Quando ocorre pressão social para tal. Também deriva de um ato de Estado, mas se acredita ser do interesse das partes envolvidas em disputa, reconhecido publicamente, como a formulação de termos de paz para resolução de conflitos civis ou internacionais. Sociedades em que a democracia é recente, ou foi recuperada após um período antidemocrático, devem estabelecer instituições e tomar decisões que favoreçam tanto o esquecimento como a memória, para restaurar alguma coesão social e restabelecer a legitimidade do Estado (CONNERTON, 2008).
Esquecimento constitutivo de uma nova identidade	Quando os ganhos em desfazer-se de memórias sem utilidade na gestão da própria identidade e os objetivos superam perdas de capacidade de reter certas lembranças. Esquecer torna-se parte do processo de constituição de novas memórias partilhadas, pois um novo conjunto de memórias é frequentemente acompanhado por um conjunto de partilhas tácitas de silêncios. Pequenos atos de esquecimento que estes silêncios permitem ao longo do tempo não são aleatórios mas padronizados (CONNERTON, 2008). Lembranças e conhecimentos não transmitidos permitem que outras imagens de identidade venham à tona: “O que é permitido esquecer proporciona espaço de vida para o projeto presente” (CONNERTON, 2008, tradução nossa).
Amnésia estrutural	Derivada de hierarquias sociais que selecionam o que é socialmente considerado importante lembrar. Pode estar associada também à tradição escrita em comparação à tradição oral, pois o registro escrito tem maior possibilidade de armazenamento e transmissão frente à limitação temporal da memória oral.
Esquecimento como anulação, por saturação	Reflete o excesso cultural decorrente de dois movimentos simultâneos: i) o processo de arquivamento, que foi essencial na existência e formação do Estado moderno e da “máquina” administrativa pela produção de documentos, arquivos e memorandos; ii) a ideia de um arquivo global ganhou outra dimensão e desenvolvimento histórico, por meio de novas tecnologias de informação em dois momentos, entre meados dos anos 1970 e meados da década de 1990, que se espalhou a uma velocidade imensa por todo o mundo. Connerton (2008) antecipou que na sociedade da informação a perícia genuína na condução da vida estaria menos em saber como recolher informação e mais em saber como se desfazer delas.
Esquecimento como obsolescência planejada	Característico do sistema capitalista de consumo, torna-se um tipo de fluxo de esquecimento incorporado e relaciona-se a produção de serviços culturais cujo ciclo tem uma duração de vida muito mais curta e explora modismos do mercado. O esquecimento torna-se vital à produção de obsolescência e ingrediente essencial na operação do mercado.
Esquecimento como silêncio humilhado por acontecimentos vergonhosos ou constrangedores	Não exclusivo, mas pode em grande parte ser questão de um aparelho estatal, manifestando-se num padrão de comportamento generalizado na sociedade, sendo encoberto, não identificado e não reconhecido e caracterizado como tal. Um silêncio maciço, tipo particular de vergonha coletiva, detectável tanto em um desejo de esquecer, quanto em um efeito real de esquecimento, que se impõe na forma tácita de um tabu. “Confrontadas com um tabu, as pessoas podem ficar em silêncio por causa do terror ou do pânico ou porque não encontram palavras apropriadas para expressá-lo.” (CONNERTON, p.68, 2008, tradução nossa).

Fonte: traduzido e adaptado de Connerton (2008).

Os agentes do apagamento repressivo e do esquecimento prescritivo podem ser estados, governos ou partidos no poder, mas também podem ser agentes culturais ou estatais, que realizam seleções, reproduzindo um *status quo*. Os agentes de formação de uma nova identidade e da amnésia estrutural podem ser tanto indivíduos quanto grupos. Os agentes de anulação, como reação à sobrecarga de informação, podem ser indivíduos e grupos de vários tamanhos, incluindo grandes empresas, sociedades e culturas como um todo. Os agentes da obsolescência planejada podem ser os membros de todo um sistema de produção econômica. O agente do silêncio humilhado não necessariamente, mas com frequência pode ser a sociedade civil (CONNERTON, 2008). Huyssen (2014, p.30) questionou o consenso em torno da memória e a pouca atenção dada ao esquecimento, ao qual chamou de “base para os milagres e epifanias da memória”.

No âmbito organizacional, Langenmayr (2016) analisou o esquecimento, revendo uma tipologia desenvolvida a partir de estudos de caso sobre como e por que motivos as organizações esquecem. Do ponto de vista de De Holan (2011) e de De Holan e Phillips (2004), os estudos superestimaram a importância da aprendizagem e subestimaram a importância do esquecimento organizacional, e nessa perspectiva baseada no conhecimento sobre organizações, as mesmas são vistas como repositórios, cujo armazenamento permitiria coordenar indivíduos e produzir resultados (LANGENMAYR, 2016). O esquecimento organizacional consistiria na perda, voluntária ou não, de conhecimento, levando a mudanças nas capacidades organizacionais devido à ausência de alguma “peça” do conhecimento (DE HOLAN; PHILLIPS, 2004 *apud* LANGENMAYR, 2016), conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Formas de esquecimento organizacional

	<b>Conhecimento novo</b>	<b>Conhecimento estabelecido</b>
<b>Acidental</b>	Falha ao consolidar DISSIPACÃO	Falha em manter DEGRADAÇÃO
<b>Proposital</b>	Inovações abandonadas SUSPENSÃO	Desaprendizagem gerenciada PURGA

Fonte: traduzido de De Hollan; Phillips (2004).

A tipologia, baseada em duas dimensões, diferenciava o esquecimento entre acidental e intencional e, em seguida, examinava se os conhecimentos esquecidos tinham sido recentemente adquiridos ou se já estavam integrados na memória da organização (LANGENMAYR, 2016). A dissipação descreve a incapacidade da organização em reter novos conhecimentos na memória organizacional, que já entraram através da transferência ou

criação de conhecimentos. A degradação refere-se à retenção de conhecimentos que se deterioram com o tempo devido à falta de atenção e ao baixo esforço de recordação. A suspensão descreve o processo através do qual o conhecimento é removido antes de ser incorporado na memória da organização porque se revela inadequado. E a purga descreve a remoção de conhecimentos já estabelecidos da memória organizacional (LANGENMAYR, 2016, tradução livre). Prevalece no estudo de De Holan e Phillips (2004) o modelo de depósito que descreve a memória da organização como um dispositivo de armazenamento estático, onde o principal desafio organizacional seria como, de um lado esquecer a inadequação, e de outro recordar conhecimentos valiosos. Os autores concluem que o esquecimento tem sido simplificado como "função do tempo ou do uso", ou especificado como uma característica boa ou má da memória e da aprendizagem organizacional (LANGENMAYR, 2016, tradução livre).

Schmitt (2016) apresentou um mapeamento que evidencia as possibilidades de perda da memória que chamou de institucional, conforme Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Riscos de perda de memória institucional

Nível Primário	Gatilhos de conhecimento organizacional e lacunas/perdas de memória			
		Nível individual	Nível coletivo	Nível tecnológico
<b>Memória Apagada</b>		Morte Amnésia Aposentadoria antecipada	Terceirização de funções Reengenharia Divisão de equipes	Perdas irreversíveis de dados (vírus, ataques hackers) Falhas de hardware ou sistema Falha de backup ou manutenção
<b>Limitações de acesso</b>	<b>Temporário</b>	Sobrecarga (curta duração) Transferência de trabalho Doença, feriados Trabalho de acordo com a regra (fazendo o mínimo necessário) Capacitação em serviço insuficiente	Status de velhas rotinas Greves, sabotagem coletiva Manutenção inadequada de diretórios organizacionais Sem oportunidades de reunião informal	Superutilização (curta duração) Perdas de dados reversíveis Interfaces omitidas Tempos de inatividade do sistema Treinamento insuficiente do usuário
	<b>Permanente</b>	Sobrecarga (permanente) Desconhecendo a importância do próprio conhecimento Resignação interior, desmotivação	Venda de subsidiárias da empresa Saída de equipes Gestão deficiente de registros Encobrimentos	Excesso de utilização (permanente) Codificação/ armazenamento defeituoso Incompatibilidades do sistema
<b>Não gravação de memória</b>		Sem rotinas de transferência Sem aceitação das TICs Ambiente de trabalho deficiente Feedback/Benefícios insuficientes	Falha de planejamento de sucessão Suporte de back-office insuficiente Suporte insuficiente e/ou reconhecimento de superiores	Sistemas inexistentes ou complicados Falta de suporte técnico Disponibilidade limitada dependente de tempo de atividade, localização, plataforma

Fonte: Traduzido de Schmitt (2016, p. 34, adaptado de Leibold et al. 2007).

Os riscos de perda de memória nas organizações distribuem-se entre os níveis individual, coletivo e tecnológico e efetiva-se como apagamento, limitações de acesso que podem ser temporárias ou permanentes, ou pela não gravação (SCHMITT, 2016). Para Cougo Junior (2019), o esquecimento possui várias nuances, pois as reivindicações de memória por grupos muitas vezes recai sobre documentos “não-sobreviventes”, ou que falam do indizível, do oculto, do “não-salvo”, e mesmo os documentos aparentemente salvaguardados da destruição controlada podem ser silenciados pelo esquecimento.

Connerton (2008) demonstrou que o esquecimento é bem mais complexo e que inclui outras dimensões, internas e externas às organizações, o que amplia as possibilidades de análise e interpretação. O esquecimento situa-se próximo a termos como o silêncio, a ausência de comunicação, a desarticulação, a evasão, o apagamento, a erosão ou a repressão, consistindo em estratégias tão complexas como as da lembrança (HUYSSSEN, 2014). Por sua vez, a própria história das ciências possui muitos exemplos de esquecimento e segregação do outro, em diversas formas de silêncio, repressão ou exclusão (THIESEN, 2013), por isso se torna um campo importante para investigações. Apresenta-se a seguir alguns significados do silêncio.

### 3.3.2 *Significados dos silêncios*

Alguns atos de silêncio podem ser uma tentativa de enterrar coisas para além da expressão e do alcance da memória; no entanto, tais silêncios, enquanto são um tipo de repressão, podem ao mesmo tempo ser uma forma de sobrevivência, e o desejo de esquecer pode ser um ingrediente essencial nesse processo de sobrevivência<sup>44</sup> (CONNERTON, 2008, p.68, tradução nossa). Essa afirmação é semelhante ao entendimento de Pollak (2010), para o qual o silêncio sobre o passado não significa esquecimento, mas gestão da memória, que rege o que é dito em diferentes contextos e momentos, assim como espera comunicar em algum momento da vida. Gestão que também está condicionada ao “grau de intimidade acordado a esta ou àquela pessoa”, de modo que age sobre contextos e modifica o que é dito conforme a variação dos contextos<sup>45</sup> (POLLAK, 2010, p.43).

---

<sup>44</sup> Connerton (2008) evidencia que somente as gerações seguintes de filhos e netos são capazes de encorajar seus pais e avós a expressarem lembranças dolorosas, tema que foi abordado por Pollak (2010) em relação aos silêncios dolorosos das vítimas do holocausto.

<sup>45</sup> Linde (2009) examinou narrativas institucionais com foco nas histórias que não são contadas livremente, aquelas que nunca são ditas e as que só podem ser ditas em circunstâncias muito particulares.

Existem “zonas de sombra, silêncios, não-ditos” nas lembranças, cujas fronteiras com uma repressão inconsciente ou um esquecimento definitivo permanecem em movimento (POLLAK, 1989, p. 8). Essa “tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas” pode ser consequência da ausência de uma escuta, do receio de punição pelo que se diz, ou da exposição a mal-entendidos (POLLAK, 1989, p. 8). A emergência das memórias subterrâneas no âmbito coletivo passou a oferecer contrapontos ao caráter homogeneizante, opressor e por vezes destruidor oferecido pelas memórias oficiais (POLLAK, 1989): “[...] essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa” (POLLAK, 1989, p. 4). Para este autor, os objetos de pesquisa preferenciais são aqueles onde há evidências de conflito e competição entre memórias concorrentes (POLLAK, 1989). A escolha por temas conflituosos e disputas ao invés de fatores de continuidade e de estabilidade estava relacionada a “verdadeiras batalhas da memória”, observadas na época desde os anos 1970, na Europa (POLLAK, 1989). Quando memórias subterrâneas vêm a público, a essa disputa de memórias se associam diversas e imprevisíveis reivindicações (POLLAK, 1989).

Orlandi (2007) partiu do pressuposto de que o silêncio possui sentidos diferentes, compreendendo que: i) existe silêncio nas palavras e estar em silêncio corresponderia a estar no sentido, libertando-o de um sentido negativo e passivo; ii) estudar o silenciamento indica que ocorre um processo de produção de sentidos silenciados que remete ao não dito, diferente do implícito, e associado à história e à ideologia. O silêncio é espaço de introspecção que permite refletir sobre as próprias contradições, que situam uma pessoa na sua relação com o ‘múltiplo’, de modo que cada discurso remete a outro, atribuindo-lhe ‘realidade significativa’ (ORLANDI, 2007, p.24). É a identidade produzida pela relação dos indivíduos com a linguagem que os torna visíveis e intercambiáveis (ORLANDI, 2007, p.34), conforme abordado a seguir.

### **3.4 Identidades: a alteridade que vive em nós**

Tão importante quanto a memória, e imbricada nela, a noção de identidade é entendida em seus aspectos individual e coletivo, amparada nos estudos teóricos de memória (CANDAU, 2014; ASSMANN, 2006), entre outros estudos que inspiraram reflexões (VAN DE MIEROOP, 2015, HALL, 2006; ELIAS; SCOTSON, 2000). Nesse sentido, propõe-se breve discussão sobre alguns de seus significados.



Popularizada por Erik Erikson na década de 1950 e relacionada ao “sentido individualizado de *self*”, a noção de identidade corresponde a características que possibilitam a associação e construção de sentidos por um indivíduo ou grupo ao longo do tempo e em determinados espaços (SANTOS, 1998). O meio dinâmico para processar a experiência subjetiva e a construção de uma identidade social é a memória individual, e embora ela seja idiossincrática, não é totalmente privada (ASSMANN, 2006; CATROGA, 2015). A imagem de si também é construída por grupos, cuja produção e manutenção requerem esforço constante, o que envolve o esquecimento, a exclusão, a segregação e o recalque dos desacordos, buscando preservá-la (GONDAR, 2016).

Nos anos 1960, Erving Goffman investigou as interações cotidianas entre atores sociais, perspectiva na qual as identidades são construídas e mantidas pelos indivíduos, dependendo da continuidade das interações no processo de autocompreensão e de intervenção na realidade. Desde então, as identidades coletivas não são apenas uma rede de interações sociais entre indivíduos, mas concebidas a partir de construções políticas e sociais (SANTOS, 1998), em relação dialógica e dinâmica com um ‘outro’, seja este um indivíduo, um grupo ou uma sociedade (CANDAUI, 2014).

As mudanças estruturais que vêm transformando as sociedades, e fragmentando as paisagens culturais que ofereciam localizações sociais no passado, afetaram também o sentido estável de si, cuja perda é entendida como um deslocamento ou “descentração do sujeito”, experimentada no plano individual, mas também no plano social e cultural, como uma crise de identidade (HALL, 2006).

Os estudos sobre identidades coletivas amparam-se na definição de identidade social, a partir da qual são tecidas as relações com, e comparações entre, tais grupos sociais, possuindo relevância para elucidar a formação da pertença a grupos e associações identitárias (VAN DE MIEROOP, 2015). Porém, do ponto de vista construcionista social, a autora questionou a perspectiva da psicologia social, segundo a qual haveria uma continuidade, mesmo que latente, nos grupos sociais, pois entendeu conforme Tajfel (1982), que a identidade social seria a autopercepção individual derivada de entendimentos sobre o próprio pertencimento a grupo ou grupos sociais, associados ao valor e significado emocional contido nessa adesão. Embora seja uma percepção parcial, a adesão a grupos oferece orientação sobre o lugar do indivíduo na sociedade (VAN DE MIEROOP, 2015). Nessa definição, está implícito que cada indivíduo pode pertencer a diferentes grupos sociais (VAN DE MIEROOP, 2015). Os próprios grupos resultariam da segmentação de um indivíduo do mundo social em categorias, com base em aspectos como semelhança, finalidade comum e

proximidade. E estes aspectos não são estáticos, mas ativos processos que evoluem ao longo do tempo e em relação aos seus contextos sociais inerentemente dinâmicos, de modo que os indivíduos podem deixar os seus grupos e procurar a adesão a novos, se isso os beneficiar (TAJFEL, 1981 apud VAN DE MIEROOP, 2015).

Uma perspectiva comparativa intergrupar pode realçar as qualidades de um grupo por oposição aos atributos de outro, resultando assim numa identidade social positiva, e esta implica que os seus membros percebem-se como sendo "melhores" do que os membros do grupo externo, frequentemente caracterizados de forma redutora ou estereotipada. (TAJFEL, 1981 apud VAN DE MIEROOP, 2015). A percepção da diferenciação baseia-se em componentes cognitivos, relacionados ao nível de consciencialização dos membros sobre sua pertença ao grupo; componentes avaliativos, em torno do peso atribuído à conotação positiva das adesões; e componentes emocionais para com os seus próprios e outros grupos, em consequência da adesão (TAJFEL, 1981 apud VAN DE MIEROOP, 2015). Determinadas situações sociais tendem a forçar a maioria dos indivíduos envolvidos a agirem em termos de pertença ao seu grupo, mesmo que suas identificações iniciais de grupo sejam fracas. A persistência de tais situações têm influência sobre o significado geral atribuído à pertença ao grupo, o que se reflete na orientação crescente dos indivíduos para a uniformidade do grupo e decrescente para a variabilidade, quando interagem com os membros de um grupo exterior, sendo que as interações com eles são vistas como intergrupos e não como trocas interpessoais (VAN DE MIEROOP, 2015). Essa abordagem demonstra a natureza fluida e dinâmica que orienta os indivíduos enquanto membros de grupo e seu comportamento potencial correspondente nas relações com diferentes contextos sociais. A abordagem da psicologia social foi criticada por considerar grupos e categorias como entidades que residem em indivíduos, sempre presentes, mesmo que latentes. Além disso, muitos estudos possuem abordagem experimental, ocorrendo no "vácuo social", e mesmo quando submetidos a determinados contextos, tais estudos não conseguem reproduzir os diferentes níveis de complexidade da "vida real", em que múltiplas interações entre contextos locais e globais formam um pano de fundo que pode ter influência no encontro de elementos sociais. Ainda na perspectiva da psicologia social, Van De Mieroop (2015) argumenta que em estudos de situações mais naturalistas, algumas abordagens acabam impondo um quadro de referência sobre as observações; e há pouco interesse no papel do discurso e da comunicação.

A perspectiva social construcionista amplamente aceita sobre identidade em estudos analíticos do discurso enfatiza o papel central da linguagem no processo de criação de identidades, em vez de revelar categorias *a priori* de pertencimento dos indivíduos e que

definem as suas identidades de grupo (VAN DE MIEROOP, 2015). Dessa forma, a identidade é entendida como uma realização discursiva e um produto de interação social. (DE FINA, SCHIFFRIN, BAMBERG, 2006 *apud* VAN DE MIEROOP, 2015). Isso implica em uma mudança de perspectiva, o que significa que, ao invés de aplicar categorias pré-estabelecidas a reivindicações de identidade social, analistas do discurso concentram-se na forma como os próprios participantes se orientam para estas reivindicações nas interações e como recorrem interativamente aos tipos de distinções identificadas na teoria da identidade social, como a polarização entre avaliações positivas de grupos e negativas de grupos externos, ou a simplificação das características destes grupos externos (VAN DE MIEROOP, 2015). A perspectiva discursiva enfatiza a natureza fluida da identidade coletiva, ou seja, cada indivíduo integra e desliga-se de diversos grupos sociais, resultando em grande variedade de potenciais identidades coletivas que são construídas e negociadas de forma interativa (VAN DE MIEROOP, 2015). As pessoas podem discursivamente estabelecer-se em coletividades, desde entidades relativamente tangíveis como instituições ou organizações profissionais a entidades abstratas como Estados-nação, construídas com base em características semelhantes a nível macro, tais como etnia, classe, e gênero; grupos baseados na partilha de papéis, tais como "professor"; e grupos baseados em características altamente fugazes a um nível micro (VAN DE MIEROOP, 2015).

Elias e Scotson<sup>46</sup> (2000) aproximaram-se das discussões identitárias ao investigar as relações de poder, status e as tensões associadas, aspectos considerados centrais para esclarecer as diferenças de poder entre grupos de uma comunidade, e que são universais. A percepção de diferenciação, baseada em uma autoimagem ou autorrepresentação de superioridade entre grupos mais antigos em relação a novos, mesmo que pertencentes à mesma classe social, foi cunhada como sendo de estabelecidos e *outsiders*, ou “os de fora”<sup>47</sup> (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.20). A “antigüidade” da associação por si só seria capaz de criar um grau de coesão grupal, identificação coletiva e normas comuns que induziriam à “euforia gratificante que acompanha a consciência de pertencer a um grupo de valor superior, com o desprezo complementar por outros grupos” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 21). O grau de

---

<sup>46</sup> A partir do estudo de uma pequena comunidade inglesa, entre as décadas de 1950 e 1960, Elias e Scotson (2000) esclareceram processos sociais percebidos em ampla escala.

<sup>47</sup> A similaridade observada pelos autores na pequena comunidade do estudo parecia ser uma constante universal na relação de estabelecidos-outsiders: “o grupo estabelecido atribuía a seus membros características humanas superiores; excluía todos os membros do outro grupo do contato social não profissional com seus próprios membros; e o tabu em torno desses contatos era mantido através de meios de controle social como a fofoca elogiosa [praisegossip], no caso dos que o observavam, e a ameaça de fofocas depreciativas.” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

coesão interna e de controle comunitário teriam um papel decisivo na relação de forças entre os grupos, tornando-se constantes estruturais, mesmo em contextos variados (ELIAS; SCOTSON, 2000). Maior coesão, alcançada por um estilo de vida comum e um conjunto de normas e padrões, envolveria uma integração diferencial que contribui com um “excedente de poder”, o que permitiria ao grupo reservar para seus membros “as posições sociais com potencial de poder mais elevado”, reforçando sua coesão e excluindo de tais posições indivíduos de outros grupos, constituindo uma figuração estabelecidos-outsiders (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 22).

Grupos estabelecidos tenderiam a usar conceitos estigmatizantes que variam de acordo com características sociais e tradições de cada grupo e que não têm sentido fora do contexto específico, assim como os próprios nomes dos grupos em situação de outsiders podem carregar implicações de inferioridade, mesmo para os seus membros (ELIAS; SCOTSON, 2000).

[...] os sintomas de inferioridade humana que os grupos estabelecidos muito poderosos mais tendem a identificar nos grupos outsiders de baixo poder e que servem a seus membros como justificação de seu status elevado e prova de seu valor superior costumam ser gerados nos membros do grupo inferior - inferior em termos de sua relação de forças - pelas próprias condições de sua posição de outsiders e pela humilhação e opressão que lhe são concomitantes (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 28).

Elias e Scotson (2000) analisaram que, para os grupos estabelecidos, o poder era sinal de “valor humano mais elevado”, enquanto os grupos outsiders vivenciavam afetivamente a inferioridade de poder como sinal de inferioridade humana, em situações nas quais o diferencial de poder era grande. Estes casos extremos, auxiliam a observação de vivências onde o desequilíbrio é menor e os sentimentos são moderados: “Sondando os aspectos vivenciais das figurações estabelecidos-outsiders, podemos atingir camadas da experiência humana em que as diferenças de tradição cultural desempenham um papel menor” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.29). A superioridade de poder dos estabelecidos gera vantagens materiais ou econômicas ao grupo que a possui, embora não sejam as únicas fontes de disputas na relação que se estabelece entre os grupos (ELIAS; SCOTSON, 2000). Preocupações com a resolução de problemas de curto prazo, concepções de desenvolvimento de longo prazo e a herança iluminista da ação racional dificultavam ou impediam o entendimento desses processos sociais em uma visão retrospectiva (ELIAS; SCOTSON, 2000). As relações dinâmicas entre estabelecidos e outsiders, e suas “fantasias de grandeza”, eram dados sociais percebidos como reflexos da experiência afetiva individual e dos grupos, que embora amplamente observadas, escapavam a explicações na perspectiva da

racionalidade/irracionalidade: “[...] a construção de fantasias enaltecidas e depreciativas desempenha um papel muito óbvio e vital na condução das questões humanas em todos os níveis das relações de poder, e não é menos patente que todas elas têm um caráter diacrônico” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 37). São lutas para modificar o (des)equilíbrio do poder, descritas em graus, desde: “[...] cabos-de-guerra silenciosos que se ocultam sob a cooperação rotineira entre os dois grupos, num contexto de desigualdades instituídas, até as lutas francas pela mudança do quadro institucional que encarna esses diferenciais de poder e as desigualdades que lhes são concomitantes” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 37).

De qualquer forma, ocorre um embate de forças no qual os grupos outsiders constrangidos exercem pressões tácitas ou francas visando a redução dos diferenciais de poder à condição de inferioridade; enquanto os grupos estabelecidos buscam preservar ou ampliar seus diferenciais. (ELIAS; SCOTSON, 2000). Neste estudo utiliza-se o termo tensão para exemplificar e analisar as ocorrências empíricas de disputas de poder e conflitos de interesse observados e evidenciados na unidade objeto de análise. Segundo Elias e Scotson (2000), tornar evidente a questão da distribuição de poder como o cerne de tensões e conflitos entre os grupos permite descobrir um problema subjacente e despercebido até então: no interior de cada grupo há indivíduos, de modo que é a partir deles que se investiga como e por que as pessoas percebem-se mutuamente pertencentes a um mesmo grupo, dentro de “fronteiras” grupais construídas por um “nós”, excluindo indivíduos percebidos como pertencentes a outro grupo, referido coletivamente por “eles”, e nessa dinâmica, ter um passado comum parece desempenhar um papel fundamental.

Os laços estabelecidos entre indivíduos no interior de um grupo ao longo de duas a três gerações são construídos sobre crenças, confianças, partilhas concretas ou simbólicas, que formam um “estoque de lembranças, apegos e aversões comuns”, constituindo uma dimensão indispensável à construção do sentido do “nós” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.38). Assim, o que falta aos grupos outsiders, ou recém chegados, é a coesão ou o que chamam de “intimidade competitiva e ambivalente”, característica dos círculos dos antigos (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.38). Os laços de intimidade emocional que incluem amizades, aversões e rivalidades de status são considerados vínculos desenvolvidos somente a partir de uma vivência compartilhada com certa duração (ELIAS; SCOTSON, 2000). A opinião interna do grupo também gera impactos em cada um dos integrantes, exercendo um constrangimento ou agindo como a própria “consciência”: auto-imagem e a autoestima individuais que tem origem na auto-regulação de condutas e sentimentos estão ligadas, mesmo que de modo

variável e flexível, às opiniões normativas internas, ou seja, ao que os outros membros do grupo pensam do indivíduo (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Elias e Scotson (2000) reiteraram em seu estudo o modo como a auto-regulação dos integrantes de um grupo fortemente coeso se relaciona à opinião interna que o grupo faz de si, já que “a susceptibilidade desses indivíduos à pressão do ‘nós’ é particularmente grande, pois pertencer a tal grupo instila em seus membros um intenso sentimento de maior valor humano em relação aos outsiders” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.41).

Em relação à experiência identitária, Schmidt e Mahfoud (1993) chamaram a atenção para dois aspectos que podem ter influenciado o pensamento de Halbwachs: o primeiro referente à perspectiva de trabalho interdisciplinar, desenvolvida na Escola de Strasbourg, que visava aproximar franceses e alemães ao reunir um grupo eclético na origem, idade e perspectivas intelectuais para realização conjunta de estudos, pesquisas e trabalhos; e o segundo aspecto destacado foi a experiência compartilhada de serem vistos como “os outros”, especialmente entre o grupo de estudiosos de origem judaico-alemã, ao qual Halbwachs pertencia:

[...] para os alemães, são franceses; para os franceses, são alemães; para os judeus, não são judeus; para os cristãos, são judeus. Esta experiência coloca-os na condição de desenvolverem uma postura ideal para um certo tipo de trabalho sociológico, histórico e psicológico: sabem o que significa ser “o outro” (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 286).

Passar por essa experiência e compreender o significado de ser um outro constitui uma jornada na qual o indivíduo coloca-se em um espaço fronteiro que possibilita um distanciamento crítico e que o liberta de influências do grupo.

Nessa passagem da memória e da identidade, de formas individuais a coletivas, as retóricas holísticas calcadas em torno de identidades nacionais deixaram de ser um recurso para definição e descrição das relações entre memória e identidade de grupos (CANDAU, 2014). Ao discutir sobre essas relações, Candau (2014) reafirmou o caráter basilar das noções de cultura, memória e identidade e a transversalidade delas no campo das humanidades. Identidade, memória e patrimônio representam, para ele, “as três palavras-chave da consciência contemporânea”, admitindo a possibilidade de que o patrimônio seja considerado como uma dimensão da memória (CANDAU, 2014, p. 16). A memória ofereceria uma ilusão retrospectiva<sup>48</sup> em resposta à percepção de um fluxo temporal ameaçador à existência de

---

<sup>48</sup> Candau (2014) atribuiu à memória a ilusão de enganar o tempo, entrelaçando esses conceitos para refletir sobre identidade. Por isso ele destacou o papel da marcação do tempo em calendários e comemorações como pontos de referência temporal para situar indivíduos e grupos.

indivíduos e grupos, que de modo dialético modelaria e seria modelada por eles. Sendo a memória uma fonte de fortalecimento para a identidade, estaria esta última sujeita ao mesmo processo dialético (CANDAU, 2014). As identidades coletivas são reforçadas por todo tipo de instituições de memória, e as escolhas individuais ocorrem em um quadro de estratégias identitárias e dentro de um “registro memorial”, ou seja, um repertório aberto a diversos meios, tais como representações, saberes, crenças, heranças e ritos (CANDAU, 2014). A memória pode ser considerada tanto identidade em ação, quanto uma ameaça, perturbação ou ruína para o sentimento de identidade, como em casos e eventos traumáticos (CANDAU, 2014).

Candau (2014) questionou a importância de fato da memória e da identidade para as sociedades modernas e se não seria limitada a esforços de setores sociais, alertando sobre o risco de “tomar a parte pelo todo”, ou seja, o conjunto de interações e disputas sociais não se reduziria ao jogo entre memória e identidade, apesar de considerá-lo importante. Ele argumentou que até nas comunidades mais estáveis e tradicionais, em que o compartilhamento de vivências e memórias é maior, elas são objetivamente menos estáveis que no plano das representações (CANDAU, 2014). Ele ainda apontou uma contradição na mobilização de memórias mutáveis, plurais e móveis para a construção de identidades estáveis e duradouras, mas destacou a diferença entre recursos e representações de memória e identidade (CANDAU, 2014). Desacomodar certezas abre espaço para o entendimento de que tais conceitos abrigam a multiplicidade e são uma construção de determinada temporalidade, da qual apenas alguns dos sentidos e contornos podem ser recuperáveis. Meihy (2020) reforça essa percepção e contesta a relação mecânica entre memória e identidade, em voga na década passada, e relativizada por meio de exame crítico:

Exatamente por não se aceitar que memória é algo fixo, imutável e totalizante, reduz-se o poder de explicação do fenômeno identitário. A identidade, em qualquer âmbito, também é mutável e sujeita a variações ocasionais. [...] As atuais tendências pendem a mostrar até certo perigo no alinhamento mecânico de memória com identidade. Manifestações humanas e sociais são processos. Os regimes autoritários se fizeram com base em identidades não discutíveis, valores fixos e identificáveis” (MEIHY *apud* MARIANO, 2020, p.222)

Embora a memória tenha precedência tanto na construção de identidades individuais e coletivas quanto para a sua busca, demandas identitárias também podem propiciar escolhas para reativar memórias (CANDAU, 2014). No lugar de aceitação passiva de representações do próprio passado atribuídas por terceiros, Candau (2014) defendeu memórias e identidades vivas, ou seja, que acompanham os “movimentos da vida”. As memórias emergentes da

destruição e desaparecimento de amplas memórias organizadoras fundamentaram “identidades em recomposição”, por isso, mais importante que falar do desaparecimento dos meios de memória, seria evidenciar as suas transformações, pois as heranças memoriais tornaram-se “recursos de significações” que grupos e indivíduos utilizam para “revificar suas identidades”<sup>49</sup> (CANDAUI, 2014, p.194).

Candau (2014) concluiu sua abordagem sobre a memória e a identidade destacando que o discurso metamemorial transporta uma ilusão de afirmação identitária fundada sobre permanência e compartilhamento, mas seria justamente a manutenção desse discurso compartilhado que legitimaria a afirmação identitária (CANDAUI, 2014). Questão relevante para esta pesquisa na medida em que busca-se evidenciar nas falas dos atores institucionais os aspectos cristalizados nos seus discursos que podem caracterizar as identidades dos grupos integrantes no caso estudado. Considerando que questões de memória e identidade são mobilizadas por discursos sustentados por grupos de indivíduos em uma sociedade, Candau (2014) afirmou que seria um equívoco evocar generalizações. Tomar a parte pelo todo poderia impedir a captação da complexa e múltipla rede de forças de interações e disputas sociais atuantes, por isso seu esforço para delimitar os contornos do que seria uma memória e uma identidade “justas” (CANDAUI, 2014). Nesse sentido, entende-se que memória e identidade podem ser fenômenos que permitem maior compreensão individual e coletiva, e que se torna possível a partir da captação de seus aspectos de modo amplo, evidenciando pluralidades e diversidades.

Candau (2014) também referiu-se à ambiguidade inerente ao jogo memorial e identitário, que reflete a pluralidade de perspectivas e temporalidades e motiva a construção de identidades. Se a identidade é caracterizada como “aquilo que permanece semelhante a si mesmo no tempo”, a valorização de memórias locais seria contraditória em relação ao desejo de construção de uma identidade apoiada em uma memória unificadora (CANDAUI, 2014, p. 200). Essa constatação o fez avançar, demarcando a diferenciação entre recursos memoriais e identitários, e representações da identidade e da memória, ou metamemória. A capacidade de fazer uma representação unificadora, contemplando coerência, permanência e unidade, a partir de um conjunto heterogêneo de materiais, foi descrita como uma “bricolagem” complexa de recursos de identidade e memória cuja variedade permitia mais combinações

---

<sup>49</sup> “[...] aceitar ter que fazer escolhas em nossas heranças, reconhecer que a totalidade das memórias nos é inacessível, admitir nossa radical individualidade e a impossibilidade definitiva de um compartilhamento absoluto com o Outro é, talvez, a única maneira de reconstruir as memórias que não serão mais hegemônicas, mas pelo menos sólidas e organizadoras de um laço social em condições de repudiar toda ideia de submissão.” (CANDAUI, 2014, p.195).



(CANDAU, 2014). Então, a fragmentação das amplas memórias organizadoras foi vista como uma vantagem para dispor de novos recursos para “identificar, nomear, classificar, categorizar, ordenar o mundo e integrar-se a ele” (CANDAU, 2014, p. 202). O autor instou ao permanente questionamento sobre o que significa uma memória e uma identidade justas, embora tenha indicado que a memória justa residiria no equilíbrio entre a memória do passado, a da ação e a da espera, para evitar a repetição, o simulacro do real e a fuga em direção ao futuro (CANDAU, 2014).

A mudança do conceito de identidade tem acompanhado a mudança de um sujeito iluminista para o sociológico e deste para o sujeito pós-moderno, cujas características são a descontinuidade, a fragmentação, a ruptura e o deslocamento (HALL, 2006). Como resultado desse processo no “jogo das identidades”, alguns elementos podem ser descritos, segundo Hall (2006): i) as identidades podem ser contraditórias ao se cruzarem e deslocarem mutuamente; ii) a contradição atua nos atravessamentos em grupos sociais e em indivíduos; iii) a classe deixou de representar um interesse social exclusivo para as pessoas, portanto não é mais um “dispositivo discursivo” ou “categoria mobilizadora” para representação e reconciliação geral de identidades; iv) as fraturas por identificações rivais e deslocantes nas paisagens políticas resultam de uma erosão da “identidade mestra” de classe e das identidades que emergem desse processo de mudança; v) se a identidade do sujeito muda conforme ele é questionado ou representado, a identificação passa a ser politizada pois não é mais automática, mudança descrita não mais como política de identidade, mas como política da diferença. Se os fenômenos da memória e da identidade se transformaram e se amplificaram, o que é que pode dar algum sentido de estabilidade no contexto atual?

A função da memória na sociedade seria a de manter coesos os grupos e as instituições que a compõem, “para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis” (POLLAK, 1989, p. 9). Pollak (1989) retomou a questão dos diferentes pontos de referência que estruturam a memória de uma coletividade, presentes na abordagem teórica de Halbwachs, tais como monumentos, paisagens, datas e personagens históricos, tradições, costumes e regras de interação e que são as diversas manifestações e representações culturais de uma dada sociedade. Essas representações funcionariam como indicadores empíricos da memória coletiva de determinado grupo, pois seriam “[...] uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais.” (POLLAK, 1989, p. 3).

Pertencimento e fronteiras que se diluíram desde as épocas e as sociedades vivenciadas por Halbwachs e Pollak. Porém, este observou no pensamento de Halbwachs a ênfase em uma “força quase institucional” da memória coletiva ao acentuar a duração, continuidade e estabilidade dessa memória construída coletivamente. Essa força não seria uma imposição coercitiva por dominação ou violência simbólica, mas ao contrário, uma memória comum que desempenharia funções positivas, reforçando a coesão pela “adesão afetiva ao grupo”, criando-se assim uma "comunidade afetiva" (POLLAK, 1989, p. 3). Nessa perspectiva, a leitura de Halbwachs realizada por Pollak (1989), embora o primeiro tenha idealizado uma nação como grupo e a memória nacional como memória coletiva (POLLAK, 1989), talvez tenha sido a que mais se aproximou, até aquele momento, do significado de um trabalho de enquadramento, ou seja, da institucionalização das memórias de um grupo. Candau (2014) captou a memória como reconstrução dinâmica do passado, mesmo em enquadramentos, questionando a integralidade da memorização, conservação e recuperação desse passado e sua reconstituição fiel. Em maior ou menor grau de consciência, a memória se integra em tentativas de definição e reforço de sentimentos de pertencimento e de “fronteiras sociais entre coletividades” de diferentes tamanhos (POLLAK, 1989, p.9), por isso se entende que ela esteja fortemente relacionada com organizações e instituições.

A abordagem de Pollak (1989, 1992, 2010) sobre lembranças, esquecimentos, identidades e silêncios reforçaram as descrições exemplares de Halbwachs, ilustrando como a memória pode ser construída na interação entre um “eu” e outros. Pode-se dizer que acontecimentos, pessoas e lugares tornam-se também “indicadores empíricos da memória coletiva de determinado grupo”, nas palavras de Pollak (1989), e que a observação, identificação e a descrição de tais referências reiteradas formam os aspectos a partir dos quais a lembrança torna-se possível. Do ponto de vista das narrativas de história de vida, Pollak (1992) sintetizou a constituição da memória em três elementos-chave: acontecimentos, pessoas e lugares que caracterizam a seletividade da memória, desdobrando cada um destes elementos. Assim, ele passa a distinguir os eventos vivenciados pelo indivíduo, daqueles que talvez não tenham sido vivenciados pessoalmente, mas que se fixaram no imaginário coletivo, além daqueles acontecimentos de um passado que são transmitidos entre gerações e que desempenham uma função promotora de identificação com este passado. Da mesma forma, as pessoas com as quais o indivíduo teve uma convivência real, aquelas pessoas conhecidas sem que houvesse convivência e aquelas que não pertenceram à mesma geração. Os lugares também podem ter origem em uma experiência individual próxima ou distante no tempo, assim como podem ter origem em uma lembrança coletiva, como os lugares de comemoração

e os monumentos, além de lugares que evocam uma ancestralidade. Pollak (1992) adverte sobre a ocorrência de fenômenos intervenientes na lembrança, tais como projeções e transferências, datações imprecisas, que se relacionam a memórias em disputa e evidenciam que a memória é um fenômeno construído. Apresenta-se na Figura 5 a seguir uma síntese das reflexões de Pollak (1992).

Figura 5 - Indicadores empíricos de memória coletiva ou de grupos



Fonte: adaptado de Pollak (1992).

Embora a análise da memória coletiva tenha se tornado mais complexa, desdobrando-se em memória social, política e cultural, conforme Assmann (2006), as considerações de Pollak (1992) sintetizadas aqui oferecem ancoragens para a análise da memória de grupos mesmo que eles sejam flutuantes e sujeitos a reconstruções em períodos cada vez menores. A Figura 5 possibilita visualizar que o exame da memória de uma grupo pode contemplar diversas combinações: pode-se selecionar apenas um dos três tipos de indicadores, verticalmente, nas diferentes dimensões temporais, em perspectiva longitudinal, assim como pode-se contemplar horizontalmente os três tipos de indicadores em apenas uma dimensão temporal. Também é possível realizar outras combinações desejadas, conforme os objetivos investigativos. Pollak (2010, p.10) atenta para a relação entre histórias e memórias, os locais onde elas são produzidas e os públicos aos quais elas se destinam, considerando a análise do relato de vida como uma reconstrução da identidade e não apenas como uma narrativa factual.

Observou-se que essa vasta literatura aponta perspectivas teóricas bem amplas, sem se deter em abordagens sobre a memória de grupos específicos, tais como grupos profissionais em organizações e instituições. É nesse sentido que percebeu-se a necessidade de uma abordagem interdisciplinar das relações de memória no campo organizacional, por meio de

mediações da teoria institucional. Conclui-se a presente seção com uma síntese dos temas e autores abordados, no Quadro 6. Na próxima seção, tendo a memória como um balizador, apresenta-se uma abordagem relacionada à temática organizacional e institucional, buscando as relações possíveis entre estes campos.

Quadro 6 - Síntese teórica

<b>3 CAMPO DE ESTUDOS DA MEMÓRIA</b>	Como a memória e seus entremeios tem sido abordada.	Halbwachs (2006; 2004); Thiesen (2013); Assmann (2006; 2011), Candau (2014); Pollak (1989; 1992; 2010); Ricoeur (2007); Gondar (2016); Dodebei; Orrico (2018); Graeff; Graebin (2018); Schmidt; Mahfoud (2003); Cordeiro (2015), Le Goff (2013); Foroughi et al. (2020); Olick; Robbins(1998), Huyssen (2014).
<b>3.1 Explosão de nostalgia e do interesse acadêmico pela memória</b>	A importância dos anos 1990/2000 para compreender o fenômeno da memória por meio dos olhares de Assmann (2006) e de Meneses (1999).	Assmann (2006); Meneses (1999); Karkowska (2013).
<b>3.2 Tempo das memórias adjetivadas</b>	Complexificação da memória e fragmentação dos grupos estudados. Novo recorte da memória coletiva em social, política e cultural. Os ciclos de memória geracional.	Dodebei e Orrico (2018); Assmann (2006); Meneses (2018); Berger; Luckmann (2004); Thiesen (2013); Halbwachs (2006; 2004); Pollak (1989; 1992); Erll; Nünning (2008); Tamm (2013), Graeff; Graebin (2018).
<b>3.3 O verso da lembrança: entre o esquecimento e o silêncio</b>	Introduz as subseções sobre esquecimento e silêncio.	
<i>3.3.1 Significados do esquecimento</i>	Introduz alguns dos conceitos e tipologias de esquecimento.	Ricoeur (2007); Halbwachs (2006; 2004); Thiesen (2013); Connerton (2008); Huyssen (2014); Langenmayr (2016); De Holan (2011); De Holan; Phillips (2004); Schmitt (2016) Cougo Junior (2019).
<i>3.3.2 Significados dos silêncios</i>	Introduz alguns dos conceitos e tipologias de silêncio.	Connerton (2008); Pollak (1989; 2010); Linde (2009); Orlandi (2007).
<b>3.4 Identidades: a alteridade que vive em nós</b>	Alteridade e identidade individual e coletiva.	Santos (1998); Assmann (2006); Hall (2006); Van De Mieroop (2015); Elias; Scotson (2000); Gondar (2016); Pollak (1989, 1992, 2010); Candau (2014); Catroga (2015); Schmidt; Mahfoud (1993); Meihy (2020); Mariano, 2020.

Fonte: elaboração própria (2021)

## 4 REVISITANDO O CONCEITO DE MEMÓRIA INSTITUCIONAL

Esse mundo abstrato de conceitos impalpáveis é sempre desafiador. E suas reconstruções no tempo condicionam-se aos pontos de vista teóricos diversos, que determinam as diferentes formas de construção da realidade, e aos quais Halbwachs (2006; 2004) evidenciou ao referir-se às formas da memória. Assim como cada pessoa testemunha e formula entendimentos parciais sobre acontecimentos, complementados coletivamente, pode-se dizer que o mundo dos conceitos também sujeita-se a visões parciais, nunca se sedimentadas em estados acabados, mas como processos, estão ciclicamente submetidas a questionamentos por realidades dinâmicas. Esse parece o caso do que se entende por memória institucional. Naturalizado enquanto conceito difuso, ele adquire novos contornos nas práticas, nas aplicações, nos recortes onde se realizam, porém, simultaneamente a profusão de aplicações promove o esquecimento da problematização de seus significados, discutidos nessa seção e que são objeto do presente estudo.

### 4.1 Memória e organizações: breve histórico

A escassez de abordagens conceituais aprofundadas sobre a memória institucional (MI) acabam por gerar interpretações associadas a termos como memória organizacional (MO) e memória empresarial, e ainda aos termos instituição e organização (PARRELA; NASCIMENTO, 2019; SANTOS; VALENTIM, 2021; THIESEN, 2013). Santos e Valentim (2021) revelaram desconforto em relação à literatura sobre MI e MO associando-o a essa falta de clareza na distinção conceitual entre os termos, o que acaba gerando confusão e distorção, segundo as mesmas. Compreende-se que essas definições difusas refletem os desenvolvimentos simultâneos e distintos nas diferentes áreas de conhecimento que operam o conceito. Nesse sentido, os estudos de revisão de literatura, estado da arte e revisão sistemática sobre memória institucional, além de oferecerem importantes visões holísticas (RUEDA; COSTA; VALLS, 2011; MOLINA; VALENTIN, 2011; BARBOSA, 2014; GUTIERREZ, 2017; SANTOS; VALENTIM, 2021), apresentam como a MI é compreendida nos diferentes campos disciplinares que o conceito atravessa, sendo interpretado e aplicado.

A trajetória e o desdobramento do conceito de memória no ambiente organizacional sintetizado por Barbosa<sup>50</sup> (2014) sugere desenvolvimentos empresarial e acadêmico pontuais

---

<sup>50</sup> Barbosa (2014) baseia-se em Totini e Gagete (2004).

mas simultâneos, na Europa e Estados Unidos, e posteriormente no Brasil, com destaque ao fato de que desde seu início esteve associado à criação de arquivos empresariais. Entre os anos 1940 e 1950, teria ocorrido o desenvolvimento acadêmico, nos EUA, com enfoque em mudança organizacional e seus processos internos, frente à competição tecnológica e mercadológica. No Brasil, somente nos anos 1960 foram registrados os primeiros estudos acadêmicos, caracterizados como memória com enfoque empresarial, voltados para a análise da indústria brasileira (BARBOSA, 2014; PARRELA; NASCIMENTO, 2019). Na década seguinte, debates sobre a nova história e a dimensão simbólica da memória empresarial influenciaram o meio acadêmico europeu enquanto a academia brasileira seria influenciada duplamente por esses debates e pela escola americana (BARBOSA, 2014). Nas décadas de 1980<sup>51</sup> e 1990, os meios empresariais europeu, americano e brasileiro viram surgir agências especializadas em projetos de memória empresarial, enquanto no meio acadêmico brasileiro novos conceitos de memória eram aplicados em decorrência de mudanças contextuais e culturais<sup>52</sup>. O contexto favorável<sup>53</sup> possibilitou a criação de espaços de pesquisa e documentação, oferecendo assistência técnica a arquivos e atividades censitárias para preservar acervos privados de valor histórico (PARRELA; NASCIMENTO, 2019)<sup>54</sup>. A partir de 2004, no âmbito empresarial europeu, americano e brasileiro, a memória passou a se constituir em área de atuação específica nas empresas, enquanto, na última década consolidou-se a criação de projetos de memória em empresas e instituições como ferramenta estratégica de gestão (BARBOSA, 2014). Observou-se assim a forte associação que a memória apresenta com os seus vestígios materiais acumulados no tempo.

Ao relacionar a memória organizacional e a área de comunicação, Santa Cruz (2013) elaborou cinco chaves conceituais sobre como a memória pode ser entendida e aplicada: i) estratégia de comunicação e ferramenta de disseminação dos valores organizacionais para ampliar o seu reconhecimento social; ii) cultura organizacional e gestão de pessoas,

---

<sup>51</sup> A criação de Centros de Arquivos do Mundo do Trabalho, na França dos anos 1980, para coleta de arquivos privados de empresas e sindicatos, com objetivos culturais e científicos, repercutiu no surgimento, no Brasil, de Centros de Memória (PARRELA; NASCIMENTO, 2019).

<sup>52</sup> Na década de 1980, pressões do mercado mundial e interno demandaram uma relação mais transparente com os consumidores (PARRELA; NASCIMENTO, 2019).

<sup>53</sup> O “[...] fim da ditadura, processo de redemocratização, promulgação da Constituição de 1988 e início do acesso às novas tecnologias informáticas abriram a possibilidade de recuperar e/ou acessar informações para conhecer a história do País e disponibilizá-las de forma organizada e transparente à sociedade [...]”, favorecendo o debate sobre a Lei brasileira de arquivos, Lei nº 8159, de 1991 (PARRELA; NASCIMENTO, 2019, p. 181).

<sup>54</sup> Tais como o Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV), o Arquivo Edgard Leuenroth, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), além da Fundação Nacional Pró-Memória e do Programa Nacional de Preservação da Documentação Histórica (Pró-Documento) (PARRELA; NASCIMENTO, 2019).

desenvolvendo o senso de identificação e de pertencimento por meio da transmissão de valores institucionais; iii) gestão do conhecimento, função utilitária da memória no processo de preservação, recuperação e compartilhamento do conhecimento construído na organização; iv) trajetória institucional, ou reconstrução da história de uma organização; v) saber coletivo, sentido que aproxima memória à cultura, como o conjunto de valores, crenças, símbolos e significados de uma coletividade. (SANTA CRUZ, 2013). Essa perspectiva a partir das funções da memória na organização permite entender as linhas de investigação que se desenvolveram. No estudo aqui proposto, interessam as funções de reconstrução de trajetórias históricas e saberes coletivos em perspectiva institucional e em organizações públicas.

Na área de ciência da informação, Parrela e Nascimento (2019) propuseram-se a descrever práticas de memória<sup>55</sup> em instituições e organizações privadas, mas que permitem comparações com instituições públicas. Eventos comemorativos datados nas trajetórias institucionais eram vistos como oportunidades nas quais as reconstruções historiográficas eram realizadas a partir da reunião de documentos institucionais, motivando ações de preservação dessas fontes, interpretadas como “preservação” da memória institucional. Observou-se nessa referência a estrutura triádica indicada por Assmann (2006), que combina lembrança e esquecimento com portadores externos de representações materiais, e nesse movimento, as fontes potenciais de memória passando a ocupar o lugar da própria, ou seja, a parte transforma-se no todo.

As distinções entre memória organizacional e institucional têm explorado a natureza de suas funções, sendo memória organizacional associada à eficácia e aceitação de mudanças ao longo do tempo, e memória institucional associada à legitimidade, criação e identidade; enquanto as diferenças têm se baseado nos meios utilizados e grau de eficácia para recuperação do conhecimento passado pela organização e envolveria formas de administração, ou seja, gestão; ao passo que o conjunto de normas, regras e práticas finalizadas caracterizaria a instituição (PARRELA; NASCIMENTO, 2019). Para estes autores, a memória institucional resultaria da acumulação de conhecimentos no tempo, refletindo os processos vivenciados nas instituições e compartilhando o entendimento de que,

---

<sup>55</sup> “O que, normalmente, ocorria nessas instituições era a criação de locais específicos para a preservação dessa memória. Mas, por motivos financeiros ou de gestão ou por falta de planejamento, esses setores acabavam sendo desativados após a comemoração de alguma data redonda, que, muitas vezes, era o estopim para a constituição dos primeiros esforços memoriais. Em consequência, os documentos, a base para a construção da memória institucional, eram depositados em galpões ou locais de difícil acesso, inacessíveis aos públicos interno e externo. Porém, com a conscientização da importância estratégica da preservação da memória institucional, algumas instituições começaram a perceber que era preciso promover as mudanças organizacionais necessárias sem perder sua identidade, e isso se reflete até hoje nos Centros de Memória” (PARRELA; NASCIMENTO, 2019, p. 182).

ao desenvolverem suas atividades, as pessoas criam redes internas e externas, que podem permanecer nos quadros sociais, organizacionais e institucionais da memória<sup>56</sup> (PARRELA; NASCIMENTO, 2019).

Em recente revisão sistemática, de 2009 a 2019<sup>57</sup>, também na área de ciência da informação, e dentro da área temática de gestão do conhecimento, Santos e Valentim (2021) evidenciaram publicação escassa sobre o tema em periódicos da área. As autoras abordaram a memória institucional e a memória organizacional como “faces de uma mesma moeda”<sup>58</sup> ou dimensões do mesmo fenômeno, sem evidenciarem subordinações, mas particularidades e individualidades, considerando a distinção entre organização e instituição a chave para o entendimento do conceito (SANTOS; VALENTIM, 2021). A questão da legitimidade institucional, relacionada a sua exterioridade e conformidade com questões morais, éticas, jurídicas, econômicas e racionais também foi destacada (SANTOS; VALENTIM, 2021).

No presente estudo, compreende-se que as tensões existentes nas fronteiras entre as faces organizacional e institucional são de naturezas distintas, sendo que os valores, crenças, práticas e princípios tornados habituais no tempo são de ordem institucional e imprimem uma subordinação sobre aspectos da ordem organizacional. Porém, essa é uma fonte de discussões ainda não consolidada, nem no Brasil e nem no cenário internacional, pois na literatura estrangeira observou-se o uso difuso dos termos “institutional memory” e “organizational/organisational memory”.

A memória organizacional tem sido conceituada como o conhecimento acumulado, a partir de experiências anteriores na organização, e utilizável para a tomada de decisões; sendo relacionada a termos como cultura, design, ecologia, inteligência, aprendizado, reestruturação e rotinas (BHANDARY; MASLACH, 2018). E a memória institucional tem sido abordada com bastante proximidade com a gestão do conhecimento, o que tem imposto a esse conceito uma caracterização descolada das pessoas, como estoque, seja de informações ou de conhecimentos, atribuindo-lhe um valor utilitário para suprir interesses mercadológicos (LEVITT; MARCH, 1988; WALSH; UNGSON, 1991; DE HOLAN, 2011; DE HOLAN; PHILLIPS, 2004; DE HOLAN et al., 2004; OLIVERA, 2000).

---

<sup>56</sup> “Muitas vezes, nos esquecemos de que os atores se desenvolvem no âmbito das dinâmicas laborais, constituindo-se em fonte de grande importância no momento de reativar a memória, além de gerarem o conhecimento tácito para seu funcionamento contínuo”. (PARRELA; NASCIMENTO, 2019, p. 183).

<sup>57</sup> Utilizando os descritores ‘memória organizacional’, ‘memória institucional’, ‘memória corporativa’ e ‘memória empresarial’ em quatro idiomas para títulos e palavras-chave em periódicos, em bibliotecas digitais de teses e dissertações e repositório dos Encontros Nacionais de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ENANCIB).

<sup>58</sup> As autoras ampliaram os sentidos da metáfora utilizada por Thiesen (2013, p. 249) para representar o movimento entre lembrar e esquecer.



Langenmayr (2016) investigou a contextualização temporal de uma organização em particular para evidenciar como organizações são capazes de construir um presente com base em seu passado. Em mapeamento sobre o estado recente dos estudos de memória organizacional, Langenmayr (2016) destacou duas perspectivas, conforme o Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Abordagens de memória organizacional

Fundamento Epistemológico						
Perspectiva sobre a memória	Perspectiva Positivista			Perspectiva social construtivista		
	Repositório de conhecimento.	Dispositivo de armazenamento.		Dispositivo para armazenar conhecimento	Processo de produção de sentidos	Persistência de estruturas de práticas no presente por meio de regras, compreensão prática e geral e ordenações teleológicas.
Acepções	Inferências de experiências registradas em documentos, planilhas, manuais e normas; na área social e física de estruturas organizacionais e relacionamentos; em padrões de boas práticas profissionais; na cultura das histórias organizacionais; em percepções compartilhadas	Informação armazenada 'em caixas' de uma história organizacional que pode ser recuperada em decisões do presente. São seis 'caixas': indivíduos, cultura, transformações, estrutura, ecologia e arquivos externos.	Conjuntos de dispositivos de retenção de conhecimentos, como pessoas e documentos, que recolhem, armazenam e dão acesso à experiência da organização.	A perda, voluntária ou não, de conhecimento organizacional ocasiona mudança nas capacidades organizacionais devido a ausência de partes do conhecimento.	Recordação como prática vital para dar sentido à mudança, interpretando-a em relação a práticas passadas e futuras.	Questões sobre a perpetuação da estrutura da prática entendida como memória organizacional.
Chave de Entendimento e Implicações	Aprendizagem organizacional baseada em rotina, orientada para metas e dependente de história. Codificação de inferências da história em rotinas que orientam comportamento. Memória como mediadora entre passado, presente e futuro.	Primeira estrutura integrativa para pensar sobre a memória organizacional. Metodologia para estudo da memória organizacional. Memória é vista como repositório de conhecimento.	Introduz as TICs e redes sociais aos estudos de MO. Fundação empírica da memória organizacional. Interação entre diferentes sistemas de memória: a) sobreposição no conteúdo entre sistemas; b) sistemas de memória ligados uns aos outros através de apontadores para localização do conhecimento em outros sistemas.	Tipologia de esquecimento organizacional. Diferencia entre esquecimento acidental ou proposital do novo ou do conhecimento estabelecido.	Ênfase na qualidade pessoal da memória, sua historicidade, caráter associativo e constituição sociopsicológica.	Organização como pacote de arranjos práticos materiais, em que ações são executadas e atuações acontecem. O acontecimento organizacional é o desempenho de suas ações constituintes. A contribuição da memória para a identidade é uma característica importante. Fundamento epistemológico para que a memória se estenda no passado, influencie o presente e se estabeleça no futuro.

<b>Temas e Autores</b>	Aprendizagem organizacional Levitt; March, 1988	Unidade de armazenamento Walsh; Ungson, 1991	Sistemas de memória organizacional Olivera, 2000	Esquecimento organizacional De Holan, 2011 De Holan; Phillips, 2004 De Holan et al., 2004.	Recordação organizacional Feldman; Feldman, 2006.	Prática Organizacional Schatzki, 2006.
------------------------	--	---	---	---	--	---

Fonte: traduzido e adaptado de Langenmayr (2016, p. 62-63).

O quadro elaborado por Langenmayr (2016) evidenciou que a maioria das abordagens eram mecanicistas e estáticas, pois associavam a memória a um depósito ou estoque, em que a informação armazenada ao longo do tempo seria recuperada quando necessária à organização ou a algum de seus integrantes. Apesar da permanência de um entendimento sobre estoques de memória de forte influência positivista, que atribui a ela apenas um valor funcional estratégico e utilitário (LEVITT; MARCH, 1988; WALSH; UNGSON, 1991; DE HOLAN, 2011; DE HOLAN; PHILLIPS, 2004; DE HOLAN et al., 2004; OLIVERA, 2000), outros autores (FELDMAN; FELDMAN, 2006; SCHATZKI, 2006) a perceberam como processo de produção de sentidos, na perspectiva social construcionista, embora Langenmayr (2016) tenha evidenciado incompletudes e lacunas na compreensão dessa abordagem social, por ausência de abordagens. Por sua vez, Feldmann e Feldmann (2006) revisaram a compreensão da memória organizacional a partir da teoria organizacional, tendo identificado que a historicidade da memória, seu caráter associativo e constituição sociopsicológica eram aspectos subestimados. Em perspectiva alternativa, estes autores apresentaram o processo de memória organizacional como uma prática coletiva, histórica e culturalmente situada, ao invés de um objeto de cognição, colocando o ato de lembrar em relevo para a manutenção de um senso de continuidade e identidade compartilhada nas organizações e construção de significados de modo ativo (FELDMAN; FELDMAN, 2006). Evidenciaram culturas, tradições, pessoas, emoções e esquecimentos como aspectos qualitativos do processo de conceituação do lembrar, tradicionalmente negligenciados ou simplificados em estudos organizacionais, tratando ainda, em abordagem crítica, de questões socialmente contestadas, como poder, moralidade e reflexividade (FELDMAN; FELDMAN, 2006).

Para Schatzki (2006), uma organização não se reduz a sua existência em tempo real, abrangendo as estruturas persistentes de práticas e arranjos materiais duradouros, que instituem tempos reais possíveis para a organização, onde se percebe a ocorrência de processos institucionais. Este autor examinou as organizações como acontecimento, com dois componentes básicos: o desempenho de suas ações e práticas constituintes e a ocorrência de eventos cujos arranjos materiais davam suporte causal às atividades (SCHATZKI, 2006). O

primeiro componente manifestava-se nos desdobramentos das performances e eventos que estão acontecendo na organização; e o segundo nas co-ocorrências do passado, presente e futuro teleológico nas ações organizacionais, e assim, a memória organizacional foi entendida como a perpetuação da estrutura da prática (SCHATZKI, 2006), onde se percebe a ocorrência de processos institucionais.

Foroughi et al. (2020) também mapearam o campo nos últimos dez anos, desde os estudos de Rowlinson et al. (2010), revisando o que se entende por memória organizacional. Eles exploraram alguns dos principais debates e pontos de contestação no campo, evidenciando o rápido crescimento dos estudos de memória organizacional, com investigações sobre as maneiras como a lembrança e o esquecimento moldam e são moldados por organizações e seus processos, bem como seu caráter multidisciplinar (FOROUGHI et al., 2020). Com foco em formas de armazenamento e recuperação, os primeiros estudos de memória organizacional interessavam-se pela aprendizagem organizacional e a gestão do conhecimento, com objetivo de explorar de que modo as organizações “aprendiam” com experiências anteriores para melhorar seus processos (FOROUGHI et al., 2020). Visão que foi amplamente compartilhada no início dos anos 1990 (WALSH; UNGSON, 1991), contribuindo para estudos sobre conhecimento organizacional e capacidades dinâmicas (FOROUGHI et al., 2020). Trabalhos baseados em estudos cognitivos e tipologias psicológicas de memória introduziram termos como memória declarativa e memória procedural ou implícita, posteriormente integrados às teorias de aprendizagem organizacional (FOROUGHI et al., 2020). Porém, esse interesse específico pela memória diminuiu com o tempo e a única abordagem que se manteve influente entre os estudiosos da aprendizagem e do conhecimento foi a memória transativa<sup>59</sup>, segundo a qual as pessoas em grupos criam mapas de quem sabe o quê, cujo conhecimento influencia as capacidades estratégicas e o desempenho da organização (FOROUGHI et al., 2020). Os autores afirmaram que a metáfora do depósito se manteve, mas em um novo nível de análise, considerado crucial para a memória organizacional: o grupo. As comunidades mnemônicas tornaram-se o centro de interesse da memória coletiva, ou seja, como as pessoas lembram o passado como membros de grupos. Esses primeiros estudos contribuíram para renovar e ampliar o interesse pela memória em estudos de gestão e organização, mobilizando críticas aos aspectos limitantes das explicações excessivamente mecanicistas da memória organizacional (FOROUGHI et al., 2020).

---

<sup>59</sup> Proposta por Wegner (1987), segundo os autores.

Os estudos organizacionais aproximaram-se dos estudos de memória social a partir de Olick e Robbins (1998), baseados na abordagem sociológica de Halbwachs, entre outros autores, revitalizando as intersecções entre memória e organizações (FOROUGHİ et al., 2020). A memória coletiva passou a ser entendida como um processo contínuo, ao invés de um banco de dados ou uma caixa de armazenamento estático, renovando-se o interesse em descobrir os modos como passados compartilhados são compreendidos no presente como resultado de estruturas sociais de memória, por um determinado grupo, além das interações entre atores que tentam influenciar esses entendimentos compartilhados do passado (FOROUGHİ et al., 2020). Nesse sentido, os autores identificaram quatro perspectivas diferentes, desenvolvidas nos estudos de memória organizacional: funcional, interpretativa, crítica e performativa (FOROUGHİ et al., 2020). As abordagens funcionais e construcionistas da memória são as duas correntes de pensamento predominantes nos estudos de memória organizacional (ROWLINSON et al., 2010; FOROUGHİ et al., 2020), contribuindo para uma rápida progressão, mas também ampliando a ambiguidade sobre os limites do campo e ofuscando construtos centrais. Decker, Hassard e Rowlinson (2020) buscaram distinguir e delimitar o campo (FOROUGHİ et al., 2020) a partir das perspectivas metodológicas e das fontes de correntes de pesquisa relacionadas. Segundo os autores, os estudos de história organizacional estão se estabelecendo e o interesse pelos "usos do passado" contribuiu para o surgimento da memória organizacional retrospectiva. A reflexividade historiográfica tornou-se um conceito novo para os estudos de organização, concentrando a atenção no envolvimento com a história e a memória coletiva e nas escolhas metodológicas distintas entre métodos de arquivo e retrospectivos (DECKER; HASSARD; ROWLINSON, 2020).

Conforme Foroughi et al. (2020), muitas teorias organizacionais, inclusive a institucional, adotaram visões simplistas do passado e da memória, sem teorização adequada até recentemente, embora o estudo de Ocasio, Mauskopf e Steele (2016) configure-se em exceção. Estes autores consideraram que a memória coletiva molda as instituições sociais e as lógicas que as governam, portanto, o interesse recai em conhecer os modos como isso ocorre (OCASIO; MAUSKAPF; STEELE, 2016).

A memória do que funciona e do que não funciona é considerada central para a efetivação pragmática das políticas de Estado (SCOTT et al., 2019). Embora se espere que o serviço público atue como um repositório de lições de políticas e programas do passado, estudiosos da gestão pública têm lamentado o declínio da memória institucional dos últimos

trinta anos<sup>60</sup> (SCOTT et al., 2019), período que coincide com os ciclos temporais descritos por Assmann (2006) em referência à memória geracional.

Formas de gestão que impõem a governança em rede e a rotatividade têm deslocado especialistas técnicos e contribuem para tornar as instituições estáticas e os servidores públicos, por sua vez, com mais acesso à informação e menos conhecimento sobre o passado, embora admitam que essa não seja uma perspectiva aceita universalmente (SCOTT et al., 2019). Mas os estudos sobre memória institucional têm evoluído de uma perspectiva estática ou de arquivo do passado, para uma forma mais dinâmica, por meio das histórias lembradas por servidores públicos e contadas uns aos outros, sendo assim transmitidas (SCOTT et al., 2019). Nesse sentido, os autores diferenciaram entre "arquivo" e "representação", sendo que o que foi evidenciado com maior frequência seria o declínio da memória institucional estática (SCOTT et al., 2019). A transmissão da memória por meio da narração de histórias pode ser adequada para recordar certos tipos de informação, pois embora sejam menos precisas que documentos de arquivos podem divulgar lições mais amplamente, de modo que as experiências complicadas são reduzidas a histórias, retendo certas lições, surpreendendo-se com outras ou ativamente esquecendo-as (SCOTT et al., 2019). A memória dinâmica também pode tomar a forma de metáfora ou analogia, tornando-se uma referência abreviada de um conhecimento compartilhado, por isso a escolha de narrativas e metáforas pode determinar o que será retido (SCOTT et al., 2019).

Organizações são veículos para cooperação (ANDRADE, 2000). E o projeto interdisciplinar do discurso da memória tem sido compreender melhor os mecanismos e estratégias de formação de memórias por indivíduos e grupos sob circunstâncias específicas, e como eles são transmitidos e transformados em processos de reconstrução contínua (ASSMANN, 2006). Então, parafraseando Assmann (2006) e Andrade (2000) pode-se dizer que a memória nas organizações visa compreender, transmitir e transformar os mecanismos e estratégias de formação de memórias dos grupos de indivíduos a elas integrados, tendo em vista cooperação, eficácia, eficiência e legitimidade. O presente estudo visa abordar a memória institucional através de seu elemento humano, o qual se considera mais fortemente relacionado a ela. Nesse sentido, considerando os níveis organizacional e institucional, o primeiro está mais associado aos ambientes técnicos e às expertises individuais e coletivas, enquanto a memória institucional está associada à duração, coesão, colaboração e conflito no

---

<sup>60</sup> Scott et al. (2019) exploraram a narrativa e escolha da metáfora em exemplo de colaboração entre agências do setor da justiça da Nova Zelândia. E defenderam a recordação ativa, através da tomada de decisões deliberadas sobre como criar histórias do passado, como tarefa chave de liderança para os gestores públicos (SCOTT et al., 2019).

interior dos grupos e entre grupos, e no caso estudado, de grupos de profissionais atuantes em organizações universitárias. Voltar-se ao passado das organizações intenta recompor escolhas e rastros, conforme discutido a seguir.

## 4.2 Rastros do passado na memória nas organizações

Memórias do presente, em estado incorporado, vivo e em constante transformação convivem com memórias do passado, que são registradas e armazenadas em arquivos (DODEBEI, 2016). Algumas formas de memória, como a de aprendizado, a formativa e a experiencial têm experimentado uma retração, enquanto outras adquirem evidência, como a das mídias e a da política (ASSMANN, 2011). Para Thiesen (2013), arquivos, documentos e depoimentos possuem a capacidade de iluminar aspectos encobertos por sombras, que podem ser interpretados, neste estudo, como invisibilidades, silêncios e esquecimentos.

Candau (2011) reiterou que elementos fixos, materiais ou imateriais, são necessários como referência e identidade aos indivíduos e sociedades, enquanto Thiesen (2015) expressou a relação triádica entre indivíduo, seus rastros materiais e suas narrativas, que constituem a materialidade da memória.

A memória individual não prescinde de registros privados guardados e conservados em escaninhos próprios, nem de instrumentos públicos que assinalam a passagem do indivíduo por instituições, organizações, grupos e congêneres, ‘guardados’ também em gavetas, arquivos, fichas, editoras, sites, etc. Traços do passado! Isso porque o tempo da memória nem sempre coincide com a cronologia. A memória, enquanto meio de reconstruir o passado e acessar informações, precisa de apoio em materiais concretos para que o fio de seu movimento coincida com os registros documentais e outros testemunhos, aproximando-se sempre que possível das histórias de vida. Daí dizer-se que ela tem uma materialidade (THIESEN, 2015, p.399).

Para revelar a trajetória de valorização do conceito de memória coletiva sob o ponto de vista da história, Le Goff (2013) recorreu às transformações de significados que acompanharam a noção de documento. Considerados suportes materiais da memória coletiva e da história, documentos e monumentos são sobreviventes de escolhas promovidas por forças sociais, sejam estas resultantes da passagem do tempo ou de agentes, historiadores, segundo ele (LE GOFF, 2013). A seleção que precede sua eleição como monumentos, inseridos em séries e conjuntos maiores, sinaliza uma condição que questionou o estatuto de verdade do documento, visibilizando e evidenciando as condições de sua produção e distribuição e seu estatuto como instrumento de autoridade e poder (LE GOFF, 2013). A ampliação da noção de documento propunha que na ausência de documentos escritos, outros instrumentos e seus

arranjos poderiam ser utilizados para revelar os problemas históricos (LE GOFF, 2013). Na década de 1960, a “revolução documental” viria modificar, em qualidade e quantidade, o interesse da memória coletiva e da história direcionado para pessoas e grupos heterogêneos, criando assim uma nova hierarquia documental, baseada em documentos “dormentes” e de “massa” que refletiam a mudança de *status* do homem comum a cidadão de direitos, fossem estes reconhecidos ou não (LE GOFF, 2013).

A crítica em profundidade passou a questionar tanto o significado dos documentos e sua utilização passiva pelos historiadores, quanto as causas humanas da presença ou ausência deles e a questão da transmissão de legados culturais. É a utilização dos documentos pelo poder que os transforma em monumentos, por isso Le Goff (2013) afirmou que não há documento inócuo. O mesmo mecanismo ideológico dominante que produziu a “ilusão positivista” de autenticidade dos documentos transferiu-se aos dados. Então, essa concepção de documento/monumento, segundo ele, independe da revolução documental e deveria orientar a função crítica ao documento, compreendido como produto social que reflete relações de poder da sociedade que o produziu (LE GOFF, 2013). Somente a análise do documento enquanto monumento possibilitaria sua recuperação pela memória coletiva e seu uso científico pelo historiador (LE GOFF, 2013). Assim, o documento, ou *documentum*, derivado de *docere*, palavra latina para “ensinar”, carrega esse significado simbólico de seu próprio tempo e potencial para tornar-se fonte de aprendizagens, conhecimentos, informações compartilhadas por transmissão.

Para Parrela e Nascimento<sup>61</sup> (2019), enquanto à memória organizacional caberia organizar processos, procedimentos e tarefas, o papel da memória institucional seria o de apreender significado e personalidade da instituição para evidenciar sua posição e seu papel social, voltando a atenção para instituições arquivísticas. Nesse sentido, os autores destacaram a ata de fundação, a missão, a visão e os valores corporativos, a história da organização, seu organograma e legislação, apresentação institucional e código de conduta como tipologias documentais consideradas essenciais para a escrita da memória institucional (PARRELA; NASCIMENTO, 2019). O modo como descreveram seu entendimento sobre a transformação da informação em documento, e este em memória institucional sugere um processo de

---

<sup>61</sup> Parrela e Nascimento (2019) abordaram a memória institucional de arquivos públicos. Parrela baseou-se na apresentação dos produtores de documentos e dos gestores como os atores institucionais envolvidos; do cenário no qual o arquivo se constituiu; e da trama de constituição do acervo. Nascimento utilizou a história administrativa para fundamentar o tratamento técnico de arranjo e descrição de fundos documentais (PARRELA; NASCIMENTO, 2019).

institucionalização das informações em rotinas tornadas habituais, cujos produtos representam a trajetória e, portanto, a memória institucional<sup>62</sup>.

As relações entre memória institucional e arquivo são tão longevas, que há entendimentos de que o arquivo espelharia simbolicamente a memória, sendo então considerados sinônimos, em circunstâncias associadas à memória cultural (ASSMANN, 2011; 2006). Porém, assim como Parrela e Nascimento (2019), acredita-se que no âmbito da memória das instituições, os conceitos não devem se confundir e que o arquivo coloca-se como potencial fornecedor de fontes documentais à reconstruções da memória institucional. Hedstrom (2016, p. 242 apud PARRELA; NASCIMENTO, 2019, p. 184) destaca a ocorrência de simplificação e generalização de conceitos de memória na literatura arquivística recente, o que provoca efeitos que podem se refletir em áreas correlatas.

Parrela e Nascimento (2019) perceberam dois movimentos importantes, que podem ser entendidos como movimentos instituintes em um processo de institucionalização da memória no campo arquivístico. O primeiro movimento parte do debate sobre a “historicidade do trabalho memorial” das instituições arquivísticas a partir da caracterização da própria prática metodológica de escrita sobre memória institucional de arquivos públicos como um enredo teatral, no qual são apresentados os atores, produtores dos documentos e gestores das instituições, o cenário onde o arquivo se constituiu; e a trama na qual o acervo foi formado, de modo que a história da instituição arquivística e a história administrativa são evidenciadas. Como reflexos de um movimento internacional na área, iniciado nos anos 1990, instrumentos normativos têm fundamentado e fomentado essa mudança, que orienta a sistematização de informações sobre a história da produção e acumulação de unidades custodiadoras (PARRELA; NASCIMENTO, 2019). O segundo movimento refere-se ao interesse pela memória institucional como campo de estudos nos anos 1970 e como meio estratégico utilizado por empresas, em particular, para registro e preservação, conservando sua imagem no tempo (PARRELA; NASCIMENTO, 2019). Esse paralelo entre instituição e arquivo, ou entre trabalho institucional e arquivístico ilustra a diversidade de entendimentos sobre memória institucional, pois a parte muitas vezes é tomada pelo todo, ou seja, a memória de instituições tradicionalmente associadas à memória, tais como arquivos, bibliotecas e museus, são colocadas em evidência, como se espelhassem um conceito único de memória institucional. Compreende-se que há uma intersecção muito importante a considerar,

---

<sup>62</sup> “Informações organizadas e seguras para o dia a dia ou para momentos importantes de tomada de decisão fazem parte da rotina de qualquer tipo de instituição e tem como resultado dados, procedimentos, produtos e, conseqüentemente, toda a documentação desses processos que fazem parte da memória institucional, por estarem relacionados a sua trajetória” (PARRELA; NASCIMENTO, 2019, p. 182).



associada à informação e a seus suportes, uma memória-arquivo (THIESEN, 2013; ASSMANN, 2011; 2006), que ao longo do tempo torna-se, às vezes, fonte e única forma possível de materializar e transmitir os fragmentos que registraram uma existência, seja ela individual ou de uma coletividade.

No cenário internacional, Robinson (2012) já havia questionado se o conceito de 'instituições de memória' atribuído a museus, bibliotecas e arquivos seria adequado aos mesmos, já que uma variedade mais ampla de organizações, tais como escolas, universidades, empresas de mídia, governos e entidades religiosas também poderiam ser consideradas como tal. Ao questionar as formas específicas com que estas instituições culturais se relacionavam com o conceito de memória, e se haveria um alinhamento entre elas para que o conceito fundamentasse os argumentos a favor de uma convergência, a autora considerou que se tratava de um conceito genérico que não facilitava o entendimento no campo (ROBINSON, 2012).

Cougo Junior (2019) propôs a ampliação nas relações entre memória, patrimônio e arquivos, visando superar a imagem de arquivo apenas como um “lugar de memória” para evidenciar as funções arquivísticas. Nesse sentido, a avaliação é vista como processo de estabelecimento de “sociotransmissores” de memória compartilhada, referindo-se aos documentos de arquivo como “objetos patrimoniais, sociotransmissores da sensibilidade patrimonial” (COUGO JUNIOR, 2019, p. 412). Nesse sentido, a memória-arquivo instituiu “instituições-memória” (THIESEN, 2013), ou seja, lugares como arquivos, bibliotecas e museus que detêm a função de gerir a informação e seus suportes através do tempo por meio de seleções e representações, e que os autores sugerem tratá-las como instituições patrimoniais mobilizadoras de legados simbólicos (PARRELA; NASCIMENTO, 2019). A memória-arquivo e as instituições-memória, abordados por Thiesen (2013) como veículos de representação dessa memória são entendidos por Parrela e Nascimento (2019) como “instituições patrimoniais” que trabalham com legados simbólicos. Seja instituição-memória ou instituição patrimonial, compreende-se que essas abordagens aproximam-se do conceito de memória cultural de Assmann (2006). Nesse sentido, a memória referenda a patrimonialização dos objetos que representam seus traços culturais, ao tempo que a informação passa a ocupar os espaços dos objetos, de modo que enquanto “a memória ajuda a criar e manter objetos, a informação os reduz” (DODEBEI, 2016, p.227).

Há diferenças entre trabalhar com arquivos, documentos e diferentes representações coletivas como realidades fechadas, estáveis e imutáveis; e investigar o modo como estes foram produzidos, privilegiando a análise da dinâmica e do jogo de forças que reforçam o

caráter processual da constituição da memória e, nesse caso, a presença do sujeito ou do subjetivo é inseparável no processo, porque é considerado fundamento de sua matéria (MAURANO, 2016, p. 205). Nascimento (2017) considerou paradoxal a forma como o arquivo atribui textualidade a um acontecimento, pois este passa a existir por meio da textualização, que já é uma modificação do que se acredita apreender, e nunca esgota sua totalidade, nem consegue apreender seu real, tornando-se assim uma relação simultânea entre emergência e modificação de um acontecimento. Parrela e Nascimento (2019) analisaram a construção do conceito de memória institucional na ciência da informação e discutiram a memória na área de arquivologia e nas instituições arquivísticas públicas e privadas, relacionando as etapas de tratamento dos documentos arquivísticos ao estudo prévio da estrutura administrativa, funções e atividades da instituição que gerou o acervo e da legislação pertinente à área. E para que a instituição se reflita na formação das séries documentais arquivísticas, os autores perceberam a necessidade de criação de regras e rotinas de trabalho para que produtores e usuários reconheçam nas etapas do ciclo vital dos documentos o seu próprio trabalho e a própria instituição (PARRELA; NASCIMENTO, 2019). Com base nestes elementos teóricos trazidos nesta seção, compreende-se que a memória organizacional é uma parte importante para salvaguardar fontes documentais que integram a memória institucional.

Conforme Cougo Junior (2019), tem sido recente e cheio de lacunas o debate sobre o tratamento e a custódia de documentos como vestígios de memória. Ao problematizar a relação entre arquivos e memória através da avaliação de documentos, este autor afirma que a avaliação deslocou a arquivística e seus agentes para o centro de um debate sobre o que preservar em um campo de disputas memoriais, retirando a “aura de imparcialidade do campo” e impondo “uma pesada carga de responsabilidade” (COUGO JUNIOR, 2019, p. 409). Com o objetivo de avaliar documentos e aferir “valores” para guarda permanente, ele recorreu aos estudos contemporâneos da memória, sistematizando os conceitos de sociotransmissores, esquecimento, memória multidirecional e governança memorial (COUGO JUNIOR, 2019). Observa-se que houve um deslocamento dos conteúdos materiais temáticos propriamente evocadores da memória para o processo de seleção do que deve ser preservado ou esquecido, colocando os responsáveis por este processo em uma posição chave, definidora de um saber-poder, conforme discutido por Thiesen (2013) e Foucault (1979). Portanto, a memória institucional, ao mesmo tempo em que se alimenta de materialidades, pode auxiliar em processos de mapeamento das seleções e de transformações do que é preservado ou esquecido. Assim, de modo semelhante à Candau (2014) quando este afirma que são os discursos da memória e da identidade que as reafirmam, entende-se que também o documento

necessita de mediação para reafirmá-lo e evidenciar seu significado, enquanto rastro de uma coletividade.

A abordagem da memória nas organizações aproxima essa temática ao mundo do trabalho e à análise de como os grupos profissionais constroem e negociam redes simbólicas de relacionamentos, em contextos microanalíticos. Foi no âmbito das ciências sociais aplicadas que houve uma aproximação mais estreita entre organizações/instituições e os estudos históricos ou sobre a percepção da passagem do tempo para grupos profissionais. E assim o conceito de memória institucional foi se moldando de acordo com as visões pragmáticas, tanto das ciências sociais aplicadas quanto das influências teóricas cognitivistas americanas. Por outro lado, as influências teóricas dos estudos da memória, baseados na experiência europeia das perdas, buscaram, em contraponto, recuperar criticamente o caráter humano das instituições. Para compreender os processos que envolvem o conceito de memória institucional, em concordância com Thiesen (2013), acredita-se ser necessário evidenciar os movimentos que lhe servem de fundamento, em um ambiente que o desafia. Nesse sentido, na próxima seção busca-se compreender os significados que residem sob a ação de institucionalizar e sob o conceito de memória institucional.

### **4.3 Dos estados aos processos de institucionalização**

A teoria institucional permite compreender as influências exercidas pelas estruturas do ambiente sobre a constituição e a sobrevivência das organizações, oferecendo uma alternativa explicativa à racionalidade como critério único das escolhas que norteiam as decisões (MASSARO, 2017). Ao apresentarem conexões da teoria institucional com as análises sociológicas em organizações, Tolbert e Zucker<sup>63</sup> (1999) delimitaram nos trabalhos do sociólogo Robert Merton, no final da década de 1940, o despertar do interesse e desenvolvimento da noção de que, em processos sociais, organizações são atores sociais independentes (TOLBERT; ZUCKER, 1999). As insuficiências da abordagem funcionalista<sup>64</sup>, predominante na análise e explicação da estrutura organizacional formal até os anos 1970, exigiram novos enfoques que substituíram a ênfase na abordagem da eficiência pela abordagem do poder como explicação para as estruturas organizacionais (TOLBERT; ZUCKER, 1999). Teoricamente as instituições ainda eram tratadas como “dadas pelo

---

<sup>63</sup> A publicação original é de 1996, mas a referência é da edição brasileira, de 2010.

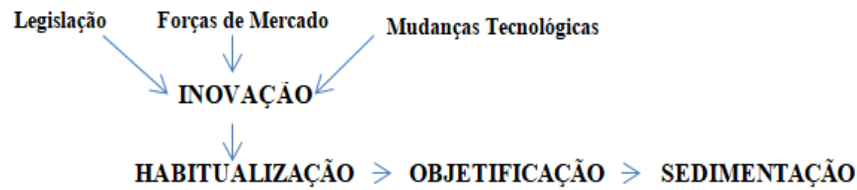
<sup>64</sup> A teoria institucional recebe críticas pela fragilidade metodológica, de base funcionalista (MASSARO, 2017).

ambiente”, e a institucionalização vista como estado qualitativo e acabado (MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES, 1999).

A perspectiva institucional na análise organizacional renovou-se com Meyer e Rowan (1977) e a noção de que estruturas formais possuíam propriedades simbólicas e capacidades de gerar ação, ou seja, estruturas revestidas de significados compartilhados socialmente (TOLBERT; ZUCKER, 1999). Para David, Tolbert e Boghossian (2019), este é o início da teoria institucional contemporânea ou teoria neoinstitucional. Por meio de estudos institucionais pode-se analisar os processos de transformação de crenças e ações em regras de conduta social (MASSARO, 2017). Meyer e Rowan também ampliaram o conceito de ambiente técnico, caracterizado por dinâmica de funcionamento por trocas de bens e serviços em que organizações seriam avaliadas pelo eficiente processamento técnico; e ambiente institucional, caracterizado pela elaboração e difusão de regras e procedimentos que propiciam legitimidade e suporte contextual às organizações, destacando-os como faces de uma mesma dimensão (MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES, 1999).

Para Berger e Luckmann, a institucionalização, ou tipificação de ações habitualizadas por determinados atores, foi considerada um processo central para abordar o início e a continuidade de grupos sociais duradouros, tendo a instituição como estado final (TOLBERT; ZUCKER, 1999). Dois processos sequenciais integram a formação e desenvolvimento de instituições: um estágio pré-institucional denominado de habitualização por meio de comportamentos padronizados para solucionar problemas e estímulos específicos; e um estágio semi-institucional de objetivação de significados amplos compartilhados socialmente e ligados a esses comportamentos, transpondo ações a contextos além de sua origem (TOLBERT; ZUCKER, 1999). Berger e Luckmann e depois Zucker identificaram outro aspecto da institucionalização: a exterioridade, associada ao grau em que as tipificações seriam vivenciadas como realidade que confronta o próprio indivíduo como algo externo e coercitivo, relacionando-se à continuidade histórica e transmissão das tipificações a novos membros, por sedimentação (TOLBERT; ZUCKER, 1999). Quanto mais altos os graus de objetivação e de exterioridade, mais alto o grau de institucionalização, transmissão e manutenção da ação ao longo do tempo, além de resistência à mudança (TOLBERT; ZUCKER, 1999), conforme seu conhecido esquema ilustrativo, reproduzido de forma adaptada na Figura 6.

Figura 6 - Processos de institucionalização

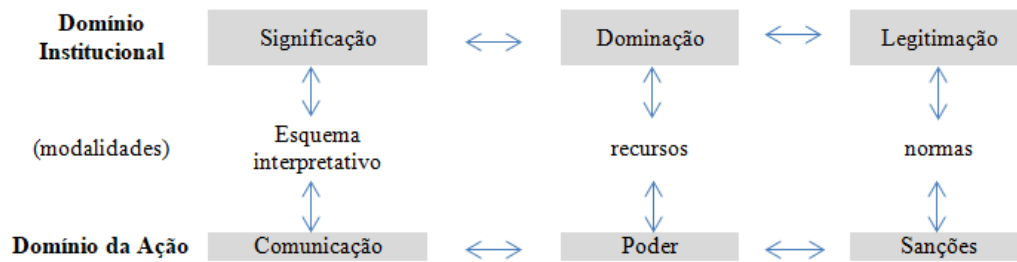


Fonte: Adaptado de Tolbert e Zucker (1999).

Os processos de habitualização, objetivação e sedimentação sugerem que os níveis de institucionalização variam conforme a estabilidade dos comportamentos e o poder de determiná-los (TOLBERT; ZUCKER, 1999). Os atores organizacionais seriam diferenciados por autoridade hierárquica, período de vida, responsabilidades legais específicas que poderiam afetar o desempenho de processos institucionais dentro de, e entre, organizações (TOLBERT; ZUCKER, 1999).

A teoria institucional buscou incorporar a noção de instituição, além de padrões de comportamento, normas, valores, crenças e pressupostos nos quais organizações, grupos e indivíduos fazem parte (MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES, 1999). Ela baseia-se em três pilares ou alternativas analíticas que visam aspectos distintos do fenômeno, e que não são mutuamente excludentes: o pilar regulativo, o normativo e o cognitivo (MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES, 1999). E apresenta três vertentes amplas: a política, centrada nas leis e governança; a econômica, que contesta a perspectiva clássica; e a sociológica, interessada em macroestruturas (MASSARO, 2017). Amparados em modelo de Scott (1995), Machado-da-Silva e Gonçalves (1999) situaram a abordagem de Tolbert e Zucker (1999) no pilar normativo, com foco na estrutura organizacional e nos estágios de processos de institucionalização. Mas o modelo de três estágios elaborado por Tolbert e Zucker (1999) foi criticado pela correspondência com o modelo de Berger e Luckmann, considerado estático, em estágios simultâneos de pré, semi e institucionalização completa, sem uma sequência temporal (MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES, 1999). Em contraposição ao impulso de difusão nos três estágios por meio de imitação, imitação/normativa e normativa indicadas por Tolbert e Zucker (1999), Machado-da-Silva e Gonçalves (1999) apresentaram o modelo de Giddens (apud Barley; Tolbert, 1997), composto por três eixos que relacionam o domínio institucional ao da ação, e a partir dos quais ocorreria o processo de estruturação, conforme ilustrado na Figura 7.

Figura 7 - Processo de estruturação de Giddens



Fonte: Adaptado de Machado-da-Silva e Gonçalves (1999, p. 223).

Por meio da representação realizada por Machado-da-Silva e Gonçalves (1999), aqui adaptada, pode-se observar que o âmbito institucional refere-se ao conjunto de regras e tipificações que resultam do domínio da ação e interação social, em processo dinâmico que configura os sistemas de significação, dominação e legitimação.

A necessidade de considerar o contexto institucional de referência e a distinção entre ambiente técnico e institucional em diferentes níveis de análise<sup>65</sup> foram destacados por Machado-da-Silva e Gonçalves (1999). Institucionalizar equivale a um mecanismo de resposta narrativa a sentidos dispersos, buscando sua estabilidade (ANDRADE, 2000). Sob a teoria institucional encontram-se significados diversos, consistindo mais em uma perspectiva orientadora do que em um conjunto formal de proposições causais que definem uma teoria, denotando pesquisas limitadas ao campo de estudos organizacionais, excluindo a abordagem institucional realizada nos campos da economia, ciência política ou direito (DAVID; TOLBERT; BOGHOSSIAN, 2019).

O declínio de publicações sobre teoria institucional nos últimos anos, identificado em quatro importantes periódicos brasileiros, motivou Chaerki, Ribeiro e Ferreira (2019) a apresentarem as contribuições do institucionalismo organizacional aos estudos das organizações, descrevendo elementos essenciais, níveis de análise e possibilidades de abordagem. Para isso, os autores delimitaram o termo “teoria institucional” para o estudo do comportamento das organizações e diferenciaram institucionalismo do neoinstitucionalismo: o primeiro pode identificar e explicar valores e atores participantes do campo organizacional e o segundo pode explicar o impacto das estruturas no comportamento e no desempenho econômico das organizações, pressupondo que as instituições organizam a política e o

<sup>65</sup> Se em sociedades mais homogêneas a distinção pode ser pequena, em sociedades como a brasileira “a consideração das pressões institucionais em diferentes níveis e sua articulação com os esquemas interpretativos dos dirigentes organizacionais pode propiciar interpretações mais adequadas do fenômeno da estabilidade e da mudança organizacional” (MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES, 1999, p. 224).

ambiente social (CHAERKI; RIBEIRO; FERREIRA, 2019). Sistemas formais perpassam as pessoas, ou atores sociais, podendo ser vistos como “traços de memórias, solidificadas em longo prazo” (CHAERKI; RIBEIRO; FERREIRA, 2019, p. 65). Segundo estes autores, toda teoria sujeita-se a críticas ao recortar a realidade complexa e frente à impossibilidade de enquadrá-la totalmente, por isso, sugerem visões de mundo diversificadas e simultâneas, buscando entender a complexidade do mundo organizacional a partir da transdisciplinaridade (CHAERKI; RIBEIRO; FERREIRA, 2019). Estes autores sugerem estudos que evidenciem a capacidade de agência do ator social e o papel do empreendedor institucional na formação, transformação e/ou ruptura de instituições, como consequências não intencionais de suas ações; e que ampliem a conceituação de termos como organização, instituição, processos de institucionalização, legitimidade, graus de isomorfismo, campo organizacional e lógicas institucionais.

O processo de institucionalização é importante para a compreensão das instituições, entendidas como regras, normas e práticas constitutivas e organizadoras das relações sociais. As instituições ocupam um lugar central no institucionalismo histórico<sup>66</sup>, onde o tema do poder possui um enfoque privilegiado devido à capacidade de criar oportunidades e gerar desafios para definir a ação política; distribuir poder, e modelar preferências políticas dos indivíduos (FIORETOS, FALLETI, SHEINGATE, 2016). Compreender as instituições em contextos históricos significa vê-las como causas de políticas, ações e condutas, ou seja, interesses, coalizões e como resultados de disputas de poder, que volta a ocupar um interesse central, com ciclos de retroalimentação entre políticas públicas e política (FALLETI, 2021<sup>67</sup>). Segundo Falleti (2021), o institucionalismo histórico, discutido no âmbito macropolítico, interroga as forças e debilidades institucionais para explicar os motivos que levam a diferentes resultados em diferentes lugares. Em termos teóricos, Falleti (2021) buscou na sociologia quais seriam as características de uma instituição forte e respeitada, considerando a observância às normas (*compliance*) uma parte importante que não pode se basear no temor à sua infração, mas na i) legitimidade, se ela é justa e correta, tendo como indicador a sua demanda por grupos sociais; e ii) eficácia, ou percepção de valor da instituição pelas pessoas, tendo como indicador se as pessoas utilizam ou obedecem à instituição. Outro aspecto seria a

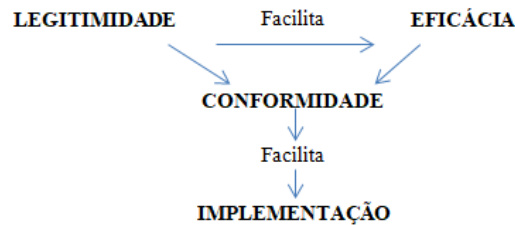
---

<sup>66</sup> A obra intitulada ‘Structuring politics’, editada por Steinmo, Thelen, Longstreht em 1992 foi a primeira a propor o termo institucionalismo histórico, conforme Falleti (2021).

<sup>67</sup> Apresentação no canal do Núcleo de Pesquisa e Documentação da Política (NUPERGS) do YouTube. O NUPERGS Lectures tem o objetivo de discutir trabalhos e pesquisas realizadas e fomentar o debate científico com conferências de pesquisadores/as internacionais.

sua aplicação (*enforcement*), cujo indicador seria o cumprimento da instituição pelo Estado, conforme exemplo apresentado por Falleti (2021)<sup>68</sup> e adaptado na Figura 8.

Figura 8 - Como uma instituição se torna forte?



Fonte: Adaptado de Falleti (2021)

O fortalecimento institucional resultaria da legitimidade como veículo facilitador da eficácia que, ao manifestarem a conformidade ao serem ambas cumpridas, facilitariam a implementação institucional, que surge de demandas sociais. Essa configuração parece envolver dois planos: o organizacional, associado à eficácia e o institucional, associado à legitimidade.

A ênfase comum nos estudos de teoria institucional encontra-se nas normas sociais e expectativas compartilhadas como fontes principais de estruturas, ações e resultados das organizações (DAVID; TOLBERT; BOGHOSSIAN, 2019). Porém, a perspectiva da teoria institucional no campo organizacional<sup>69</sup> tem passado por uma mudança de foco, antes centrado nos processos envolvidos na produção de isomorfismo, para a análise da mudança institucional, motivada por estudos sobre o surgimento de novas leis e regulamentos, produtos, serviços e ocupações (DAVID; TOLBERT; BOGHOSSIAN, 2019).

Uma noção importante destacada por David, Tolbert e Boghossian (2019) foi a de empreendedorismo institucional<sup>70</sup>, apropriada com um sentido equivalente ao proposto por Lawrence e Suddaby (2006), de trabalho institucional, sendo que ambas passaram a descrever

<sup>68</sup> O trabalho de Falleti (2021) concentra-se em documentar demandas de comunidades e propor a busca por justiça restaurativa e reparações, mas ela observa que há diferentes níveis de institucionalismo.

<sup>69</sup> Os campos foram definidos como a “totalidade de atores relevantes” em torno de qualquer organização focal ou constituindo qualquer esfera da vida organizacional (DAVID; TOLBERT; BOGHOSSIAN, 2019, p.4, tradução nossa).

<sup>70</sup> Hardy e Maguire (2008) revisaram a rápida emergência e crescimento de pesquisas organizacionais sobre empreendedorismo institucional. O conceito tem sido usado para explicar as atividades de atores interessados em arranjos institucionais específicos e que mobilizam recursos visando a criação de novas instituições ou transformação das existentes, conforme Maguire, Hardy e Lawrence (2004, p. 657 *apud* HARDY; MAGUIRE, 2008). Os empreendedores institucionais seriam atores aos quais se atribui a responsabilidade por instituições novas ou modificadas (HARDY; MAGUIRE, 2008). Conceitos estes associados ao trabalho de DiMaggio (1988, p. 14 *apud* HARDY; MAGUIRE, 2008) sobre o surgimento de novas instituições motivadas pela visão de atores organizados com recursos suficientes e percepção da oportunidade para realização de interesses que valorizam.



ações dirigidas à criação, manutenção ou mudança de instituições. O empreendedorismo institucional envolve a construção de afiliações e o engajamento em ações coletivas, não se resumindo a discursos persuasivos (DAVID; SINE; HAVEMAN, 2013 *apud* DAVID; TOLBERT; BOGHOSSIAN, 2019, p.6).

Para David, Tolbert e Boghossian (2019) os trabalhos de Zucker (1977) e de Meyer e Rowan (1977) implicaram um compromisso compartilhado com um valor social específico, a racionalidade, como pré-condição da institucionalização das práticas organizacionais, enquanto Friedland e Alford (1991) argumentaram que as práticas institucionalizadas, baseadas em uma variedade de valores, poderiam ser conflitantes, o que abriu caminho para estudos sobre lógicas institucionais. A partir dessa concepção, os estudos organizacionais lançaram luz sobre a existência de múltiplas lógicas em diferentes comunidades e examinaram as tensões decorrentes da coexistência de lógicas concorrentes dentro de uma determinada organização (DAVID; TOLBERT; BOGHOSSIAN, 2019). A perspectiva interpretativista tem se mostrado adequada para a compreensão das lógicas institucionais e dos aspectos envolvidos nos processos de institucionalização (MASSARO, 2017).

Instituições nascem da percepção por uma coletividade de uma necessidade a ser suprida e se tornam meios reguladores das ações sociais, delimitando o que é aceitável ou não (OLIVEIRA; ORRICO, 2009). Apesar de suas diferenças, elas são consideradas inter-relacionadas e interdependentes e se estabelecem quando consolidam mecanismos de repetição e supressão de antagonismos internos, para manter o equilíbrio de forças imprescindível para sua reprodução e perpetuação, em processos mediados por “relações de poderes e saberes” (OLIVEIRA; ORRICO, 2009, p. 118). Por sua vez, Thiesen (2013) descreveu os diversos significados de organização e instituição, indicando que apesar da falta de consenso em torno de tal diferenciação, considerava importante estabelecer diferenciadores em dois planos:

Como personagens conceituais, organização e instituição não podem ser confundidos. Entendemos que o conceito de memória institucional ganharia em ritmo na medida em que pudéssemos separar o plano organizacional do plano institucional. Se a instituição atualiza-se na organização, torna-se imprescindível problematizar tais noções, para que a crítica da instituição não tome como alvo o plano da organização. Trata-se assim de recriar práticas e valores que se instituem no campo social, como ações finalizadas, que dizem respeito ao campo institucional (THIESEN, 2013, p. 279).

Dimaggio e Powell (2005) observaram o deslocamento do mecanismo da racionalização e da burocratização, do mercado para o Estado e para as categorias profissionais, e o efeito de similaridade das organizações, quando seus atores racionais tentam

transformá-las. Para os autores, o isomorfismo é o conceito que capta melhor o processo de homogeneização (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Organizações competem por recursos, clientes, mas também por poder político, legitimação institucional, adequação social e econômica e o conceito de isomorfismo institucional foi considerada uma ferramenta útil para a compreensão da política e do cerimonial que permeiam a vida organizacional (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Esse movimento isomórfico foi traduzido por três processos, denominados de isomorfismo coercitivo, mimético e normativo. Os autores analisaram as implicações da centralização e da dependência de recursos, da ambiguidade de metas e incerteza técnica, e da profissionalização e estruturação em mudanças isomórficas (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Eles retomaram o pensamento de Weber, segundo o qual, à sombra do capitalismo, o racionalismo tornou-se uma gaiola de ferro para a humanidade, e a burocracia, como sua manifestação organizacional, tornou-se um poderoso meio de controle, embora também tenham constatado mudanças nos mecanismos de racionalização organizacional (DIMAGGIO; POWELL, 2005). A mudança organizacional pode ocorrer em resposta direta a ordens governamentais, mas o envolvimento das pessoas em sua defesa, mesmo que seja cerimonial, pode alterar as relações de poder dentro das organizações a longo prazo (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

Ao examinar o crescimento e declínio dos Estados na esfera pública de nações ocidentais, Judt (2010) afirmou que as capacidades e recursos acumulados ao longo do séc. XX proporcionaram meios para assegurar necessidades e minimizar riscos, tornando-os fontes de bem estar social, ou seja, Estados previdenciários, embora os recursos também tenham forjado Estados autoritários, totalitários e repressivos. Durante boa parte do século XX foi amplamente aceito que o Estado moderno desempenhava um papel assistencial, mas essa concepção de Estado distribuidor de benefícios coletivos foi se transformando no último terço do séc. XX e cedendo espaço a uma imagem de ineficiência econômica e intrusão social (JUDT, 2010). Assunto excluído do debate público e dos cidadãos, a redução no papel do Estado passou a ser defendida em discursos, e pautas como reforma econômica e serviços sociais eficientes passaram a ser sinônimos dessa redução, concretizada em processos de privatização de empresas estatais e serviços públicos (JUDT, 2010).

Judt (2010) argumentou que embora o setor privado possa ter um melhor desempenho em determinadas atividades, em outras não há interesse ou capacidade de realização, por isso, defendeu a necessidade de repensar o Estado sem preconceitos, reconhecendo deficiências, mas reafirmando suas funções. Judt (2010) observou que a falta de familiaridade com o passado recente tem gerado distorções que associam o Estado previdenciário ao socialismo,

embora ele resulte de um consenso suprapartidário que tinha a finalidade de oferecer uma barreira “profilática” contra os efeitos políticos polarizadores e violentos da depressão econômica: “Graças a meio século de prosperidade e segurança, nós no Ocidente esquecemos os traumas políticos e sociais da insegurança generalizada. E assim esquecemos porque herdamos aqueles Estados previdenciários e o que levou à sua criação” (JUDT, 2010, s.p.). Percebe-se assim a atuação de forças voltadas ao esquecimento (CONNERTON, 2008) e as tensões resultantes da perda da memória geracional (ASSMANN, 2006). O autor constatou uma perda de capacidade de concepção de política pública fora de uma visão limitada pelo economicismo e afirmou tratar-se de um processo de desaprendizagem do pensamento político. Judt (2010) também mencionou a perda de contato com os intelectuais importantes do século passado, suas ideias e ideais, cujas alianças do passado, e o passado em si, tornaram-se incompreensíveis, sinalizando a perda de laços geracionais que ofereciam a coesão necessária à construção de uma memória coletiva. O poder dos Estados tem diminuído, transferindo-se para corporações multinacionais e instituições transnacionais, que passaram a influenciar cada vez mais profundamente organizações e instituições locais. Argumentos que reforçam abordagens sobre as relações entre memória e instituições.

Rodrigues e Silva (2019) discutiram o modo como determinadas práticas governamentais contribuíram para intensificar o processo de “empresarização” do ensino superior no país ao longo de 20 anos, de 1990 a 2010, tendo em vista a noção de que o discurso estatal, manifestado em determinações legais e projetos de governo, representa uma forma particular de prática social. A partir da metodologia da análise crítica do discurso, os autores selecionaram e analisaram eventos discursivos, identificando univocidades importantes em dois momentos do processo: o esforço para a produção de práticas compreensivas da educação superior sustentadas na ideia de empresa; e a disposição em consolidar métodos empresariais nas instituições de ensino, criando boas práticas de gestão para maximizar resultados (RODRIGUES; SILVA, 2019). A exaltação de um discurso empresarial se soma a uma noção ressignificada da autonomia universitária (RODRIGUES; SILVA, 2019).

Práticas balizadas pela máxima da democratização via ampliação do acesso e pela centralidade da esfera econômica contribuíram para a compreensão do ensino superior como um instrumento potencializador de conhecimentos técnicos e de produção dos profissionais (RODRIGUES; SILVA, 2019). Essa concepção de educação voltada ao desenvolvimento econômico parece justificar a intensificação da racionalização do setor, sinalizando um

processo que aproxima o ensino superior ao processo empresarial<sup>71</sup> (RODRIGUES; SILVA, 2019). Limitado a seu aspecto mais pragmático, o ensino superior distancia-se dos princípios que orientam as práticas voltadas a valores como cidadania, liberdade, crítica e democracia (RODRIGUES; SILVA, 2019), encerrando, de certa forma, em uma nova gaiola de ferro (DIMAGGIO; POWELL, 2005). As relações entre instituições universitárias e o Estado podem apresentar-se como contraditórias e até mesmo antagônicas, e nas relações de poderes que agem dentro e sobre a universidade, o exercício do poder não se limita à esfera estatal (OLIVEIRA; ORRICO, 2009).

Os gestores organizacionais são institucionalizadores ativos, que criam efeitos de “isomorfismo institucional, de fechamento narrativo e discursivo da organização”, de modo que o processo comunicacional que produz a organização torna-se um processo de institucionalização (ANDRADE, 2000, p. 13). E a comunicação possui um papel importante, pois é o processo por meio do qual organizações e indivíduos mantêm a memória viva e ativa, realizando a institucionalização e evitando erosões e colapsos de sentido que emergem de seus ambientes internos ou externos (ANDRADE, 2000), questões que conduzem à seção seguinte.

#### **4.4 Memória Institucional**

No mesmo contexto temporal em que Jan e Aleida Assmann elaboraram os conceitos de memória comunicativa e cultural, nos anos 1990, no Brasil, Thiesen<sup>72</sup> (2013) construía teoricamente seu conceito de memória institucional. A leitura de Thiesen (2013) sempre revela novas nuances, o que reitera a atualidade e importância de sua tese para os estudos de memória institucional no Brasil. Se uma leitura mais apressada pode deixar em segundo plano as motivações e intencionalidades que subjazem ao texto finalizado e que contextualizam os ambientes em que foi produzido, a releitura mais atenta pode desvelar o contexto no qual são tecidas as reflexões e intencionalidades. A partir dela, compreende-se que a memória das instituições passou a ser um campo de interesse investigativo mais consistente no Brasil como reflexo de um ambiente social, institucional e normativo favorável à cultura e à memória,

<sup>71</sup> “Momento marcado pelo reconhecimento da centralidade da empresa em nosso mundo e pelo empenho das mais variadas instituições (nesse caso, o Estado) em produzir um conjunto de práticas ligadas a determinada ordem, orientadas à compreensão da educação superior a partir das maneiras de agir e de pensar que a sustentam. Isso não consiste em forçosamente privatizar as instituições públicas de ensino, deliberadamente tratar o saber como mercadoria ou simplesmente estimular a iniciativa privada, mas em fortalecer cada vez mais as noções de propriedade e de apropriação dos saberes, de desenvolvimento, de progresso e de inovação técnica, de escassez (consumo) e de economicismo naquele espaço” (RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 201-202).

<sup>72</sup> A tese foi defendida em 1997, quando Icléa utilizava o sobrenome Costa. Em 2013, a tese foi publicada integralmente sob o sobrenome Thiesen.

materializado na Constituição Federal de 1988, na articulação em torno da Lei 8159/91 para proteção dos patrimônios arquivísticos, com a criação de instituições de memória, reorganização de arquivos e memoriais e com a percepção de empresas e instituições públicas que a visibilidade de suas trajetórias históricas representava um canal de comunicação com a comunidade e mais transparência nessas relações.

Nesse contexto, o objetivo de Thiesen (2013) foi o de conceituar memória institucional de modo a superar o modelo de representação ou reapresentação de algo pronto, especialmente advindo dos estudos de linguagem, que concebiam objeto, palavra, conceito respectivamente como referente, significante e significado, em correspondência unívoca. Para isso, partiu da descrição de instituição, que ainda era entendida como algo acabado, instituído, descrevendo o processo de institucionalização das relações sociais para compreender como uma instituição emerge da análise de seus aspectos instituintes. Thiesen (2013) expôs que os elementos conceituais se conectam a outros formando rizomas, tendo centro no movimento, de modo que o conceito de memória institucional assume essa forma dinâmica, e que por isso os aspectos instituintes são indispensáveis para reconstrução da memória, já que são práticas sociais que refletem instituições. A memória organizacional, por sua vez, não possui esse alcance, limitando-se ao conjunto de ações sistemáticas para recuperação do passado em atividades no presente para determinar a eficácia organizacional (THIESEN, 2013), o que pode redundar em uma visão apenas instrumental e mecanicista. Portanto, depreende-se que o plano institucional vai além, identificando as condições de existência e permanência da instituição no tempo, e que sustentam a organização.

Thiesen (2013) sugeriu que a memória institucional pode ser captada e compreendida a partir do que denomina como traços característicos de instituições sociais, e os descreve separadamente. Estes traços aparecem de modo disperso no campo da teoria institucional como integrantes do processo de institucionalização. Neste estudo, considerou-se que a reunião em pares associativos pode oferecer uma compreensão, a partir de espaços de similaridades e de contrastes entre os mesmos, conforme descrito no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Traços característicos das instituições

Interioridade/Exterioridade	Os padrões institucionais se impõem incorporados ao “eu social” presente em todos os indivíduos; ao mesmo tempo em que possuem uma realidade exterior, fora dos indivíduos.
Objetividade/Socialização	A instituição é dotada de realidade objetiva e se caracteriza pelas relações sociais típicas, próprias entre os membros que compõem o corpo da instituição.

Coercitividade/Conflitualidade	A instituição detém poder e o exerce sobre os indivíduos, os quais podem sentir sua força diante da negativa em obedecer. Relações de poder geram conflitos dentro e fora das instituições
Reprodutibilidade/Resistência à mudança	Os hábitos se reproduzem, dentro de um padrão mínimo de controle estabelecido previamente em regras institucionais. E embora transformações sejam inevitáveis, os indivíduos resistem às mudanças, pois a reprodução de hábitos contribui para sua manutenção no tempo.
Historicidade/Temporalidade	A instituição existe no tempo e produz uma história composta por um legado característico, o qual vai se reproduzindo por meio de informações, hábitos e memórias entre os indivíduos dentro da instituição; e instaura um domínio do tempo, delimitado pela reprodução, aproveitando o passado para a manutenção do presente institucional.
Legitimidade/Seletividade	A instituição, em seu processo instituinte, legitima-se à medida que impõe suas regras a todos aqueles que de alguma forma relacionam-se com ela, fortalece-se, tomando corpo e fundamento. A instituição seleciona e determina os discursos a serem reproduzidos e preservados, assim como o que será esquecido, ou ficará no silêncio.

Fonte: elaboração própria, a partir de Thiesen (2013).

O par constituído por exterioridade e interioridade refere-se às formas como a instituição é vista pelo conjunto da sociedade e por sua comunidade interna. Internamente, constitui-se por regras, crenças e práticas instituídas, grau de democracia, estilo de liderança, interesses, projetos e métodos de produção; e externamente refere-se ao meio interorganizacional, à conjuntura tecnológica, aos mercados e seu grau de integração, em acordo com Andrade (2000). O par legitimidade e seletividade interage quando o que é entendido por todos os seus integrantes como suas crenças, valores e normas institucionais reforça recortes da realidade associados a um discurso que seleciona e representa uma imagem institucional; a temporalidade e a historicidade envolvem a noção de que toda construção social produz uma trajetória no tempo, que permite reconstruir uma história sobre a instituição; objetividade e socialização se integram pois a realidade é reconstruída nas interações e práticas sociais cotidianas, onde ganha concretude; reprodutibilidade e resistência à mudança constituem um par interdependente que mantém crenças, valores, normas e hábitos; enquanto o par coercitividade e conflitualidade relaciona-se aos exercícios de poder e aos campos conflituosos que podem derivar de relações assimétricas. A conflitualidade entre narrativas, e entre narradores, pode revelar vulnerabilidades importantes no sentido atribuído pela organização às próprias ações ou nas estruturas institucionalizadas que objetivam tais sentidos (ANDRADE, 2000).

Os traços característicos institucionais foram agrupados em pares, na Figura 9, com a finalidade de apresentar uma síntese que evoque visualmente as interfaces e tensões que colocam em evidência a instituição e sua memória.

Figura 9 - Pares que caracterizam e influenciam a instituição



Fonte: elaboração própria, a partir de Thiesen (2013).

Thiesen (2013) analisou as instituições como formas de saber-poder, no sentido empregado por Foucault (1979), em que exercer o poder cria objetos de saber para acumular e utilizar informações, sendo assim, o poder constitui modo de ação sobre as ações do outro, pressupondo liberdade para tal. O processo de racionalização faz com que as instituições lembrem e esqueçam, mas sua descrição e análise do ponto de vista histórico evidenciam os discursos, técnicas e relações de saber, dados e práticas sociais. Por isso se diz que a memória está alinhada a critérios de verdade socialmente vigentes na sociedade, constituindo um "alvo político" ao ser atravessada por discursos (THIESEN, 2013).

Entre seus achados, Thiesen (2013) percebeu que as instituições refletem as formas diversas que as sociedades atribuem às próprias trajetórias históricas mediadas pelo tempo. A autora destacou que estava em curso na época uma mudança nas características "repressoras, coercitivas e totalitárias" das instituições (THIESEN, 2013, p. 290). A opção por manter o conceito em aberto e não limitá-lo à representação visava "iniciativas de reconstrução da memória de instituições singulares, com suas formações específicas e seus personagens próprios" (THIESEN, 2013, p. 293). Assim, os pesquisadores interessados no tema da

memória institucional teriam a liberdade para definir tanto os problemas mobilizadores de pesquisas, quanto as ferramentas teóricas e metodológicas (THIESEN, 2013).

O plano organizacional da memória foi considerado mais simples de ser mapeado, porém insuficiente para tratar de questões não aparentes, que são de domínio institucional (THIESEN, 2013). E concluiu reforçando que o conceito de memória institucional encontra-se em linhas e entrelinhas dos discursos dos autores e “entre os personagens conceituais” da escrita, construída e reconstruída cotidianamente “em cada indivíduo e em cada instituição” (THIESEN, 2013, p. 294). Além disso, o conceito de memória institucional foi definido como operador do pensamento, cujos componentes podem tornar-se conceitos que remetem a outros, formando “zonas de vizinhança” com novos contornos (THIESEN, 2013, p. 294). Entende-se que essa caracterização descreva uma opção pela interdisciplinaridade, que pauta também o presente trabalho.

Pensar sobre a instituição é um exercício de abstração. Outros conceitos talvez possam ser mais facilmente compreendidos, como comunidade, trabalho, poder porque são mais pautados e discutidos com frequência. Pensar essa abstração como um processo cuja ação é institucionalizar permite pensá-lo como imprescindível para a vida social. Se o mundo social é fruto desse movimento de institucionalização, ele é criado por cada grupo, por processos institucionais. Parece trivial, mas não é. A metáfora da moeda para representar um processo de dupla interface não o descreve suficientemente. Para considerá-lo dessa forma, é preciso atribuir movimento à moeda que gira continuamente alternando suas faces, como imagem para representar um mundo em movimento.

Da mesma forma, compreende-se que a metáfora da moeda e da dupla interface não traduzem integralmente o movimento da memória institucional, que é entendido como de interface quádrupla, para integrar os movimentos da memória e da instituição. Portanto, entende-se que a memória institucional (MI) opera a partir de suas quatro dimensões: lembrado, esquecido, instituído e instituinte. Nessa inter-relação, o movimento da memória pode ser evidenciado por meio do processo institucional, assim como este pode mobilizar compreensões sobre a memória de grupos de profissionais. Entre ações instituintes e instituídas, e entre lembranças e esquecimentos, buscou-se representá-lo visualmente por meio da Figura 10 a seguir, atribuindo-lhe um movimento dinâmico, embora ela ainda não satisfaça plenamente uma representação de todas as possibilidades de relação que evidenciem a memória institucional.



Figura 10 - Processos que envolvem a MI



Fonte: elaboração própria (2021).

Nessa representação, nada é estático. Dotada de movimento, a instituição movimentase no tempo de modo mais rápido no seu nível organizacional e mais lentamente no nível institucional. E esse movimento a partir do qual se evidenciam crises e conflitos, ou seja, os processos que antecedem os resultados e consensos, pode ser mais perceptível longitudinalmente. Embora memória institucional e organizacional sejam abstrações, a memória organizacional possui suporte material mais visível, apresentando-se como eficiente e eficaz ou inovador em suas práticas cotidianas; enquanto a memória institucional circula tacitamente, legitimando modos de ser, agir, nas avaliações pessoais sobre a coletividade e suas características, assim como no plano individual, a quem recorrer e como se portar, nas normas e comportamentos. A memória organizacional (MO) é importante por oferecer bases materiais para a identificação da memória institucional, embora sua amplitude ou limitação dependa dos processos institucionais. Então, a memória organizacional é importante para a análise da memória institucional no tempo, mas entende-se que a memória institucional condiciona a existência da organizacional.

A perspectiva construcionista, segundo Andrade (2000) enriquece e expande a análise institucional ao captar as interações sociais que constituem a organização. Andrade (2000) atribui aos indivíduos certo grau de inconformidade com consensos coletivos e a construção ativa de interpretações de sentido a partir da atenção a sinais que são integrados nas estruturas cognitivas desenvolvidas. Conceitos e construtos teóricos como memória, patrimônio e cultura ganham formas a partir de suas interpretações em torno de crenças enquanto aceitas

como tal e se materializam em diversas formas concretas, tais como pessoas, lugares, acontecimentos e monumentos. Da mesma forma, pode-se pensar a instituição como essa abstração que sintetiza as normas, crenças e valores de dada comunidade.

Dessa tentativa de inter-relação entre memória, seus muitos adjetivos e idiosincrasias com a teoria institucional para compreender o que é memória institucional, pode-se dizer que sob este “rótulo” encontram-se muitos significados. Seu entendimento se confunde com o de instituições de memória e com a gestão do conhecimento nas instituições. E nesse sentido talvez fosse adequado discutir uma maior precisão vocabular, em razão das funções que a memória institucional adquire ao atravessar organizações idiosincráticas. Compreende-se que tem ocorrido certa acomodação de significados em relação ao conceito de memória institucional, e mesmo reconhecendo-se tratar-se de um processo dinâmico, ele tem sido fortemente utilizado mais como justificativa para outras discussões e temáticas específicas de determinadas áreas e seus aspectos empíricos do que discutido de fato teoricamente. Os usos instrumentais da memória institucional pelas diversas áreas que a atravessam podem estar alimentando novos significados, o que é muito positivo, mas também provocam a necessidade de ampliação do debate em torno da crítica teórica. Da mesma forma, a carência de visões teóricas pode desequilibrar o entendimento desse movimento entre as quatro dimensões da memória institucional, em que a memória atribui sentido ao institucional, daí sua importância.

O contato e levantamento de trabalhos sobre memória institucional ao longo deste estudo evidenciou, no campo empírico, abordagens que oscilam entre a dimensão documental (OLICK, ROBBINS, 1998) e a narrativa<sup>73</sup> (LINDE, 2009; DE FINA, 2011). Nesse sentido, os estudos de memória institucional têm abrigado, sob um único termo, fenômenos e significados distintos. O conceito pode significar a memória das organizações de Estado, de modo amplo ou mais restrito; pode ter como funções ou motivações um melhor posicionamento estratégico; pode significar a memória das instituições de memória (BYRNE, 2015), e tomar a parte pelo todo, que se desdobra em questões de gestão dos artefatos da memória; e também como registro do processo dinâmico que transforma escolhas de um grupo em suas crenças, normas, e práticas.

Os estudos em língua inglesa publicados em periódicos internacionais tais como o “Organization Studies” mencionam amplamente a inter-relação entre organização e memória como “Organizational Memory Studies”. E nas buscas realizadas por “Institutional Memory

---

<sup>73</sup> Charlotte Linde (2009) publicou o livro “Trabalhando o passado: memória narrativa e institucional”, resultante de um estudo etnográfico de três anos de uma companhia de seguros que a contratou com uma equipe de investigadores para examinar qual a imagem que a instituição fazia de si mesma, respondendo a uma lacuna sobre identidade organizacional.

Studies”, os resultados remeteram aos estudos organizacionais, indicando que não há uma distinção muito clara entre MI e MO, nem entre organização e instituição, de modo que a dimensão institucional tem sido apreciada conjuntamente. Considera-se que a MI não se limite aos estudos relacionados à gestão da informação e do conhecimento, nem apenas como estratégia de comunicação, embora o grande número de trabalhos nessas áreas e a carência de abordagens teóricas dispostas a refletir sobre o que é a memória nas instituições representem algumas das lacunas no campo que motivaram novas interrogações evidenciadas neste estudo. A memória institucional integra as memórias das pessoas que fazem parte das instituições às memórias formadas por essas coletividades, a um tempo memórias sociais, políticas e culturais, delimitadas por organizações, que concentram singularidades e idiossincrasias.

Como síntese, buscou-se uma representação integrada entre memória, identidade e instituição, chegando-se ao esquema visual da Figura 11.

Figura 11 - Processos e forças integrantes da MI



Fonte: elaboração própria (2022)

Portanto, neste estudo a memória institucional é entendida como o olhar retrospectivo para os processos de criação, manutenção e transformação de valores, crenças e hábitos de uma instituição ao longo do tempo por grupos profissionais. Representa tensões, conflitos e consensos construídos por determinado grupo, ou grupos, renovando-se em movimento dinâmico, mas capaz de manter certa coesão para realizar objetivos e funções ao longo do

tempo. A memória institucional também é vista como um instrumento de transparência e prestação de contas à sociedade, pois busca tornar visíveis aspectos das instituições que só podem ser percebidos a longo prazo. O foco do presente estudo de caso não são as habilidades e expertises técnicas individuais para o exercício de suas funções, e sim os seus aspectos interpessoais e sociais, tomados em retrospecto, e que podem ser selecionados, recortados, descritos e interpretados a partir de aportes teóricos interdisciplinares, especialmente da memória e da teoria institucional, conforme o Quadro 9 a seguir. Esse movimento é realizado a partir do cotejo empírico com seus traços característicos para tornar evidentes os valores, hábitos, crenças e identidades dessa comunidade, como descrito na seção metodológica.

Quadro 9 - Quadro teórico de autores

<b>4 REVISITANDO O CONCEITO DE MEMÓRIA INSTITUCIONAL</b>	Introduz o capítulo	Halbwachs (2006; 2004)
<b>4.1 Memória e organizações: breve histórico</b>	Histórico de entendimento de MO/MI	Parrela; Nascimento (2019); Santos; Valentim (2021); Rueda; Costa; Valls (2011); Molina; Valentin (2011); Barbosa (2014); Gutierrez (2017); Santa Cruz (2013); Bhandary; Maslach (2018); Langenmayr (2016); Levitt; March (1988); Walsh; Ungson (1991); De Holan et al. (2004); De Holan, 2011; De Holan; Phillips,2004; Olivera (2000); Feldman; Feldman (2006); Schatzki (2006); Foroughi et al. (2020); Rowlinson et al.(2010); Olick; Robbins (1998); Decker; Hassard; Rowlinson, 2020); Ocasio; Mauskapf; Steele (2016); Scott et al. (2019); Andrade (2000); Assmann (2006).
<b>4.2 Rastros do passado na memória nas organizações</b>	Documentos monumentos da MI	Dodebei (2016); Thiesen (2013; 2015); Assmann (2011); Candau (2011; 2014); Le Goff (2013); Parrela; Nascimento (2019); Robinson (2012); Cougo Junior (2019); Maurano (2016); Nascimento (2017); Foucault (1979).
<b>4.3 Dos estados aos processos de institucionalização</b>	Processo de institucionalização	Massaro (2017); Tolbert; Zucker (1999); Meyer; Rowan (1977); Machado-da-Silva; Gonçalves (1999); David; Tolbert; Boghossian (2019); Andrade (2000); Fioretos; Falleti; Sheingate (2016); Falleti (2021); Hardy; Maguire (2008); Chaerki; Ribeiro; Ferreira (2019); Oliveira; Orrico (2009); Thiesen (2013); Dimaggio; Powell (2005). Judt (2010); Rodrigues; Silva (2019).
<b>4.4 Memória Institucional</b>	Revisitando o conceito	Thiesen (2013); Andrade (2000); connerton (2008); Assmann (2006); Olick; Robbins (1998); Linde (2009); De Fina (2011).

Fonte: elaboração própria (2021)

## 5 TRANSPONDO A SUPERFÍCIE METODOLÓGICA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico do estudo e envolveu reflexões sobre escolhas epistemológicas, teóricas e empíricas que fundamentaram e nortearam o processo de investigação empírica. O desenvolvimento exponencial das áreas acadêmicas e das correntes de pensamento são um desafio à interdisciplinaridade. A relação de influências recíprocas (GRAY, 2012) entre posturas teóricas, metodológicas e métodos selecionados pelos(as) pesquisadores(as) e suas visões epistemológicas tornam o conhecimento uma rede cada vez mais complexa.

Creswell (2014) concebeu o entrelaçamento de três componentes: concepções filosóficas, estratégias de investigação e métodos de pesquisa, e o termo “concepção” já estabelece uma escolha em um espectro de termos<sup>74</sup>, com um sentido de visão geral do mundo e da natureza da pesquisa que um(a) pesquisador(a) traz consigo. A dificuldade residiria na tomada de consciência sobre tais crenças e pressupostos, seguida pela decisão sobre incorporá-las ou não aos estudos, já que mesmo sem explicitá-los, poderiam ser deduzidos pelo leitor a partir das diferentes perspectivas temáticas, das citações detalhadas das subjetividades dos participantes, da apresentação dos vieses do(a) pesquisador(a) ou da pesquisa (CRESWELL, 2014). Porém, tanto a compreensão dos pressupostos e crenças quanto sua escrita ativa nos relatórios de pesquisa são fortemente recomendados por pesquisadores qualitativos (CRESWELL, 2010; 2014), o que encorajou esta pesquisadora a tentar incorporá-los e explicitá-los neste estudo. E também como meio e convite à discussão destas questões no campo de estudos de memória social, cuja natureza envolve estudos multi, inter e transdisciplinares. Nesse sentido, desvelar o percurso metodológico deste estudo envolveu olhar para o passado, para caminhos que haviam sido percorridos (GUTIERREZ, 2017), aprofundando-o em busca das estruturas que fundamentam as práticas metodológicas, percebidas como a ponta de um iceberg, imagem tomada de empréstimo de Catroga (2015). Em sua base, estão concepções filosóficas e estruturas interpretativas da pesquisa qualitativa e da inserção da própria pesquisa, em movimentos cercado de incertezas, devido à diversidade de perspectivas à escolha e à inconstância terminológica (CRESWELL, 2014; GRAY, 2012).

As concepções filosóficas, ou premissas-chave (DENZIN; LINCOLN, 2011), sobre a natureza da realidade, do conhecimento, os valores e os processos de pesquisa, associam-se a

---

<sup>74</sup> Creswell (2010) se alinha à definição de Guba (1990) de que a ação é guiada por um conjunto de crenças básicas, mas cita ‘paradigmas’, ‘epistemologias e ontologias’ e ‘metodologias de pesquisa amplamente concebidas’ como alguns dos termos utilizados.

questões ontológicas, epistemológicas, axiológicas e metodológicas, respectivamente (CRESWELL, 2014). Na tradição ontológica clássica<sup>75</sup> do devir e do ser, esta última prevaleceu na filosofia ocidental, conformando o entendimento de uma realidade integrada por entidades claras e propriedades identificáveis<sup>76</sup> e estáveis, em que sinais e linguagens traduziriam de modo preciso o mundo exterior, orientando o pensamento para finalidades ao invés dos processos, o que tem sido questionado por uma epistemologia que traz o devir ao debate (GRAY, 2012). Os estudos de memória social possuem uma relação interdisciplinar que dialoga com questões que circundam tanto o ‘ser’ quanto o ‘devir’ e esteve muito presente nos textos que examinam o tema diacronicamente. Além disso, a percepção de uma realidade não transparente e unívoca apresenta repercussões sobre a compreensão da linguagem e da discursividade (ORLANDI, 2015), apresentadas na análise empírica neste estudo.

O pressuposto ontológico remete à natureza da realidade e, quando se conduz pesquisas qualitativas, se aceita que há múltiplas realidades, conforme são diversos os pontos de vista, tanto da parte dos pesquisadores quanto da parte dos indivíduos participantes do estudo e de seus leitores (CRESWELL, 2014). E para reportar as diferentes perspectivas individuais e realidades dos participantes de um estudo são aplicadas múltiplas formas de evidências (CRESWELL, 2014). Neste estudo, tal pressuposto entra em consonância com o entendimento do próprio campo da memória, e sua diversidade de realidades ou pontos de vista, e das diversas perspectivas que o estudo buscou reunir e apresentar para iluminar a realidade dos grupos que integram a instituição no caso estudado, delimitada no espaço e no tempo, registrando o que e como pensavam e lembravam.

O pressuposto axiológico refere-se ao reconhecimento dos valores, e vieses, pessoais que os pesquisadores trazem para seus estudos e que pesquisadores qualitativos permitem que sejam conhecidos. Na prática da pesquisa qualitativa esse pressuposto corresponde ao reconhecimento e posicionamento de que as informações coletadas em campo possuem uma natureza carregada de valores (CRESWELL, 2014). No presente estudo, este pressuposto traduziu-se no próprio memorial, nas seleções teóricas, analíticas e interpretativas, porque há uma compreensão sobre o papel de pesquisadora como um duplo processo de intervenção na realidade, que envolve aproximações e distanciamentos teóricos e empíricos simultâneos. Envolve pensar teoricamente a memória e perscrutar a própria memória, e no campo empírico

---

<sup>75</sup> Heráclito (535-475 a.C.) enfatizava um mundo emergente e em transformação, ou seja, em devir, e seu sucessor, Parmênides (515-445 a.C.), concebia o ser imerso em uma realidade imutável, sendo essa a corrente de pensamento amplamente adotada (GRAY, 2012).

<sup>76</sup> Em contraste com a visão heraclitiana das inter-relações e das ausências (GRAY, 2012).

envolve investigar uma realidade conhecida e vivenciada, e interpretá-la sob múltiplos pontos de vista aos quais junta-se o próprio, sem que se esqueça o compromisso com a separação dos papéis de servidora e de pesquisadora, os procedimentos éticos e a validação do estudo.

O pressuposto epistemológico refere-se ao meio de aproximação do pesquisador aos participantes de um estudo qualitativo, como forma de revelar um saber a partir da soma de evidências baseadas nas perspectivas individuais e suas experiências subjetivas. Para isso, a entrada e a permanência em campo para conhecer os participantes de um estudo nos contextos onde vivem ou trabalham, determinam a quantidade e a qualidade das informações (CRESWELL, 2014). A dupla aproximação da pesquisadora ao campo apresenta-se primeiro como integrante da unidade universitária na qual o estudo foi conduzido, e também a partir do delineamento do estudo de caso, análise e interpretação dos dados, que requerem concomitantemente um distanciamento analítico.

O pressuposto metodológico corresponde aos procedimentos, ou métodos da pesquisa qualitativa, caracterizados por serem indutivos, moldados pela experiência de cada pesquisador e emergentes durante a coleta e a análise dos dados (CRESWELL, 2014, p. 34). Para esta tese, os pressupostos metodológicos materializam-se no estudo de caso de inspiração longitudinal e nos procedimentos de coleta e análise de dados descritos nas seções seguintes.

Segundo Gray (2012) a tradição ontológica de estudo do ser desdobra-se em três grandes correntes epistemológicas: o objetivismo, baseado na pré-existência de uma realidade objetiva e independente da consciência em que se busca a verdade; o construcionismo<sup>77</sup>, em que verdade e sentido são criados e construídos por interações das pessoas com o mundo, o que implica em sentidos construídos de diversas formas sobre um mesmo fenômeno; e o subjetivismo, em que o sentido não advém da interação pessoal com o mundo, mas parte do indivíduo sobre o objeto, com a construção de sentidos mediados na interação coletiva com o simbólico. Enquanto o objetivismo embasa a perspectiva teórica do positivismo<sup>78</sup>, o construcionismo fundamenta o interpretativismo, do qual se desdobram variadas linhas teóricas, baseadas na crença de que a realidade natural e a social são distintas e requerem métodos diferentes, pois no mundo social o interesse está em aspectos qualitativos ou

---

<sup>77</sup> O termo foi traduzido como Construtivismo.

<sup>78</sup> O positivismo foi o paradigma epistemológico dominante nas ciências sociais entre as décadas de 1930 a 1960, baseado na existência de um mundo social externo ao pesquisador, cujas propriedades poderiam ser observadas e medidas. O entendimento de que a acumulação de fatos e dados sobre o mundo produziria generalizações e leis científicas, desconsiderava áreas científicas fundamentadas em evidências indiretas. Algumas características do modelo positivista como a “investigação empírica, o uso de desenhos experimentais e a generalização indutiva” permanecem em investigações atuais, mas os questionamentos sobre as certezas em relação à natureza e aos resultados de investigações nas ciências sociais abriram caminhos para perspectivas alternativas, denominadas “pós-positivistas” (GRAY, 2012).

singulares (GRAY, 2012). Essa perspectiva teórica considera interpretações derivadas da cultura e do contexto histórico, que a relação entre as pessoas e o mundo social não é direta e unívoca, e a interpretação se realiza através de esquemas de classificação mental (GRAY, 2012). No construcionismo social, os indivíduos ao buscarem compreensão ampliam significados subjetivos variados e múltiplos, negociados social e historicamente na interação.

### **5.1 Vertentes de pesquisa nas ciências sociais**

A pesquisa social é um processo que possibilita a obtenção de novos conhecimentos da realidade social, ou seja, dos aspectos relacionados ao indivíduo em múltiplas relações com outros indivíduos e instituições sociais, por meio de uma metodologia científica (GIL, 2008). Seu interesse reside em formas espontâneas utilizadas pelas pessoas para expressarem aquilo que consideram importante, seus modos de pensar sobre as ações dos outros e sobre as próprias ações (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008).

No âmbito das ciências sociais, os quadros de referência representam teorias mais amplas que subordinam outras teorias e são descritos como funcionalismo, estruturalismo, "compreensão", materialismo histórico, etnometodologia e social-construtivismo, a partir dos quais são adotados procedimentos científicos ou métodos (GIL, 2008).

Berger e Luckmann (2004) contribuíram com o construcionismo social ao demonstrar como a sociedade pode se apresentar ao indivíduo sob a forma de realidade objetiva, por institucionalização ou legitimação, e sob forma de realidade subjetiva, por interiorização ou identificação (GIL 2008). Rosalind Gill (2008) indicou distinções conceituais entre o construcionismo e o construtivismo<sup>79</sup> e apresentou as principais características construcionistas: i) postura crítica em relação ao conhecimento e cética em relação à própria visão sobre a autenticidade do mundo; ii) compreensão histórica e culturalmente situada e relativa do mundo; iii) construção do conhecimento a partir de processos sociais; iv) compromisso de investigar as formas a partir das quais o conhecimento está associado a ações ou práticas.

Este estudo compartilha o entendimento de que a interação é mediada por processos de produção de sentido e interpretação contextuais (ORLANDI, 2015) e que as coletividades constroem redes de interação e de comunicação, consensos e ações conjuntas (THIESEN,

---

<sup>79</sup> Arendt (2003) apresentou uma discussão sobre esse tema, segundo a qual o construcionismo se refere às construções elaboradas coletivamente pelos indivíduos, e o construtivismo se refere à construção das estruturas cognitivas elaboradas pelos indivíduos no decorrer do seu desenvolvimento. As duas perspectivas, social e a individual, compartilham princípios metateóricos e se imbricam mutuamente.



2013). Interessa-se pelos fenômenos da memória, da identidade e da instituição conforme experienciados por indivíduos e grupos (HALBWACHS, 2006). O observador faz parte do que está sendo observado e enquanto pesquisador, concentra-se no sentido, no entendimento do que está acontecendo e no uso de uma abordagem indutiva, construindo teorias e modelos a partir do uso de múltiplos métodos qualitativos em estudos em profundidade, o que permite visões diversas de um fenômeno (GRAY, 2012). A captação da experiência subjetiva direciona a fenomenologia para a exploração dos entendimentos culturais predominantes, através da experiência pessoal (GRAY, 2012). Então, compreende-se que a fenomenologia constitua um forte fundamento aos estudos de memória social, pois muitos autores e linhas teóricas abordam a memória como fenômeno a partir de uma reconstrução situada no tempo e no espaço e mediada pelo outro (HALBWACHS, 2006). Por isso, a captação de opiniões, descrições e interpretações subjetivas dos participantes não visa a generalizações a populações maiores, mas a descrições e análises contextuais. Outra característica, considerada importante por Husserl é a “redução fenomenológica” (GRAY, 2012), ou seja, o abandono de pressupostos e julgamentos, com uma suspensão temporária de atitudes, crenças e teorias, concentrando-se na experiência, no significado da realidade para o indivíduo, que se torna fundamental durante a interação com pessoas em processos de captação de dados, como entrevistas. Essa perspectiva condiz com o entendimento de Gil (2008) sobre o pesquisador manter a consciência de seus preconceitos, para assim tentar minimizar possíveis deformações da realidade que pretende pesquisar, e que é importante ter em mente quando se aborda o campo empírico para coleta ou captação de dados. Compartilha-se também a noção de que a complexidade da realidade escapa à apreensão pela observação, sendo esta socialmente construída, o que coloca em evidência a interpretação e possibilita ao pesquisador o acesso a conhecimentos e auto-entendimentos com maior profundidade.

De acordo com as abordagens interpretativa e fenomenológica, o mundo social é apreendido por meio de seleção e interpretação, associadas aos valores individuais, por isso a subjetividade que permeia os fenômenos sociais passou a ser enfatizada analiticamente (LAPERRIÈRE, 2014). Portanto, os referenciais teóricos deste estudo estão mais fortemente alinhados com a concepção do construcionismo social (BERGER; LUCKMANN, 2004), ou seja, a construção e reconstrução de sentidos mediada na interação coletiva com elementos simbólicos. As vertentes de pesquisa no campo de estudos organizacionais são abordadas a seguir.

## **5.2 Vertentes de pesquisa em estudos organizacionais**

Denzin e Lincoln (2011) descreveram a pesquisa qualitativa como atividade que situa o observador no mundo, tornado visível a partir da reunião de práticas materiais interpretativas (CRESWELL, 2014). Práticas que transformam o mundo em representações que incluem métodos tais como notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros e lembretes pessoais, cuja abordagem interpretativa remete ao estudos de objetos em contextos naturais de ocorrência, buscando compreender os fenômenos a partir dos significados atribuídos pelas pessoas. (DENZIN, LINCOLN, 2011, p. 3 *apud* CRESWELL, 2014, p. 49). Em contraste com a perspectiva de Denzin e Lincoln, orientada para os impactos e capacidade de transformações do mundo pela pesquisa, Creswell (2014) enfatizou o processo em si, estruturante dos procedimentos de pesquisa<sup>80</sup>.

Denzin e Lincoln (2005) observaram uma abertura à interdisciplinaridade nas ciências sociais e humanidades ao mencionarem um embaçamento nos limites disciplinares e sua aproximação com enfoque mútuo na abordagem qualitativa e interpretativa da pesquisa e da teoria. Eles também evidenciaram resistências a partir de discursos neoconservadores e epistemologias neopositivistas que consideravam a pesquisa qualitativa não-científica e de pequeno valor na arena política social. Apesar disso, o interesse crescente por investigações e métodos qualitativos demonstrou a relevância dessa abordagem e a diversidade de formas de análise (BRUNSTEIN et al., 2020), sinalizando uma mudança de entendimento sobre ciências sociais a partir dos anos 1990, com uma promessa de ‘democracia radical’ no início do século XXI (DENZIN; LINCOLN, 2005).

Na perspectiva da teoria social em geral, e da teoria das organizações, Burrell e Morgan (1979) sintetizaram em esquema visual de paradigmas<sup>81</sup> sociológicos as abordagens ontológicas e epistemológicas que fundamentariam teorias e estudos<sup>82</sup>, partindo da ideia de que as teorias organizacionais baseavam-se em uma filosofia da ciência e uma teoria da

---

<sup>80</sup> “A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise de dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança” (CRESWELL, 2014, p. 50).

<sup>81</sup> O termo “paradigma” foi utilizado com base em Thomas Kuhn, no “sentido metateórico ou filosófico para denotar uma visão implícita ou explícita da realidade” (MORGAN, 2005, p. 59). Para Connerton (2008), o conceito de paradigma científico de Kuhn é uma ideia sobre o esquecimento, pois para ele cada mudança na evolução científica descarrega a memória científica e cada colapso de um paradigma é sempre um ato de esquecimento de grande importância para a economia de esforço da ciência. O paradigma que tem sido ultrapassado é um paradigma que pode ser esquecido (CONNERTON, 2008).

<sup>82</sup> Burrell e Morgan permanecem a pautar discussões epistemológicas no campo de estudos organizacionais (PAULA, 2016).

sociedade. Os paradigmas desdobram-se em redes de pensamento que compartilham suposições comuns sobre a natureza da realidade, diferenciando-se nas abordagens e perspectivas, que situam importantes escolas de análise organizacional (MORGAN, 2005). Embora coexistentes, os paradigmas exerceriam influência e dominação sobre teorias encerradas em seus pressupostos, gerando o desconhecimento dos campos concorrentes e a aceitação tácita da hegemonia da visão funcionalista (CALDAS, 2005).

Os paradigmas humanista e estruturalista radical presumem uma sociedade em conflito, enquanto os paradigmas interpretativista e funcionalista presumem uma sociedade voltada para a ordem, mas todos refletem uma ciência social entre objetiva e subjetiva. Burrell e Morgan discutiram a conciliação de paradigmas como se tratasse das “faces da mesma moeda” (SEGENREICH, 1992, p. 22). Nesse sentido, Caldas (2005) reafirmou a intenção dos autores de relacionar a possibilidade de reconhecimento e diálogo científico entre os paradigmas ao aumento da reflexividade, além de propor “caminhos metateóricos” inexplorados e promissores, como os referenciais críticos e interpretativos, alternativos à dominação do paradigma funcionalista. Em trabalhos subsequentes de teoria organizacional, Burrell empenhou-se na divulgação e aceitação de teorias interpretativas e críticas, e Morgan incentivou o diálogo interparadigmático (CALDAS, 2005).

Segenreich (1992) discutiu as contribuições do esquema de análise de Burrell e Morgan (1979) ao estudo das organizações universitárias<sup>83</sup>, apoiando-se também em outros autores que criticaram o modelo pela ausência da perspectiva intersubjetiva, diante de um interesse por fenômenos culturais, políticos e simbólicos nas organizações, e nas quais os significados emergem nas interações e negociações entre pessoas que integram um espaço social específico.

Paula (2016) também abordou criticamente o modelo de Burrell e Morgan (1979), argumentando que o mesmo teria acirrado disputas acadêmicas infrutíferas, por isso questionou sua adequação<sup>84</sup>. Visando a superação do modelo de “mentalidade paradigmática” e o modelo em quadrantes de Burrell e Morgan (1979), Paula (2016) propôs o círculo das

---

<sup>83</sup> Segenreich (1992) relatou como o esquema de Burrell e Morgan (1979) norteou a escolha da abordagem utilizada em sua tese, um estudo de caso que investigou significados da participação no cotidiano para a comunidade de uma universidade.

<sup>84</sup> Michael Reed (1985) foi um dos primeiros autores a questionar se a tese da incomensurabilidade e das revoluções científicas faziam sentido nos estudos organizacionais, embora não tenha realizado uma ruptura; e Stanley Deetz (1996) rejeitou e substituiu os paradigmas por discursos, apesar de manter um diagrama com eixos polarizados, sem resolver os problemas de enquadramento (PAULA, 2016).

matrizes epistêmicas<sup>85</sup>, reunião de três matrizes<sup>86</sup> que se fundamentam nos interesses cognitivos discutidos por Habermas: a matriz empírico-analítica abrange o interesse técnico, a filosofia positiva e a lógica formal; a matriz hermenêutica abrange a filosofia hermenêutica, a lógica interpretativa e o interesse prático; e a matriz crítica abrange a filosofia negativa, a lógica dialética e o interesse emancipatório. Para a autora, há uma dinâmica entre os elementos a ser observada para entender melhor a proposição, já que a mesma não visa a escolha de uma das matrizes, mas a mudança de perspectiva, pois compartilha o entendimento de Habermas de que os interesses cognitivos compõem a unidade do conhecimento, não podendo ser tomados de modo separado, pois sua interdependência pode ser constatada ao se interpretar os fenômenos sociais (PAULA, 2016).

Algumas abordagens sociológicas são consideradas puras, situadas em uma das matrizes<sup>87</sup>, e outras, híbridas, ao permearem mais de uma matriz epistêmica simultaneamente<sup>88</sup> (PAULA, 2016). Nas abordagens híbridas, os pesquisadores experimentariam a incompletude cognitiva em relação à abrangência dos interesses cognitivos nas investigações. E, ao buscar as origens epistemológicas das teorias trabalhadas, realizariam reconstruções epistêmicas avançadas, descobrindo vias para combinação das matrizes epistêmicas para criar novas abordagens sociológicas (PAULA, 2016). As abordagens puras, de modo semelhante, promoveriam reconstruções epistêmicas embrionárias, a partir da criação de teorias e metodologias de fronteira, nos limites da matriz em que se localizam, embora não combinem matrizes epistêmicas (PAULA, 2016).

Paula (2016) argumentou que essas novas combinações deveriam ser estimuladas para integrar interesses cognitivos e atenuar os conflitos paradigmáticos, incentivando o diálogo entre matrizes epistemológicas e opondo-se ao modelo de Burrell e Morgan, que se apoiava nas revoluções científicas de Kuhn<sup>89</sup>, consideradas dogmáticas e conservadoras. Paula (2016)

---

<sup>85</sup> As matrizes epistêmicas são associadas a abordagens sociológicas e identificadas como funcionalista, interpretativista, humanista, estruturalista, pós-estruturalista e realista crítica, cada uma com as próprias teorias e metodologias, buscando suas identidades epistêmicas ao percorrer o círculo (PAULA, 2016).

<sup>86</sup> O termo 'matriz' foi utilizado no sentido de origem ou de manancial (PAULA, 2016).

<sup>87</sup> Como a funcionalista, situada na matriz empírico-analítica, a interpretativista, situada na matriz hermenêutica e a humanista, situada na matriz crítica (PAULA, 2016).

<sup>88</sup> É o caso da estruturalista, situada entre as matrizes empírico-analítica e hermenêutica; da pós-estruturalista, situada entre as matrizes hermenêutica e crítica; e da realista crítica, situada entre as matrizes empírico-analítica, hermenêutica e crítica (PAULA, 2016).

<sup>89</sup> No artigo *The Nature of a Paradigm*, publicado em 1970, Margaret Masterman identificou mais de vinte diferentes usos para o termo 'paradigma', no livro de Kuhn. Em resposta, ele publicou um posfácio em nova edição de seu livro, indicando o uso do termo em dois sentidos: o sociológico, como conjunto de "crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma determinada comunidade"; e o científico, como "realizações dotadas de uma natureza exemplar que se tornam modelos ou exemplos a serem empregados para resolução de problemas" (PAULA, 2016, p. 31).

defendeu essa nova teoria do desenvolvimento do conhecimento para as ciências sociais e os estudos organizacionais, propondo que as matrizes epistêmicas substituíssem os paradigmas, pois os conflitos gerados estariam impedindo o diálogo e a criatividade para ampliação do repertório de teorias e metodologias em torno de interesses cognitivos e da unidade do conhecimento. Nessa nova forma de pensar a ciência, as incompletudes cognitivas, traduzidas como “a impossibilidade de sozinhas abrangerem todo o conhecimento”, potencializam as reconstruções epistêmicas, e não a “incomunicabilidade” entre abordagens sociológicas<sup>90</sup>.

Para esta pesquisa, as abordagens sociológicas e reconstruções epistêmicas propostas por Paula (2016) repercutiram na compreensão sobre a dimensão epistemológica e as teorias abrigadas sob suas perspectivas, especialmente na articulação analítica das categorias de memória, identidade e teoria institucional.

Utilizando a imagem de um cata-vento de duplo eixo, Stake (1995) apresentou uma representação das interfaces ou ligações epistemológicas envolvidas em processos de investigação qualitativa, enfatizando sobreposições e conexões fortes e fracas. A figura buscou explicitar justamente as tensões e entrelaçamentos, ilustrando os pontos de contato entre conhecimento geral e específico, profissional e científico, individual e coletivo, micro e macroanálise.

Demonstrar o movimento, a sobreposição, as ligações fortes e fracas, a permanente tensão relacional é a perspectiva apresentada no presente estudo. Portanto, interroga-se uma determinada realidade, mobilizando procedimentos para descrevê-la (TREMBLAY, 2014). Trata-se de uma investigação qualitativa, cuja característica é a particularidade da descrição e desenvolvimento temático em um espaço específico (CRESWELL, 2010). Ao descrever uma situação social circunscrita, insere-se como uma abordagem descritiva, evidenciando mecanismos e atores cujo detalhamento pode oferecer informações contextuais (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014).

Bauer, Gaskell e Allum (2008) abordaram o delineamento de pesquisas sociais por meio de quatro dimensões descritivas: i) princípios estratégicos; ii) métodos de coleta de dados; iii) tratamento analítico dos dados; e iv) interesses do conhecimento, tendo por foco a geração de dados e os procedimentos de análise. Com base nessa descrição, pode-se dizer que

---

<sup>90</sup> “[...] os fundadores e pioneiros nem sempre conseguem articular cuidadosamente todos os seus elementos. Alguns elementos se perdem e os pesquisadores, para superar incompletudes cognitivas, precisam realizar um trabalho de escavação para encontrá-los e recombiná-los. Nesse processo, caminhos abandonados pelos fundadores ou por seus seguidores, podem ser retomados e outros olhares são desenvolvidos. Assim, novas teorias e metodologias são criadas ou aprimoradas, o que evidencia o caráter processual e dinâmico da produção do conhecimento sociológico. Logo, no lugar da incomensurabilidade, considero a incompletude e no lugar de revoluções científicas, proponho as reconstruções epistêmicas” (PAULA, 2016, p.38).

os princípios estratégicos desta pesquisa foram guiados pelo estudo de caso; os métodos de coleta foram entrevista individual, registros audiovisuais, documentos, observações e diário de pesquisa; a análise dos dados e interpretação ocorreu por meio da abordagem dos discursos e metáforas, conforme descrito a seguir.

### **5.3 Estudo de caso como estratégia de investigação**

O estudo de caso, apresentado ora como estratégia (CRESWELL, 2010), ora como metodologia de pesquisa (KLEIN; COLLA; WALTER, 2021), entre outros termos, possui tradição nas ciências sociais, com origem na antropologia e na sociologia (CRESWELL, 2014) e ampla utilização nas ciências sociais aplicadas, incluindo estudos organizacionais (KLEIN; COLLA; WALTER, 2021). Gil (2008) o descreve como um estudo profundo e exaustivo que permite o conhecimento detalhado de um ou de poucos objetos e pode ter o propósito de explorar situações da vida real em que os limites não estão definidos claramente; descrever o contexto de realização de uma investigação; e explicar as causas de um fenômeno em situações cuja complexidade não permite a utilização de levantamentos e experimentos. Para Flick (2013), o estudo deve responder o que o caso representa e o que se pretende mostrar com sua análise, se o mesmo apresenta um indivíduo ou uma instituição determinada, se representa um grupo específico ou uma perspectiva profissional, e se descreve os critérios das seleções efetuadas em suas etapas.

Para Stake (1995), o estudo de caso possibilita a obtenção de descrições e interpretações de outros significados. E como um caso pode ser visto de maneiras diferentes, o desafio para pesquisadores qualitativos reside na descoberta e descrição das múltiplas visões sobre ele (STAKE, 1995). A comparação se aproxima de uma descrição e auxilia a interpretação como, por exemplo, comparar um grupo com outro, mas entender como as coisas funcionam implica em observação ampla dos modos de funcionamento específicos, o que caracteriza o trabalho de pesquisa qualitativa, consistente com singularidades e contextos (STAKE, 1995). Os estudos comparativos visam uma perspectiva macro, mas a redução de diferenças complexas pode gerar estereótipos (STAKE, 1995). A pesquisa qualitativa carrega essa ambiguidade de contribuir tanto para a criação de estereótipos quanto para combatê-los, mas a ênfase em experiências, diálogos, contextos específicos e realidades múltiplas reduzem as possibilidades de compreensões simplistas (STAKE, 1995).

Entre as características definidoras de um estudo de caso, Creswell (2014) mencionou:

i) identificação de uma especificidade, delimitada e descrita sob critérios como lugar ou

período de tempo; ii) intencionalidade na condução do caso, se ele é intrínseco, ou seja, peculiar e incomum, ou instrumental, quando o caso é selecionado com a intenção de compreender um problema específico; iii) oferece uma compreensão em profundidade a partir da utilização de variadas fontes de dados; iv) a escolha da abordagem analítica; v) a realização de uma descrição aprofundada do caso; vi) a apresentação dos temas e questões do caso como cronologia, comparação ou modelo teórico; apresentação das conclusões como asserções, explicações ou lições (CRESWELL, 2014).

Os estudos de caso único são considerados os mais comuns, pois centram-se em apenas uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa, ou um evento (ALVES-MAZZOTTI, 2006). E apesar de já ter recebido críticas equivocadas sob a alegação de falta de rigor, o estudo de caso tem sido considerado um meio importante para exploração de situações delimitadas, nas quais os fenômenos ou eventos se relacionam com incertezas e ambiguidades (GRAY, 2012). Nesse sentido, o IME como o espaço selecionado para a realização do estudo de caso oferece condições peculiares para investigação em contexto natural, pois os traços de sua memória não são aparentes, ou seja, não parece ter ocorrido uma institucionalização de sua memória que permita evidenciar suas características na superfície de suas práticas.

Análises comparativas sobre o estudo de caso (KLEIN; COLLA; WALTER, 2021; LÖBLER; LEHNHART; AVELINO, 2014; YAZAN, 2015; LEÃO et al., 2012; MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010; ALVES-MAZZOTTI, 2006) têm buscado identificar diferenças e similaridades na descrição e aplicações dos delineamentos realizados por pesquisadores experientes que referenciam o campo metodológico. Alves-Mazzotti (2006), por exemplo, contrastou os entendimentos de Robert Stake<sup>91</sup> e de Robert Yin<sup>92</sup>, sobre estudos de caso, pois atuam em paradigmas, ou matrizes epistêmicas (PAULA, 2016), distintas: Yin alinhado ao pós-positivismo e Stake alinhado ao construcionismo social. Alves-Mazzotti (2006) encontrou semelhanças ao comparar a caracterização dos estudos de caso realizada por Stake e por Yin, tais como a referência a contextos específicos e a relações complexas, além da concordância sobre os critérios de eleição de determinada unidade para constituir um estudo de caso, e de que os mesmos têm por características as técnicas variadas de coleta de

---

<sup>91</sup> Robert E. Stake é professor emérito de educação na Universidade de Illinois. Autor dos livros *The Art of Case Study Research*, de 1995 e *Qualitative Research: Studying How Things Work*, de 2010. Destacou-se por estudos em educação e avaliação educacional.

<sup>92</sup> Robert K. Yin é cientista social americano, reconhecido por extenso trabalho junto ao Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), com ampla experiência, atuação e produção acadêmica, autor de seis livros sobre métodos qualitativos e estudos de caso.

dados. A tipologia revela as diferenças de nomenclatura, pois o que Yin denomina de estudo de caso exploratório e crítico equivale ao que Stake identifica como estudo de caso instrumental; e o que Yin denomina estudo de caso extremo e revelador, Stake classifica como estudo de caso intrínseco (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Yin chama de “generalização analítica” ao conjunto particular de resultados capazes de gerar proposições teóricas aplicáveis a outros contextos e Stake menciona a “generalização naturalística”, em que uma experiência vicária é proporcionada pelo pesquisador por meio de uma narrativa densa que permite associá-la a outros acontecimentos vividos pelos leitores<sup>93</sup> (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

A contextualização do estudo de caso no campo de discussões de determinada área parece condicionar a sua definição tipológica, e assim, as divergências quanto à caracterização e a capacidade de generalização estariam associadas aos pressupostos paradigmáticos (ALVES-MAZZOTTI, 2006), ou das matrizes epistêmicas (PAULA, 2016), com os quais os pesquisadores se identificam. Löbler, Lehnhart e Avelino (2014) analisaram pesquisas na área de administração que utilizaram estudos de caso, entre 2008 e 2012, quanto à tipologia, a justificativa e as fontes de evidências. Os autores constataram que esse foi o método mais aplicado na área e que, apesar das críticas quanto a sua validade, foram considerados adequados ao estudo de organizações complexas, visando profundidade e não amplitude, sendo a entrevista e a análise documental as fontes de evidências mais recorrentes. Os autores analisaram criticamente a definição de Yin para estudos de caso e constataram que a justificativa para o uso do método, baseada na falta de delimitação entre o fenômeno e o contexto, é a mais recorrente entre os pesquisadores brasileiros, mas pouco explicativa. Se o campo empírico for indiferente para o problema de pesquisa, pode-se recorrer a outros métodos, mas se fenômeno e contexto são inseparáveis, trata-se de um estudo de caso (LÖBLER; LEHNHART; AVELINO, 2014). Nessa perspectiva, entendeu-se que o campo empírico escolhido poderia oferecer as condições ideais para a realização de um estudo sobre as redes de sentidos construídas a partir de relações entre memória e identidade de um grupo de profissionais, por isso compreende-se que fenômeno e contexto são inseparáveis, o que justifica a adoção do estudo de caso no IME.

---

<sup>93</sup> “Pesquisadores naturalísticos, etnográficos e fenomenológicos relatam seus casos sabendo que eles serão comparados a outros e, por isso, buscam descrevê-los detalhadamente para que o leitor possa fazer boas comparações. Por meio de uma narrativa densa e viva, o pesquisador pode oferecer oportunidade para a experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos.” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 648).



Yin e Stake têm contribuído para aprofundar, sistematizar e dar maior credibilidade ao estudo de caso (LÖBLER; LEHNHART; AVELINO, 2014), ainda que Yin seja uma referência que continua a balizar tanto as práticas no campo empírico quanto sua discussão no campo analítico. Klein, Colla e Walter (2021) compararam convergências e divergências nas abordagens de Yin, Eisenhardt e Stake, apresentando os paradigmas epistemológicos, ou matrizes epistêmicas (PAULA, 2016), que delineiam a visão de cada abordagem. O estudo de caso continua a ser fortemente utilizado em ciências sociais aplicadas, segundo os autores, mas convive com uma literatura considerada conflitante e necessita esclarecimentos sobre a base epistemológica dos autores seminais (KLEIN; COLLA; WALTER, 2021), argumento semelhante a Meirinhos e Osório (2010), Leão et al. (2012) e a Yazan (2015).

Apesar da ampla discussão sobre o estudo de caso como estratégia metodológica, a abordagem longitudinal tem sido pouco discutida em estudos qualitativos, conforme constatado pela ausência de referências (GIL, 2008; GRAY, 2012; CRESWELL, 2012; 2014; STAKE, 1995; YIN, 2016), ou menções superficiais, com foco em tipologias genéricas, casos clínicos e ética em pesquisa (YIN, 2016; FLICK, 2018; 2013; DENZIN, 2005). Porém, observou-se que essa abordagem já foi utilizada em estudos qualitativos por outros autores, em áreas distintas (DIAS; BECKER, 2013; GONÇALVES, 2007; FLORES, 2003), e tem ressurgido em estudos recentes (LA FALCE, 2020; AVELAR; MILAGRES, 2020), embora com enfoques diferentes do proposto neste estudo. Dias e Becker (2013) discutiram a abordagem histórico-longitudinal na área de administração estratégica e Gonçalves (2007) abordou esquemas interpretativos em contexto institucional. La Falce et al. (2020) investigaram o nível de satisfação no trabalho de servidores públicos em uma instituição de ensino superior entre 2016 e 2018. Avelar e Milagres (2020) analisaram alianças estratégicas e arranjos colaborativos em empresas em três momentos entre 2014 e 2017. Gaya (2019) e Flores (2003) examinaram a abordagem na área da educação.

Quando o foco de investigação concentra-se em captar processos, ao invés de estados que retratam um dado momento, estudos longitudinais podem ser uma concepção mais adequada, conforme Flick (2013). Nestes casos, um processo ou estado volta a ser analisado em diferentes épocas a partir de coletas de dados repetidas. Pettigrew (1997) dedicou-se a captar a qualidade dinâmica da conduta humana em ambientes organizacionais, identificando um estilo distinto de estudos de casos comparativos longitudinais. Para isso, definiu processo como uma sequência de eventos, ações e atividades individuais e coletivas que se desenrolam ao longo do tempo em contexto; e a análise processual seria a busca pela apreensão de uma dada realidade, sempre dinâmica, da qual emerge, no centro de análise, a agência. Ações

impulsionam processos, mas estes não podem ser explicados somente por uma agência individual ou coletiva, pois inserem-se em contextos limitados de informação, percepção e influência (PETTIGREW, 1997). A dupla qualidade de agentes e contextos precisa ser reconhecida, ocorre ao longo do tempo e é cumulativa, o que coloca o tempo e a história no centro da análise de processo (PETTIGREW, 1997). O estudo de caso vai para além do histórico do caso, na tentativa de uma série de propósitos analíticos, buscando padrões no processo e comparações de forma entre os casos. Busca os mecanismos que moldam padrões nos processos observados, e cuja provocação no campo interativo, segundo Pettigrew (1997), representa um grande desafio indutivo para os estudiosos do processo, difícil de descrever, alcançar e justificar publicamente. O reconhecimento indutivo de padrões também tem de andar de mãos dadas com a dedução, pois os pesquisadores portam pressupostos, valores e quadros de referência que guiam o que são capazes de ver e não ver (PETTIGREW, 1997).

A análise processual busca a explicação do quê, porquê e como das ligações entre contexto, processos e resultados e implica em: i) imersão, estudando processos ao longo de vários níveis de análise; ii) interconexão temporal, estudando processos no passado, presente e futuro; iii) um papel na explicação do contexto e da ação; iv) explicações holísticas e não lineares do processo; e v) interligação da análise do processo ao local e à explicação dos resultados (PETTIGREW, 1997). A forma como os resultados políticos são moldados pelo processo e o contexto é uma das questões centrais, mas não há um conjunto ideal de procedimentos, etapas ou regras de aplicação, embora a prática possa induzir uma variedade de padrões, utilizados para orientar a conduta na investigação processual, sob forma de um conjunto de perguntas (PETTIGREW, 1997).

A abordagem longitudinal analisa a mudança ou desenvolvimento de um fenômeno ao longo de um período estabelecido e sua principal característica é a de acompanhar indivíduos ou instituições, por observação e comparação, ao longo de um tempo determinado pelos objetivos de pesquisa (GAYA, 2019). Stake (1995) não definiu um roteiro para realização do estudo de caso e Yin (2001) apenas mencionou a tipologia de estudo de caso longitudinal, no qual abre-se a possibilidade de explorar um mesmo caso único em dois ou mais momentos diferentes do tempo. Este movimento pode revelar mudanças em função do tempo, assim como os intervalos temporais podem indicar estágios antecipados de ocorrência de mudanças (LÖBLER; LEHNHART; AVELINO, 2014). Enquanto a teoria pode oferecer explicações de como as condições mudam no tempo, os intervalos de tempo captados longitudinalmente podem refletir previsões sobre mudanças (LÖBLER; LEHNHART; AVELINO, 2014).

Um estudo de caso não exaure as possibilidades de investigação e como os espaços são dinâmicos sempre é possível encontrar novos enfoques e perspectivas. Embora o estudo de caso sobre o IME realizado anteriormente (GUTIERREZ, 2017) tenha se apoiado nas prescrições de Yin (2001), o presente estudo buscou uma abordagem ampliada para envolver outros autores, mais alinhados com o construcionismo social, já que Yin (2001; 2016) é considerado de uma linha mais positivista, preocupada com hipóteses e a capacidade de replicação de estudos de caso.

O presente estudo identifica como caso ou unidade de análise a memória institucional de uma unidade universitária de uma instituição federal de ensino superior na área de matemática e estatística com sessenta e dois anos de atividade, completados em 2021, que se destaca por ter sido a pioneira em sua área de atuação na região Sul, e por isso foi descrita como um caso intrínseco (STAKE, 1995). Levou-se em consideração também que embora suas atribuições típicas se concentrem em duas áreas pertencentes às ciências exatas, matemática e estatística, representada por seu corpo docente, o corpo técnico-administrativo também é um grupo multiprofissional, sendo que a maioria possui formação superior em diferentes áreas. O foco de interesse do estudo é a memória dessa instituição e a constituição de identidades de seus participantes, e para isso utiliza-se variadas fontes para coleta de dados.

A escolha de um objeto de pesquisa ocorre de acordo com as incompletudes observadas em um determinado corpus, e sua construção é feita de modo gradual e progressivo, envolvendo um movimento entre o referencial teórico, o contato com o campo, a análise dos dados e o retorno ao referencial, característico da pesquisa qualitativa (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014).

#### **5.4 Contextualização do IME**

Matemática!?! Se de um lado ela representa uma escolha de atuação profissional, de outro suscita esta expressão, misto de exclamação e de interrogação que carrega a surpresa e o estranhamento que constituiu um traço comum a muitos dos participantes deste estudo, representantes do grupo de servidores técnico-administrativos, quando provocados a evocar suas primeiras lembranças e sensações sobre o IME.

Então, que lugar é este que pode despertar afetos e desafetos, e por que motiva sentimentos ambivalentes, sendo ao mesmo tempo lugar de reconhecimento e área temida? Estes são motivos de interesse que podem ser formulados e problematizados a partir da

perspectiva da memória institucional e das identidades profissionais construídas ao longo do tempo e que passam a ser descritas a seguir.

#### *5.4.1 Histórico*

A passagem de Albert Einstein pelo Rio de Janeiro e uma conferência a convite da Academia Brasileira de Ciências, em 1925 teriam gerado reações de cientistas positivistas, tentando ridicularizá-lo, o que provocou a mobilização de uma corrente modernizadora de cientistas, sendo esta reação decisiva para uma nova fase na ciência brasileira (D'AMBROSIO, 1999). Uma intensa colaboração de visitantes europeus propiciou uma renovação nos estudos de matemática no país, sendo que os anos de 1933 e de 1957, respectivamente, de fundação da Universidade de São Paulo e de realização do Primeiro Colóquio Brasileiro de Matemática<sup>94</sup> são considerados marcos historiográficos importantes para o desenvolvimento da matemática no Brasil (D'AMBROSIO, 1999). A área de estatística teve seu desenvolvimento acelerado a partir da década de 1930, especialmente aplicada às áreas biomédica e agrícola, com destaque ao grupo de estatística experimental, liderado por Frederico Pimentel Gomes, na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz, em Piracicaba (D'AMBROSIO, 1999). D'Ambrósio (1999) evidenciou também que a trajetória de desenvolvimento dos grupos de pesquisa em matemática foi marcada por momentos de animosidades e disputas judiciais que se estenderam por décadas, cuja polarização ampliou-se a grupos de matemáticos de todo país. Mas também houve períodos de superações e reconstruções, com destaque para o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas como o primeiro "espaço protegido" de interferências políticas para pesquisas matemáticas, mantido pelo governo federal (D'AMBROSIO, 1999).

A presença de Antonio Rodrigues e Ary Nunes Thietböhl foi destacada entre os matemáticos que foram estudar em São Paulo e que teriam uma atuação importante no retorno a suas instituições (D'AMBROSIO, 1999). Ao reconstruir os movimentos que antecederam a criação do Instituto de Matemática, Thietböhl (1989) o insere no quadro amplo do desenvolvimento do ensino e da pesquisa no país, inspirado no modelo paulista, que influenciou a formação da própria universidade, em 1934. E de fato, em 1958 Thietböhl iria participar, juntamente com os professores Luis Leseigneur de Faria, Ernesto Bruno Cossi e Antônio Rodrigues, de uma comissão para estudar a implantação do Instituto de Matemática,

---

<sup>94</sup> Realizado em Poços de Caldas, MG.

o que se efetivou no ano seguinte, em 09 de março de 1959<sup>95</sup>. Constituído pelas divisões de Matemática Pura, Matemática Aplicada e Ensino, o Instituto de Matemática nasceu como órgão científico, autônomo e diretamente subordinado à Reitoria.

Observando-se a cronologia local, por meio do site institucional do IME, percebe-se que a dualidade entre ensino e pesquisa, presente desde suas origens, permanece quando uma única data dá conta da criação do curso de bacharelado em Matemática, em 1942. Já sobre a pesquisa, Tietböhl (1989) deixou um relato no qual registra que em 1953, onze anos mais tarde portanto, foi criado o Centro de Pesquisas Físicas, com uma Divisão de Matemática e uma Divisão de Ensino, do qual se origina aquele Instituto de Matemática, como órgão de pesquisa, em 1959. Estes dois eventos convergem no tempo e aquele Instituto exclusivamente de pesquisa passa a absorver, após a reforma universitária de 1968, o ensino e a reunir professores de matemática que até então eram vinculados aos diversos cursos.

Por falta de espaço físico no Campus Central, teve sua primeira sede instalada provisoriamente em um apartamento do Edifício Jequitibá, na esquina das Avenidas André da Rocha e João Pessoa. Em 27 de abril do mesmo ano ocorreu a mudança para um sobrado na Av. Venâncio Aires, onde permaneceu até março de 1966, mês em que finalmente foi transferido para a Av. Sarmiento Leite, no último pavimento do prédio imponente da ex-Escola Técnica Parobé, no campus central da UFRGS, conforme pode ser observado na Figura 12 abaixo.

Figura 12 - Terceira sede do IME no campus central da UFRGS

Sede do Instituto de  
Matemática no  
Campus Central da  
UFRGS. Porto  
Alegre, década de  
1960.



Fonte: Arquivo Nacional (1961)<sup>96</sup>.

<sup>95</sup> Portaria nº. 116, homologada pela Decisão nº.15/59, de 02 de abril de 1959, do Conselho Universitário.

<sup>96</sup> Recuperado de <https://prati.com.br/tag/dec1960/page/5>.

Percebe-se que o percurso com silenciosas lacunas oferece inúmeras possibilidades de investigação, e ao voltar-se a atenção ao passado, algumas relações podem ser realizadas. Durante o evento Jornada IME 60 anos, em 2019, que também celebrou os 15 anos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática do IME, criado em 2004, Esther Grossi apresentou palestra intitulada “Formação do Professor de Matemática: passado e presente”, em que destacou a importância do instituto, nos anos 1970, como apoio ao recém criado Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA).

E aí, o Instituto de Matemática, é bom que a gente [inaudível] hoje, nós fomos acolhidos, porque a primeira sede do GEEMPA foi no Instituto de Matemática, debaixo da escada, mas nesse momento, já nos guindaram para uma sala nos [torreões?] bem em cima, bem linda. Então nós nascemos no Instituto de Matemática, quer dizer, nascemos primeiro no laboratório, a reunião inicial, mas em seguida a nossa sede foi no Instituto de Matemática da universidade. E tinha vários professores universitários que fundaram GEEMPA (GROSSI, 2019, p. 19).

A palestra evidenciou que havia uma rede de docentes que atuava com protagonismo na mediação entre a formação básica e a abordagens de ensino piagetianas, com docentes que frequentaram cursos com Jean Piaget e que traziam inovações pedagógicas ao Sul do país.

Voltando-se à trajetória do IME, os projetos pedagógicos<sup>97</sup> são registros que evidenciam a evolução histórica dos cursos e que refletem as ações e arranjos institucionais ao longo do tempo. De acordo com eles, tanto o curso de bacharelado, quanto o de licenciatura em matemática foram criados em 1936 e autorizados a funcionar em 1942, vinculados à Faculdade de Filosofia da UFRGS (UFRGS, 1996). Há três momentos destacados neste percurso histórico: o primeiro foi o processo de departamentalização, decorrente da reforma universitária, no qual a oferta dos cursos tornou-se responsabilidade do Departamento de Matemática Pura e Aplicada (DMPA) do Instituto de Matemática, em 1970; o segundo destaque foi a contratação dos quatro primeiros professores doutores em matemática, vinculados ao DMPA que, além de atuarem em disciplinas de graduação, criaram o Programa de Pós-Graduação em Matemática e o mestrado como “sequência natural de formação dos egressos do Bacharelado”, em 1977; e o terceiro destaque foi a criação da ênfase em matemática aplicada e computacional, em 1988, já no Campus do Vale (UFRGS, 1996). Quanto ao curso de estatística, seu projeto pedagógico é ainda mais econômico, limitando-se a mencionar no histórico que o curso de bacharelado em estatística é oferecido “por esta Universidade desde 1978” e que ele é pioneiro no Rio Grande do Sul, sendo sediado no IME.

---

<sup>97</sup> Os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação ministrados pelo IME estão disponíveis no site institucional: <https://www.ufrgs.br/ime>. Acesso em: julho de 2021.

Observou-se nestas formas discursivas uma dificuldade comum em valorizar as próprias trajetórias históricas, o que pode contribuir para colocá-las em desvantagem em relação a similares e a outros cursos que compartilham este campo de conhecimento.

A mudança para o Campus do Vale, no bairro Agronomia, viria a ocorrer em julho de 1985 e coincidiu com uma sensível renovação no quadro de colaboradores, com diversas aposentadorias. A mudança foi preparada por meio de troca de correspondência entre a direção do Instituto de Matemática e o Escritório Técnico do Campus, antes da estrutura transformar-se em Prefeitura do Campus do Vale. Fatores conjugados como o anúncio da mudança de sede e a renovação do quadro de colaboradores por numerosas aposentadorias podem ter contribuído para uma transmissão fragmentária de memória desse passado. Por outro lado, iniciou-se uma nova trajetória, com expansões no ensino de graduação e de pós-graduação, na extensão e na estrutura técnico-administrativa, com novos desafios de crescimento e atendimento de diversas e complexas demandas em mais uma conjuntura de escassez de recursos.

#### *5.4.2 Atualidade*

Como afirma Andrade (2000, p.8), a “vertigem da mudança” exige que as organizações se atualizem continuamente, produzindo novas versões “de si-próprias, da sua identidade e do sentido do negócio ou do serviço social que desenvolvem”, e isso pode comprometer a estabilização institucional.

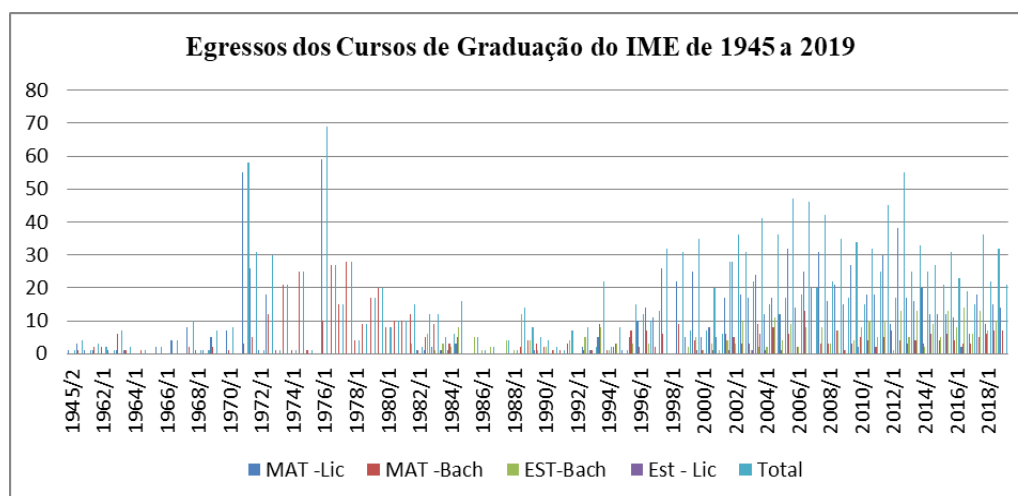
O IME da atualidade é o mesmo e é um outro, em ciclos organizacionais, mais curtos, ou institucionais, mais longos (ANDRADE, 2000). É o mesmo quando se afirma como uma unidade universitária que tem por missão institucional “prover a educação superior e a produção de conhecimento, integradas no ensino, na pesquisa e na extensão, no domínio da Matemática, da Estatística e áreas correlatas” (IME, 2021), alicerçada nos objetivos de promover todas as formas de conhecimento nas áreas de matemática e de estatística, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão; coordenar e ministrar o ensino de graduação e de pós-graduação, para formação de bacharéis, licenciados e pós-graduados nas áreas de matemática e de estatística; ministrar o ensino superior de matemática e de estatística para os diferentes cursos oferecidos pela universidade; desenvolver, coordenar e executar projetos de pesquisa básica e aplicada; promover e participar de atividades interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão; desenvolver, coordenar e executar projetos de extensão da unidade universitária. Missão e objetivos sustentados por meio de seus departamentos, comissões e núcleos e

setores. Sua ampliação e renovação pode ser observada, de modo geral, a partir das formas pelas quais se comunica interna e externamente, tais como suas redes sociais, sua cronologia, as representações construídas e registradas por seus integrantes no site institucional, por exemplo, que são interfaces sociais de amplo alcance dessa instituição, e que podem ser relacionadas aos traços de interioridade e de exterioridade da memória institucional a que Thiesen (2013) se refere.

Em termos organizacionais, o IME possui dois departamentos de ensino: Matemática Pura e Aplicada e Estatística, aos quais cabe organizar e oferecer semestralmente em torno de 80 disciplinas de graduação distribuídas em 200 turmas aos próprios cursos do IME e a outros 54 cursos, em diálogo com as comissões de graduação e departamentos de outras unidades universitárias e com a administração central. São quatro cursos de graduação oferecidos: bacharelado e licenciatura em matemática, criados em 1936 e autorizados a funcionar em 1942, ainda na antiga Faculdade de Filosofia, licenciatura em matemática noturno, criado em 1995, e bacharelado em Estatística, criado em 1978, cujos projetos pedagógicos, acompanhamento e avaliação do desempenho acadêmico são de responsabilidade das comissões de graduação de Matemática e de Estatística, respectivamente (UFRGS, 2007)<sup>98</sup>.

A partir de uma lista de egressos apresentada no site institucional, pode-se evidenciar, desde 1945, os primeiros profissionais graduados em licenciatura e bacharelado em matemática, formados ainda sob a responsabilidade da antiga Faculdade de Filosofia. O Gráfico 1 representa visualmente esse percurso, com dados até 2019.

Gráfico 1 - Representação de profissionais graduados nos cursos do IME



Fonte: elaboração própria (2021).

<sup>98</sup> UFRGS. Instituto de Matemática. Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Matemática. 2007. Fonte: <https://www1.ufrgs.br/RepositorioDigitalAbreArquivo.php?4BD39D512352&115>.



Observou-se um pico de formandos nos anos 1970, e a posterior redução acentuada de egressos em meados dos anos 1980 e 1990, o que provoca novos questionamentos sobre o que teria ocorrido naquele período e contribuído para esse resultado, abrindo-se a exames futuros mais específicos e aprofundados. A retomada e o adensamento no número de egressos parece ter ocorrido somente a partir dos anos 2000, de modo mais contínuo. Percebe-se a ampliação no número de cursos, tais como o bacharelado de estatística e a licenciatura noturna em matemática, visualizando-se assim o crescimento do campo de profissionais graduados nestas áreas.

Atualmente, o IME possui quatro Programas de Pós-Graduação: o de Matemática é o mais antigo, de 1977, seguido pelo de Matemática Aplicada, de 1995, de Ensino da Matemática, em 2004, e por fim, o de Estatística, em 2018. O site institucional remete para as páginas específicas dos Programas, e a sua análise revela breves referências aos próprios processos históricos de formação referentes ao PPG de Matemática Aplicada e de Ensino da Matemática, estando ausentes nas páginas específicas do PPG em Matemática e do PPG em Estatística.

Em 19 de junho de 2015, a unidade universitária tornou-se Instituto de Matemática e Estatística por meio da Decisão nº. 233/2015 do Conselho Universitário, propiciando maior visibilidade à área científica da estatística, mas também assinalando o resultado de esforços conjuntos que culminaram nessa mudança.

Desde 2016, uma Gerência Administrativa supervisiona e organiza as rotinas e atividades dos servidores técnico-administrativos, substituindo a antiga Secretaria Única por uma estrutura segmentada nos núcleos Administrativo e Compras, Acadêmico e de Graduação. Toda essa estrutura administrativa está sediada na parte térrea de um prédio cujo andar superior é compartilhado com o ambiente administrativo do Instituto de Química. Em prédio contíguo localizam-se as salas dos docentes, na parte térrea e superior, e em outro prédio ficam a biblioteca, um auditório e as salas de aula administradas exclusivamente pelo IME. O Diretório Acadêmico localiza-se em módulo anexo aos prédios.

Em 2015, iniciou-se um processo de compreensão sobre as relações entre memória institucional e gestão de documentos arquivísticos, a partir de um estudo de caso único naquela unidade universitária (GUTIERREZ, 2017). Para abordar a questão, buscou-se reconstruir a trajetória institucional a partir da análise das percepções dos gestores e servidores em relatos e entrevistas. Entre as conclusões, destacaram-se o reconhecimento de documentos de inegável valor histórico para o IME e para a UFRGS, bem como a percepção da importância de uma mobilização interna voltada à preservação de documentos

arquivísticos de caráter permanente, como uma representação material ainda que lacunar da memória e do legado institucional. Identificou-se também a ativação de um processo interno de reflexão, entre gestores, sobre a memória do IME e concluiu-se que os documentos acumulados poderiam ser motivadores para a reconstrução e compreensão da memória institucional. Foi com esta intencionalidade que o Núcleo de Gestão Documental tem sido construído.

Naquele movimento de análise, foram evidenciadas também questões que extrapolavam os limites do estudo proposto, tais como a complexidade presente nas interfaces entre sociedade e universidade, que se refletiam na relação entre administração central e a unidade universitária analisada, e também nas relações identitárias dos grupos internos. Tensões percebidas no atual estudo como evidências da manifestação dos traços característicos das instituições, e que atribuem a essa unidade universitária seus contornos peculiares. Durante o processo de construção da dissertação, de 2015 a 2017, e de construção desta tese, de 2018 a 2021, foi possível uma imersão na dinâmica institucional dessa unidade universitária: ocorreram novas mudanças organizacionais associadas à reformulação dos espaços físicos e alterações no quadro de colaboradores efetivos. Em termos numéricos trata-se de um grupo pequeno de servidores públicos, entre docentes e técnicos administrativos, que em setembro de 2021 contava com um quadro de 126 profissionais, sendo 73 docentes lotados no Departamento de Matemática Pura e Aplicada, 28 docentes lotados no Departamento de Estatística e 25 técnicos administrativos atuando nos núcleos criados pela gerência administrativa, nos programas de pós-graduação e na biblioteca. Esse é o grupo sobre o qual a maioria das reflexões são tecidas neste estudo, embora as entrevistas façam menção a muitos outros servidores que atuaram no IME ao longo dos 62 anos de existência.

A mobilidade ocasionada por aposentadorias, contratações, remoções ou exonerações torna esse quadro sempre dinâmico e passível de atualizações<sup>99</sup>. Além disso, percebeu-se uma renovação considerável de colaboradores no período de 2018-2019, com 23 aposentadorias, quatro exonerações a pedido e duas redistribuições, resultando em uma perda de 29 profissionais do quadro efetivo. Mas também houve o ingresso de 33 novos colaboradores<sup>100</sup>, sendo a diferença numérica resultante dos processos de mobilidade, seleção e contratação via

---

<sup>99</sup> Em dezembro de 2021, já havia ocorrido uma remoção de servidor, outra de um docente por permuta e a chegada de docente por transferência.

<sup>100</sup> Há ainda um grupo de onze docentes aposentados dos dois departamentos de ensino que são colaboradores convidados em projetos de pesquisa e extensão, um número rotativo de professores substitutos, que no momento é de um no Departamento de Estatística, e de trabalhadores terceirizados responsáveis pelos serviços de portaria e limpeza, que somavam nove colaboradores até março de 2020.

concurso. O departamento de Matemática Pura e Aplicada concentra o maior número dos docentes que ministram aulas para os cursos de graduação.

As diferenças são diversas: em termos quantitativos, mas também em termos organizacionais. Os docentes estão vinculados aos departamentos, enquanto os técnicos estão vinculados aos diversos órgãos que apoiam as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, tais como os núcleos administrativo, de graduação e acadêmico, vinculados a uma gerência, os quatro programas de pós-graduação e a biblioteca. Há diferenças em termos de especificidade dos cargos, sendo que a maioria dos técnicos-administrativos ocupa cargos de nível médio, embora tenham formação superior em diferentes áreas. Estes profissionais estão sujeitos a regime de trabalho de 40h semanais e a controle de ponto por registro eletrônico. Os docentes possuem um regime de trabalho diferenciado, a maioria com dedicação exclusiva, embora alguns docentes ainda tenham regime de trabalho de 20h. Quanto à formação, a maioria possui formação em nível de doutorado e pós-doutorado e, amparados em legislação própria, não estão sujeitos ao controle de ponto eletrônico.

O período do estudo compreendido como longitudinal incluiu os anos de 2016 a 2021, embora o período de abrangência de evocação de memórias retroceda aos anos 1970 e mais expressivamente aos anos 1990 em diante. Em termos comparativos, desde o estudo de caso realizado em 2016 (GUTIERREZ, 2017), dos oito gestores técnicos administrativos entrevistados naquela ocasião, apenas quatro permaneceram no IME; e entre os gestores docentes, dos cinco, apenas dois continuam com vínculo ativo, porém não estão mais em cargos de gestão. Acredita-se que essas mudanças organizacionais possam gerar impactos e produzir efeitos nas percepções do grupo sobre a instituição, sobre o compartilhamento de memórias, experiências e identidades. Comparado a outras unidades universitárias, o IME ainda não enfatiza sua trajetória histórica como uma evidência de seu valor social, o que pode reforçar o desconhecimento e desinteresse de seus integrantes, especialmente entre os novos ingressantes, e até uma ausência de identificação com essa unidade. As limitações de tempo e objetivos da pesquisa anterior não permitiram o aprofundamento teórico e metodológico sobre questões que envolviam tensões quanto à memória e às identidades dos grupos componentes do IME, identificados nas narrativas até então coletadas. É nessa perspectiva que a presente pesquisa buscou avançar.

Este estudo envolveu fontes privilegiadas que, de acordo com Yin (2016), são estudos conduzidos por pesquisadores com vínculos ou papéis na vida real relacionados aos ambientes do campo de estudo, pois a pesquisadora também integra profissionalmente o ambiente estudado, tendo se afastado parcialmente de suas atividades entre 2018-2019, e integralmente

no período de 2020-2021 para a condução e finalização do estudo. A realização do estudo foi autorizada e o consentimento registrado em ata do Conselho da unidade universitária. Observou-se também as orientações da Comissão de Ética em Pesquisa (CONEP)<sup>101</sup>, em relação aos procedimentos que envolveram o contato com participantes e coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual, considerando-se as medidas que visaram à proteção, segurança e os direitos dos participantes, seguidas nesta pesquisa.

### 5.5 Meios e formas de captação da memória

O estudo de caso caracteriza-se pelo trabalho extensivo (CRESWELL, 2014) com uma variedade de materiais coletados, cuja organização e escolha dos métodos de análise mais adequados alinham-se com os objetivos de pesquisa. Os métodos e procedimentos de coleta e apresentação de evidências são considerados essenciais para uma abordagem científica da pesquisa social (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008). As fontes de evidência reunidas foram constituídas por observações sobre mudanças organizacionais ocorridas no período do estudo, registros audiovisuais produzidos pela UFRGSTV, em 2019, relativos aos eventos que integraram as comemorações dos 60 anos do IME naquele ano, análise de entrevistas realizadas em 2021, reanálise de entrevistas realizadas em 2016, análise documental e diário de pesquisa, conforme sintetizado na Figura 13 e que passam a ser descritos a seguir.

Figura 13 - Síntese das fontes de evidências



Fonte: elaboração própria (2021).

<sup>101</sup> Comunicado CONEP 0019229966, conforme Ofício Circular nº.2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021.

Movimentos simultâneos de planejamento e ação foram mobilizados para reunião do corpus de análise. Foram realizados novos contatos com os participantes do estudo anterior vinculados ao IME (GUTIERREZ, 2017), para solicitação de consentimentos e inclusão das entrevistas transcritas anteriormente no novo corpus; além da realização de uma nova rodada de entrevistas individuais, que foi decidida diante da dificuldade de realização da pesquisa documental extensiva no NGDoc como planejada inicialmente, causada pelo avanço da pandemia de Covid-19 e pelas medidas de distanciamento social e pelas incertezas criadas naquele momento. Nesse sentido, foram elaborados três versões do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): uma versão para contemplar a renovação de consentimento para reanálise de entrevistas realizadas em 2016 aos participantes pertencentes ao IME (Apêndice B); outra versão para dois novos participantes (Apêndice C); e uma versão exclusiva aos participantes das duas rodadas de entrevistas, em 2016 e em 2021. Além disso, houve a elaboração, e validação por uma pesquisadora mais experiente, de novos roteiros semiestruturados (Apêndices D e E) para os participantes das entrevistas realizadas em 2021<sup>102</sup>, adaptados à situação do participante, se profissional em atividade ou aposentado.

### *5.5.1 Entrevistas*

Entrevista constitui um meio versátil e inclusivo de obtenção de informações de interesse ao estudo sobre determinado objeto ou fenômeno, através de perguntas que podem ser realizadas por meio de diferentes meios de comunicação, presencialmente ou à distância, sendo respondida oralmente, por linguagem de sinais ou gestual (NOVIKOFF, 2020). A diversidade de aplicações e possibilidade de acesso a pessoas com dificuldades visuais, de escrita ou de organização do raciocínio são vantagens apontadas, enquanto o tempo de preparação, realização e transcrição são suas desvantagens (NOVIKOFF, 2020).

O olhar dos outros oferece um complemento à própria observação (STAKE, 1995), e nesse sentido, a entrevista individual é o principal caminho para acessar múltiplas e distintas percepções sobre a realidade. A entrevista individual em profundidade pode ter por objetivos explorar a vida de uma pessoa ou embasar estudos de caso com entrevistas repetidas no tempo (GASKELL, 2008), que foi um dos métodos adotados nesta pesquisa. Apesar do planejamento requerido para elaboração e realização das perguntas, não há garantias de que as

---

<sup>102</sup> Em Gutierrez e Borges (2021) foram descritas e discutidas as etapas que envolveram a experiência empírica de planejamento e execução das entrevistas online, suas vantagens e desvantagens.

respostas dos participantes correspondam às intenções e objetivos da pesquisa, já que podem manifestar suas próprias escolhas de assuntos e enfoques (STAKE, 1995).

Durante a elaboração do projeto de pesquisa foram efetuadas duas entrevistas com docentes aposentadas, em 2019. A primeira, por ocasião de uma então recente aposentadoria da participante e a percepção de que a mesma desejava deixar seu depoimento e visão sobre sua trajetória profissional. A outra entrevista foi realizada após um dos eventos comemorativos dos 60 anos do IME, por indicação e mediação de docentes que me apresentaram à colega aposentada. Estas entrevistas foram conduzidas de modo mais livre, sem um roteiro estruturado, guiado por uma escuta atenta, privilegiando questões emergentes. Estas entrevistas fizeram parte de um projeto-piloto que pretendia explorar as possibilidades da história oral com participantes aposentados da unidade universitária, além de cotejar as informações com dados constantes no NGDoc. Por limitações causadas pela pandemia, não puderam ser sistematizadas adequadamente, por isso optou-se por sua exclusão do corpus de pesquisa e tratamento em projeto futuro.

Entre as etapas prévias à realização das entrevistas individuais, em 2021, foram observados alguns parâmetros descritivos para entrevistas qualitativas (MANZINI, 2012), destacando-se a elaboração do roteiro temático semiestruturado e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o contato formal e convite aos participantes, o agendamento das entrevistas, envio e retorno dos TCLEs assinados (NOVIKOFF, 2020). Manzini (2012) sugere que o roteiro de pesquisa seja submetido à análise de um pesquisador mais experiente no trabalho com entrevistas preferencialmente no tema de estudo, para certificar-se de que as perguntas constantes nele sejam adequadas metodologicamente e correspondam aos objetivos de pesquisa, por isso o roteiro deste estudo foi discutido previamente à aplicação. O roteiro de entrevista incluiu identificação inicial com nome completo, cargo e função exercida, seguida de questões sobre a trajetória profissional do participante no IME e, por fim, questões que pudessem evidenciar as experiências subjetivas evocadoras de memórias e pertencimento, captando percepções e visões sobre a instituição, seus destaques positivos ou negativos, interações entre os grupos constituintes e, para o grupo de abordagem longitudinal, com o objetivo de abordar as percepções sobre a memória institucional e as mudanças nos últimos cinco anos, de 2017-21.

Foram selecionados para participar da segunda rodada de entrevistas somente servidores em atividade durante o período envolvido, excluindo desse núcleo os participantes que já eram aposentados quando foi realizada a abordagem anterior, que se aposentaram ao longo do período ou que saíram do IME, restando 9 participantes elegíveis. Entre eles, foram

convidados cinco dos participantes que ocupavam cargos de gestão em 2016: dois docentes e três técnico-administrativos, sendo que em cada grupo procurou-se manter a equidade de gênero entre os participantes, buscando ampliar a forma como as pessoas compreendem a si mesmas e seu entorno no ambiente organizacional. Além destas cinco entrevistas, foram realizadas entrevistas com dois novos participantes: um gestor docente da unidade universitária no período abrangido pela pesquisa e citado pelos outros entrevistados; e uma técnico-administrativa aposentada que ocupou cargo de gestão na unidade universitária e na administração central na década de 1990, com protagonismo naquele momento e que já havia sido citada nas entrevistas realizadas anteriormente. Ao total foram sete entrevistas<sup>103</sup> individuais realizadas em 2021.

Em decorrência da manutenção das medidas de distanciamento social requeridas pelo período da pandemia de Covid-19, estas novas entrevistas foram realizadas à distância, por meio de videoconferência, exigindo novos cuidados e protocolos que foram colocados em prática. O TCLE foi enviado previamente por e-mail, e lido ao participante no início do encontro remoto, sendo obtido consentimento verbal e solicitado o retorno assinado com as alternativas de consentimento sinalizadas, relacionadas à preservação de fontes documentais no NGDoc. Fez-se breve apresentação da pesquisa, explicando seus objetivos e a importância daquele momento para a coleta de percepções, explicitando o início da gravação. Optou-se por gravar somente a voz, mantendo-se a coerência com a forma de captação de entrevistas utilizada no estudo de caso anterior, em 2016.

Contrapondo-se a uma prática padronizada de entrevistas, Lillrank (2012) destacou três aspectos a considerar: i) o engajamento do entrevistador em uma escuta ativa, suspendendo a própria perspectiva para se concentrar no que o entrevistado tem a dizer. A escuta torna-se um trabalho interativo e relacional que envolve um processo reflexivo, uma tentativa de compreender as respostas e os pontos de vista, e para teorizar flexivelmente sobre o seguimento das questões relacionadas; ii) o atendimento a mudanças de poder multifacetadas durante a interação da entrevista, pois como o poder é sempre relacional e baseado em recursos, tais como valores ou conhecimentos específicos, a posição dominante do entrevistador pode se subordinar ao pedir algo valioso, por exemplo, as experiências dos entrevistados; iii) e o que considera o mais importante, administração das emoções durante a

---

<sup>103</sup> Quanto aos modos de identificação genérica das pessoas afiliadas a estudos qualitativos, Yin (2016) indicou que termos como “sujeito” ou “membro” seriam inadequados, sugerindo “participante”. Então, neste estudo as ocorrências dos termos “pessoa”, “indivíduo” e “ator” em suas formas singular ou plural, foram utilizadas conforme referidas pelos autores citados. No âmbito empírico, optou-se pelo termo “participante” ou “entrevistado” para identificar as pessoas que consentiram livremente em participar do estudo, por meio de Termo.

entrevista para facilitar a produção de conhecimento. Em comparação com uma prática padrão de entrevistas, que enfatiza a objetividade e neutralidade, a autora sugere que a administração das emoções durante a entrevista é uma habilidade essencial para a autogestão de um entrevistador (LILLRANK, 2012).

A Tabela 1, a seguir, sintetiza a captação destas fontes de evidências e registra a codificação criada para desidentificar os participantes.

Tabela 1 - Síntese de fontes de entrevistas 2021

<b>Data</b>	<b>Entrevistado(a)<sup>104</sup></b>	<b>Tempo de gravação (sem edição)</b>	<b>Nº. de páginas transcritas (Fonte Times, tamanho 12, espaço interlinear simples)</b>
22/03/21	A (técnico)*	1h08min.	10p.
24/03/21	B (professora)*	1h11min.	12p.
29/03/21	C (técnica)*	1h23min.	13p.
06/04/21	F (técnica)	1h47min.	17p.
09/04/21	G (professor)	1h09min	15p.
10/05/21	D (professor)*	1h44min.	15p.
15/05/21	E (técnica)*	1h35min.	18p.
<b>Total</b>	<b>7 entrevistas</b>	<b>9h57min.</b>	<b>100p.</b>

Fonte: elaboração própria (2021).

As interações entre entrevistador e entrevistados representam o contexto em que as respostas são articuladas e precisam ser incluídas no trabalho analítico, o que significa que tais respostas podem ser vistas como parte de um processo onde o entrevistador tenta continuamente dar sentido ao desdobramento da interação, sinalizando a complexidade do trabalho emocional nas interações pesquisador-respondente e as diversas formas em que ela é incorporada ao processo de pesquisa e redação (LILLRANK, 2012). Pressupondo que o conhecimento materializa-se em experiências vividas e a gestão da identidade materializa-se na interação social, a autora refletiu que a entrevista demanda uma dupla atenção quanto às dimensões temáticas e às dinâmicas da entrevista, embora o aparente consenso sobre a importância da interação na coleta de dados de entrevistas não resulte em práticas uniformes ou unificadas (LILLRANK, 2012).

As pesquisas costumam evidenciar acertos, deixando de comunicar incertezas e desacertos ao selecionar somente o percurso dos sucessos. Na prática, equívocos e confusões fazem parte do processo de percepção das realidades a que Stake (1995) se refere. Por isso considerou-se importante socializar, a partir do diário de campo, o quanto quem observa, questiona e investiga a realidade também produz o provisório, o tropeço, seleciona caminhos

<sup>104</sup> As entrevistas A, B, C, D e E correspondem a entrevistas consideradas longitudinais, realizadas em 2016 e 2021.



tortuosos, longos ou pedregosos durante o processo de produção dos sentidos. Desse modo, relata-se que em meio a experiências exitosas, um descuido durante a realização de uma entrevista causou a perda dos 20 minutos iniciais de gravação<sup>105</sup>. Foram feitas algumas anotações enquanto o entrevistado falava, optando-se por não realizar nova entrevista, pois avaliou-se que a mesma não seria capaz de reproduzir as condições de reconstrução contextualizada pelo entrevistado, nem contemplaria a totalidade das conexões de sentido manifestadas quanto à descrição de sua trajetória no IME com a mesma espontaneidade, riqueza de detalhes ou a mesma emoção. Outras intercorrências que surgiram ao longo dessas entrevistas foram as interrupções. A experiência de entrevista à distância, por videoconferência, foi um processo sujeito a fatores intervenientes diversos, tais como os ruídos ambientais e a própria mediação pelo computador, submetida a instabilidades na rede de dados, manifestadas em travamentos. Portanto, apesar das recomendações de atenção integral, aspectos subjetivos ou técnicos podem interferir durante a realização de qualquer entrevista<sup>106</sup>.

A transcrição de entrevistas não tem recebido uma atenção adequada por parte dos pesquisadores, pois sua descrição não se tornou ainda uma prática corrente (MANZINI, 2012). A transformação de um documento sonoro em escrito requer uma reprodução fiel ao original, por isso recomenda-se que seja realizada preferencialmente pelo próprio pesquisador, possibilitando uma reflexão inicial sobre a experiência de entrevista (MANZINI, 2012). A forma mais utilizada de transcrição tem sido a que segue as normas gramaticais (MANZINI, 2012) ou transcrição não naturalista, considerada mais polida e seletiva e que, ao focalizar o discurso verbal, tende a omitir as idiossincrasias, tais como as pausas, interjeições, idiossincrasias verbais e não-verbais; enquanto a transcrição naturalista reproduz a fala como ocorre, preservando características da linguagem não-verbal, além de elementos contextuais e de interação conversacional (AZEVEDO et al., 2017).

Neste estudo, a maior parte das transcrições foi realizada pela própria pesquisadora e as que não o foram, passaram por sua revisão. Optou-se por uma transcrição mais polida para reduzir a extensão dos excertos e os excessos de coloquialidade, redundâncias e incompletudes características da fala. Buscou-se preservar a fluidez na correspondência entre falas e sua reprodução escrita, evitando pontuações excessivas, mas mantendo pausas breves e

---

<sup>105</sup> Para evitar a produção de eco, o participante solicitou o uso de fones de ouvido à entrevistadora, e assim, o gravador não captou o seu relato sobre a trajetória de formação e seus significados.

<sup>106</sup> Nesse sentido, foi realizada uma breve discussão sobre os protocolos e dificuldades de realização de entrevistas qualitativas durante o período de pandemia de Covid-19, apresentada em evento na Feevale (GUTIERREZ; BORGES, 2021).

longas por meio de sinais gráficos<sup>107</sup>, descrições de interjeições e manifestações não-verbais entre colchetes. Também foram observadas algumas recomendações de Manzini (2012) sobre aspectos formais utilizados em transcrições, tais como a sinalização dos turnos, indicação dos participantes por meio de codificação com letras do alfabeto e ano de realização da entrevista.

Embora a transcrição original das entrevistas tenha sido integral, durante o processo de análise foram omitidos alguns nomes mencionados e contextos que pudessem identificar ou constranger os participantes ou pessoas mencionadas. Mas a maioria dos nomes das pessoas lembradas ao longo dos relatos foram mantidos, pois representam a pluralidade de vozes e atores institucionais. A Figura 14 apresenta as etapas do processo de planejamento para realização de entrevistas qualitativas que orientaram essa etapa de estudo.

Figura 14 - Etapas do processo de produção de entrevistas qualitativas



Fonte: adaptado de Gaskell (2008).

### 5.5.2 (Re)análises de entrevistas

Uma peculiaridade deste estudo em relação à constituição do corpus foi a opção, desde a fase do projeto, por revisitar os áudios e transcrições das entrevistas realizadas durante a pesquisa de mestrado (GUTIERREZ, 2017), pois os depoimentos ofereciam novas possibilidades de análise não aproveitadas anteriormente. As entrevistas realizadas em 2016 constituíram um corpus com 18 entrevistas semiestruturadas, obtidas a partir de roteiro semiestruturado validado, visando três momentos, conforme a literatura metodológica e as melhores práticas indicavam: apresentação do(a) participante, no qual se esperava que o percurso profissional revisitado evidenciasse sua relação com a instituição; seguido de questões sobre as visões a respeito da gestão e da instituição no tempo; e no terceiro momento

<sup>107</sup> Optou-se por registrar pausas pronunciadas que manifestam emoções como hesitação, reflexão, elaboração das falas. O sinal “..” foi usado em pausas breves e o sinal “...” para pausas longas.

questões que demonstravam percepções e entendimentos sobre as relações entre gestão e memória, materializada nos documentos institucionais produzidos pelos mesmos. Naquela ocasião, duas das entrevistas foram realizadas com participantes externas ao IME, para o entendimento das inter-relações de gestão documental e políticas de memória entre a unidade universitária e a administração central, e por isso não foram reanalisadas. Outras cinco entrevistas foram feitas com gestores docentes, sendo três aposentados, um destes já falecido, e dois que permanecem na ativa, mas sem cargo de gestão. Destes docentes, os dois em atividade concordaram com a reanálise de suas entrevistas, além de colaborarem com novas entrevistas, e uma docente aposentada concordou com a reanálise de sua entrevista. Os três enviaram o TCLE em 2021.

Em 2016, também foram realizadas doze entrevistas com participantes técnicos administrativos, mas apenas 11 integraram as análises naquela ocasião. A entrevista não analisada, por limitações de tempo, e excluída daquele corpus de análise foi integrada a este estudo por meio do TCLE. Cinco dos participantes daquela pesquisa não integram mais a unidade universitária analisada: duas aposentaram-se, uma atua em outro órgão da universidade, uma exonerou-se para ocupar outro cargo público em órgão da administração estadual, e um participante atua em outro estado, em órgão da administração federal. Mesmo assim, dois destes técnico-administrativos concordaram com a reanálise de suas entrevistas e enviaram TCLE. Dos sete técnicos administrativos que continuam em atividade no IME, três gestores concordaram com a reanálise de suas entrevistas, além de colaborarem com novas entrevistas, e outros três concordaram com a reanálise de suas entrevistas e enviaram TCLE. Uma das participantes não autorizou a reanálise de sua entrevista, sendo excluída, e os demais não responderam. Entre docentes e técnicos administrativos, 11 autorizaram a reanálise, mediante consentimento livre e esclarecido, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 - Entrevistas reanalisadas em 2021

Participantes	Entrevistados(as) em 2016		Reanálises em 2021 com TCLE	
	Docentes gestores	3 aposentados	2 em atividade	1 aposentado
	5		3	
Técnico-administrativos gestores e não-gestores	8 gestores	3 não gestores, 1 não analisada	4 gestores 2 ex-IME	2 não gestores
	12		8	
<b>Total</b>			<b>11 reanálises</b>	

Fonte: Elaboração própria (2021).

A entrevista qualitativa possui uma dupla condição de documento, oral e escrito, cuja destinação após conclusão das pesquisas carece de atenção e discussão pelas comunidades acadêmicas. Nesse sentido, realizou-se uma discussão sobre possibilidades e limitações para a preservação das entrevistas como fontes para novas abordagens, especialmente quanto aos aspectos multifacetados da memória (GUTIERREZ; BORGES, 2020, 2021). Neste estudo, a reanálise das entrevistas teve a intenção de identificar visões que pudessem ser entendidas como expressões da memória institucional, que mesmo sendo individuais representassem significados construídos coletivamente ao longo do tempo, e que pudessem esclarecer, complementar ou mesmo questionar formações discursivas de caráter identitário. A tabela 2 a seguir sintetiza a captação destas fontes de evidências e registra a codificação criada para desidentificar os participantes.

Tabela 2 - Síntese de fontes reanalisadas em 2021

<b>Data</b>	<b>Entrevistado(a)<sup>108</sup></b>	<b>Tempo de entrevista (sem edição)</b>	<b>Nº. de páginas (Fonte Times, tamanho 12, espaço interlinear simples)</b>
29/07/2016	A2016 (técnico)*	0h29min.	10p.
17/10/2016	B2016 (professora)*	1h00min.	13p.
25/08/2016	C2016 (técnica)*	1h18min.	16p.
26/09/2016	D2016 (professor)*	1h18min.	16p.
09/09/2016	E2016 (técnica)*	0h31min.	11p.
28/09/2016	H2016 (professora)	1h13min.	16p.
27/10/2016	I2016 (técnica)	1h18min.	17p.
10/10/2016	J2016 (técnico)	0h40min.	15p.
04/11/2016	K2016 (técnico)	1h25min.	15p.
30/09/2016	L2016 (técnico)	1h32min.	19p.
07/10/2016	M2016 (técnico)	1h12min.	17p.
<b>Total</b>	<b>11 entrevistas</b>	<b>11h56min.</b>	<b>165p.</b>

Fonte: elaboração própria (2021).

Durante o processo de reanálise, foram identificados excertos tematicamente similares ou conflitantes, considerados relevantes para o entendimento do contexto institucional e seus

<sup>108</sup> As entrevistas A, B, C, D e E correspondem a entrevistas consideradas longitudinais, realizadas em 2016 e 2021.

processos identitários, detalhados no capítulo analítico. Estas fontes foram, quando relacionadas, complementadas por análise documental, descrita a seguir.

### 5.5.3 Fontes documentais

Documentos oficiais são produzidos com propósitos determinados e possuem limitações de acesso, sendo regulados por meio da legislação arquivística, mas permitem analisar ações, decisões e avaliações realizados por pessoas e instituições, embora limitados a uma perspectiva (FLICK, 2013) e cujas triangulações auxiliam a esclarecer as incompletudes inerentes a fontes documentais. A análise documental implica em considerar quem produziu os documentos selecionados, com quais propósitos e para quem, pois sua concepção integra parte de seu significado e a forma de apresentação influencia os efeitos produzidos (FLICK, 2013).

Diante da impossibilidade de realização de uma pesquisa exaustiva com os documentos arquivísticos do IME, no NGDoc, por conta da pandemia de Covid-19, vislumbrou-se outras tipologias documentais alternativas. Por isso, realizou-se uma análise das circunstâncias nas quais o IME ganha visibilidade e como é representado em postagens de notícias no site institucional da universidade e no próprio site do IME. As notícias relacionadas ao IME foram compiladas do site da universidade, datadas e organizadas cronologicamente, de 2017 a junho de 2021, totalizando 102 páginas, descritas e analisadas no capítulo analítico.

Retornou-se ao site institucional do IME para avaliar seu desenho como veículo de divulgação externo de sua imagem, identidade, história e memória, buscando traços de formações identitárias nos projetos pedagógicos e nos sites de setores derivados do IME, tais como os Programas de Pós-Graduação, biblioteca, departamentos e comissões de graduação. Fontes normativas, tais como o regimento, missão e objetivos, que são bases que orientam a ação institucional da unidade universitária, também foram analisadas e descritas, servindo de apoio à descrição do estudo de caso. Além destas fontes, buscou-se notícias de jornais locais que pudessem evidenciar impactos da presença da unidade universitária na sociedade gaúcha e, para isso, recorreu-se à hemeroteca digital do site da Biblioteca Nacional<sup>109</sup>, mas não foram encontradas evidências associadas ao IME.

---

<sup>109</sup> Disponível em: <https://www.bn.gov.br/explore/acervos/hemeroteca-digital>.

Outra fonte encontrada, que ilustrou as crenças, valores e divergências epistemológicas que caracterizam duas das identidades profissionais relacionadas a grupos no IME, foi o e-book resultante do ciclo de debates “A Universidade do Futuro”, que teve a participação de docentes do IME. Em complemento às descrições e análises, foram utilizados fotografias, imagens e documentos legais públicos, tais como portarias e resoluções, que haviam sido armazenados digitalmente antes da pandemia para o estudo, e os vídeos descritos a seguir.

#### 5.5.4 Transcrição e análise de vídeos

Azevedo et al. (2017) observaram que embora exista farta literatura de referência sobre a realização e a análise de entrevistas, o processo de transcrição tem sido uma temática desconsiderada ou tratada de forma secundária. Porém, considera-se que, assim como Azevedo et al. (2017), o processo de transformar uma interação baseada em comunicação oral em um texto escrito, preservando os seus sentidos e significados, merece mais atenção do que vem recebendo. Por isso considerou-se relevante também transcrever e analisar textualmente os vídeos realizados pelo NAPEAD/UFRGS e pela UFRGSTV e disponibilizados no YouTube de forma pública, durante o ano de 2019, referentes a alguns eventos em comemoração aos 60 anos de atividade da unidade universitária objeto do estudo, conforme sintetizado no Quadro 11. Para a transcrição dos vídeos foram observadas as recomendações e procedimentos recomendados por Manzini (2012).

Quadro 11 - Vídeos analisados em 2021

<b>Data</b>	<b>Título</b>	<b>Tempo de gravação</b>	<b>No. páginas transcritas</b>
26/09/2019	Seminário Grandes Mestres dos Mestres da UFRGS: os expoentes da matemática e da estatística	2h10min.	25p.
14/10/2019	Jornada IME 60 anos. Formação do Professor de Matemática: passado e presente. Esther Pillar Grossi e Francisco Egger Moellwald	1h34min.	22p.
08/11/2019	Memórias da Constituição do Instituto de Matemática e Estatística UFRGS	1h57min.	23p.
<b>Total</b>	<b>3 vídeos transcritos</b>	<b>5h41min</b>	<b>70p.</b>

Fonte: Elaboração própria(2021).

Comemorações são momentos de balanços, evocações, reuniões, em que a memória encontra-se em uma forma concentrada, possibilitando também que esquecimentos e silenciamentos ecoem e retornem à lembrança. Foram selecionados inicialmente três vídeos: o primeiro intitulado “Seminário Grandes Mestres dos Mestres da UFRGS: os expoentes da matemática e da estatística”; o segundo intitulado “Formação do Professor de Matemática: passado e presente”; e o terceiro intitulado “Memórias da Constituição do Instituto de Matemática e Estatística UFRGS”.

No primeiro momento foram realizadas as transcrições, seguidas de uma revisão linguística na qual as informações sobre nomes, siglas e algumas manifestações coletivas, tais como risos e trocas de turno foram complementadas e demarcadas por meio da notação de colchetes. Foram retiradas expressões repetitivas e excessivamente coloquiais, tornando a escrita mais fluida. Como os registros escritos são derivados dos vídeos que se encontram disponíveis para consultas na web, julgou-se que esta intervenção não interferiria na expressão dos autores, já que as duas versões, oral e escrita, podem ser complementares e cotejadas a qualquer tempo. Durante estes procedimentos, ainda, foram previamente evidenciados segmentos de texto nos quais havia fortes evidências de elementos para triangulação com as entrevistas e fontes documentais, conforme a seção descritiva. Destaca-se que o vídeo intitulado “Formação do Professor de Matemática: passado e presente”, com Esther Pillar Grossi e Francisco Egger Moellwald foi transcrito integralmente, mas considerou-se relevante para este estudo somente um fragmento no qual há a menção do Instituto de Matemática no apoio à formação do GEEMPA.

A captação das fontes foi acompanhada de registros de reflexões, conforme a seguir.

#### *5.5.5 A escrita de um diário de pesquisa*

Fontes qualitativas permitem uma multiplicidade de interpretações e podem ser obtidas tanto dos participantes quanto das observações e percepções próprias de quem investiga um problema ou fenômeno, ou seja, sua reflexividade (GRAY, 2012). Com a observação, a distância entre pesquisador(a) e situação pesquisada é reduzida e torna-se um instrumento de obtenção de dados a partir de situações selecionadas, envolvendo pessoas ou eventos (FLICK, 2013). A tomada de notas e sua análise durante a realização da pesquisa pode contribuir para o reconhecimento da centralidade dos quadros interpretativos, ou seja, dos valores e intencionalidades tanto do pesquisador quanto dos pesquisados, assim como os seus posicionamentos subjetivos e sociais, sempre que possível (LAPERRIÈRE, 2014).

Durante este estudo, passou-se a realizar anotações inicialmente aleatórias e fragmentadas e, a partir de 2020, adotou-se a escrita de um diário datado, no qual passou-se a registrar com maior frequência as lembranças de situações observadas, percepções próprias sobre o caso de estudo. O diário de pesquisa tornou-se um repositório de ideias, caminhos, reflexões provisórias, criação de figuras sínteses de aspectos teóricos e metodológicos, insights, decisões sobre as etapas de delineamento, os lembretes de ações e retomadas de partes da investigação, mapas mentais e conceituais, conduzidos de modo paralelo à construção do relatório final de pesquisa. Desse material, muitas das reflexões e sínteses foram incorporadas a este estudo.

## 5.6 O processo de triangulação

A triangulação é o processo que reforça a validade de um estudo através do cruzamento entre pontos de referência ou meios de verificação, de forma que as informações coletadas são comparadas entre si para verificação de sentido, coerência, validade interna e externa (GRAY, 2012). A triangulação forma uma rede complexa de sentidos que visa a apresentação do caso com a maior abrangência possível. Para Stake (1999), trata-se de um processo de esclarecimento de significados por meio de perspectivas diversas e apesar da dificuldade de obtenção de consensos nos muitos e complexos fenômenos, existe um compromisso moral com a redução de vieses interpretativos e representacionais<sup>110</sup>. De acordo com Stake (1999) existem quatro possibilidades ou estratégias de triangulação: triangulação das fontes de evidência, triangulação dos investigadores, triangulação das teorias e triangulação metodológica. No presente estudo, buscou-se triangulações teóricas, metodológicas e das fontes empíricas. A triangulação teórica consistiu na combinação teórica para ampliar a capacidade explicativa do fenômeno estudado, assim como a triangulação metodológica ocorreu na combinação de métodos de coleta e análise. A triangulação das fontes consistiu nos vários cruzamentos de evidências que reforçaram expressões da memória institucional e das identidades dos grupos do IME, a partir do cruzamento dos discursos sobre temporalidades compartilhadas nas narrativas sobre a trajetória institucional, reforçadas por alguns documentos que puderam ser reunidos. O Quadro 12, a seguir, sintetiza as fontes

---

<sup>110</sup> “Es verdad que nos ocupamos de muchos fenómenos y temas complejos para los que no se puede alcanzar consenso sobre lo que existe realmente -a pesar de ello, tenemos la obligación moral de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones” (STAKE, 1999, p. 94).



trianguladas para evidenciar características da memória institucional e das identidades dos grupos integrantes do IME.

Quadro 12 - Resumo das principais fontes de evidências

Fontes	Período	Tempo de Áudio	Volume transcrito
11 entrevistas para reanálise	2016	1h56min.	165p.
Análise documental	2017-2021	-	100p.
3 vídeos	2019	5h41min.	70p.
7 entrevistas	2021	9h57min.	100p.

Fonte: elaboração própria (2021)

### 5.7 As microanálises

O interesse por microanálises situa-se a partir de debates nas décadas de 1970 e 1980 sobre escalas de análise histórica e sua redução experimental, sendo aplicada em: “[...] problemas como as possibilidades estratégicas dos agentes em meio a um contexto estruturalmente limitado, ou então os processos de construção e manutenção de identidades culturais, de grupos e hierarquias sociais” (FARINATTI, 2008, p. 62). O argumento em favor da micro-história, crítica em relação a análises seriais, era de que o contexto social e as singularidades necessitavam de maior atenção (FARINATTI, 2008). Os procedimentos de análise seriada naturalizavam classificações socioprofissionais na análise histórica, induzindo a entendimentos sobre determinações do comportamento dos indivíduos por posição em uma estrutura socioeconômica, o que excluía da análise o espaço de escolha e estratégia, ainda que houvesse limitações para tal (FARINATTI, 2008). Essas ideias tiveram desenvolvimento difuso e heterogêneo, mas influenciaram as formas de uso das fontes e cruzamento de informações (FARINATTI, 2008).

Narrativas podem transportar institucionalizações ou microinstitucionalizações de sentido, por meio dos quais tanto organizações quanto indivíduos possuem a capacidade para criar um “campo de influência”, estabelecer reputação, fundar valores, submetendo-se assim à avaliação do mercado econômico ou da opinião, pública ou privada (ANDRADE, 2000). Então, é a partir dos discursos e de seus silêncios que se passa a abordar como ocorrem e quais seriam as microinstitucionalizações que podem ser evidenciadas no IME, conforme a seguir.

### 5.7.1 *Diálogo com a análise do discurso como estratégia de análise*

Antes da análise do discurso (AD) afirmar-se tendo objeto próprio, os estudos de língua em funcionamento, entendidos como um texto produzindo sentido para além da frase, foram abordados sob forma de estudos de retórica na Antiguidade, de semântica histórica no século XIX e por formalistas russos que buscavam a lógica interna do texto, superando a análise de conteúdo (ORLANDI, 2015). Embora a análise de conteúdo também busque respostas para os significados e os sentidos do texto, interrogando “o quê” ele quer dizer, a análise de discurso interroga “como” o texto significa, considerando ainda que a linguagem não é transparente (ORLANDI, 2015). Nesse deslocamento, o texto não é somente ilustrativo ou documento comprobatório que exemplifica algo já conhecido, mas fonte para produção de conhecimentos, porque possui “materialidade simbólica própria e significativa”, “espessura semântica” e discursividade (ORLANDI, 2015, p.16).

Nos anos 1960, a análise de discurso emergiu de modo autônomo da confluência de estudos em três vertentes<sup>111</sup>: da linguística, porque se a linguagem não é transparente, a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, já que cada elemento tem especificidades; do materialismo histórico herda a percepção de que embora se faça a história ela não é transparente e, da conjugação linguística-histórica, a produção de sentidos materializa-se em discursos; e da psicanálise, que desloca a noção de homem para a de sujeito que é influenciado pela história (ORLANDI, 2015).

Nesse contexto, para a análise de discurso: i) a língua possui ordem própria, mas autonomia relativa, reinsserindo a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem; ii) o real da história é afetado pelo simbólico e os sentidos são reclamados por fatos; iii) o sujeito da linguagem não controla o modo como o real da língua e da história o afetam, então “o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2015, p.18). Assim, o discurso ou “efeito de sentido entre locutores” afetou a partir de então as formas de conhecimento em seu conjunto. (ORLANDI, 2015, p.20). A origem da análise do discurso<sup>112</sup> a distanciou de metodologias mais tradicionais e a aproximou epistemologicamente ao construcionismo social (GILL, 2008).

---

<sup>111</sup> “Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele” (ORLANDI, 2015, p.18).

<sup>112</sup> O interesse crescente pela análise do discurso ocorreu a partir de uma “virada linguística”, que coincidiu com críticas ao positivismo, ascensão do estruturalismo e do pós-estruturalismo, e de críticas de pós-modernistas às epistemologias (GILL, 2008).

Para Maingueneau (2021), a análise de discurso não é apenas um instrumento para ver o discurso, mas faz parte do discurso porque integra o mundo social. A sociedade, vista de modo amplo, é constituída por entrelaçamentos de práticas discursivas, conforme Maingueneau (2021). E como toda mudança social passa por uma mudança discursiva, o estudo das práticas discursivas permite entender o mundo em que vivemos e acessar as mudanças que afetam a sociedade (MAINGUENEAU, 2021). Outro aspecto destacado é a instituição discursiva, segundo a qual, toda instituição fundamenta-se em gêneros de discurso “que ela torna possíveis e que a tornam possível”. Além disso, todo gênero do discurso é uma instituição de fala. (MAINGUENEAU, 2021, [11min.03s]). Maingueneau (2021) toma por exemplo uma escola genérica, como instituição de ensino que constitui uma rede discursiva ou de gêneros de discurso diversos, representados nas reuniões de professores, nas aulas e na produção dos alunos. Porém, simultaneamente, a escola é mais que isso, constituindo o que dá sentido às práticas, estas práticas fazem a escola, o que explicaria o motivo das mudanças nos discursos serem também mudanças da sociedade e da instituição (MAINGUENEAU, 2021).

Apesar das diversas origens e versões (ANTAKI; BILLIG; POTTER, 2003; GASKELL, 2008) os elementos em comuns à análise do discurso seriam o entendimento de que a linguagem não reflete ou descreve o mundo de modo neutro e que o discurso ocupa um papel central na “construção da vida social” (GILL, 2008, p.244).

Antaki, Billig e Potter (2003) afirmaram que a compilação de citações sob determinado perfil pode integrar uma análise do discurso como abordagem de uma série de declarações individuais temáticas de um estudo, explorando se são discursos compartilhados; ou como determinado dispositivo retórico ou conversacional é usado em certos contextos; ou ainda os padrões compartilhados de compreensão ou interpretação entre os assuntos. Nesse caso há valores agregados, pois há informação sobre as declarações dos falantes e seus aspectos em comum, ou seja, manifestações dos padrões discursivos compartilhados (ANTAKI; BILLIG; POTTER, 2003).

Orlandi (2015) chamou a atenção para o reconhecimento de vestígios e indícios do processo de significação inscritos na materialidade discursiva. Camargo (2019) também abordou as relações entre memória e discurso, discutindo uma memória discursiva. A análise de discurso não trabalha as marcas formais, como a linguística, e sim as marcas materiais, ou seja, as propriedades discursivas, cujos significados dependem da relação entre língua e história. Também diferencia-se da análise de conteúdo pois não é através do conteúdo que se compreende como um objeto simbólico produz sentido, e sim pela relação de sentidos e seus

efeitos, ou seja “filiados a redes de significação”, de modo que a análise de discurso trabalha com processos de constituição de sujeitos e de discursos (ORLANDI, 2015, p. 89).

[...] o sujeito discursivo não realiza apenas atos. Se, ao dizer, nos significamos e significamos o próprio mundo, ao mesmo tempo, a realidade se constitui nos sentidos que, enquanto sujeitos, praticamos. É considerada dessa maneira que a linguagem é uma prática; não no sentido de efetuar atos mas porque pratica sentidos, intervém no real. Essa é a maneira mais forte de compreender a práxis simbólica. O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa (ORLANDI, 2015, p.93-94).

Ao evidenciar práticas e possibilidades da comunicação organizacional, Barbosa (2012) menciona a recursividade sob a qual os processos, discursos e formas de atuação organizacional repercutem em seus públicos e produtos, retornando à organização, seja positiva ou negativamente. No caso de instituições universitárias, a repercussão ocorre em relação aos serviços prestados, seja no ensino, pesquisa, extensão ou serviços administrativos.

Ao retomar as entrevistas realizadas em 2016, para buscar sua compreensão à luz de novas questões e objetivos, percebeu-se que esse movimento solicitava uma abordagem diferente da prática da análise de conteúdo, utilizada até então. A fragmentação de extratos de texto, redução e reorganização em novas categorias significativas cedeu espaço ao diálogo com a análise do discurso e uma abordagem holística de cada texto, entendido como um discurso posto em diálogo com outros sobre determinada temática. Dessa forma, buscando uma compreensão abrangente, cada entrevista foi ouvida e relida no todo diversas vezes, e examinada em suas camadas de discursividade, ou seja, em seus efeitos de sentido, tentado evidenciar a camada de significados que transcendia o valor informativo, examinando se os discursos e seus sentidos eram compartilhados. Nas expressões reiteradas, nos subentendidos e nas metáforas foram buscadas algumas regularidades que evidenciavam os modos de ser, estar e fazer sentido naquele microcosmo representado pela vivência institucional, sob o ponto de vista das lembranças e dos esquecimentos das pessoas que lá orbitam.

O plano analítico das entrevistas no presente estudo foi inspirado nos indicadores empíricos da memória de grupos, de Pollak (1992). Observou-se, ao longo das entrevistas, que no processo de produção de sentidos pelos participantes, havia a dispersão dos sentidos, expressados por meio de retomadas, repetições e exemplificações. Assim, em cada entrevista, buscou-se uma reorganização dos sentidos em torno dos lugares, pessoas e acontecimentos ou eventos emergentes na lembrança dos entrevistados, de modo a apresentar maior coerência narrativa.

### 5.7.2 Discursos e metáforas como dispositivos de análise

Linguagem e o discurso são centrais para a construção e negociação de identidades, pois a linguagem transmite a própria imagem, a comunidade geográfica, étnica e social de pertencimento, situam questões éticas e morais, e lealdades políticas, sendo usada para identificar o outro, sinalizando semelhanças e alinhamentos ou sublinhando diferenças e distanciamentos (DE FINA, 2011). Para Thiesen (2013), linguagem é uma instituição e possui um sentido de palavra de ordem. Segundo Andrade (2000), os sentidos podem ser instituídos por meio de narrativas circulantes em redes, pequenas ou maiores, na organização. Enquanto gênero discursivo, Andrade (2000) sustenta que as narrativas integram processos de institucionalização, sendo o próprio conteúdo do instituído e, simultaneamente, o operador da institucionalização de sentido, e portanto, o ato de instituir é considerado da mesma natureza que o ato de narrar.

As narrações que se desenrolam a todos os níveis da organização são comunicação narrativa, implicam a construção, pelos indivíduos ou grupos, de uma tela de experiências, tela parcialmente partilhável e a partir da qual estes avaliam a sua adesão a valores, projectos, assim como as vantagens da sua precipitação na acção (ANDRADE, 2000, p.6).

Orlandi (2015) abordou o discurso em relação com o sujeito, a história e a linguagem e propôs um dispositivo de análise para problematizar as formas de leitura do real, ou seja, sua interpretação. Tal disposição possibilita o questionamento sobre as diferentes expressões orais e escritas da linguagem, permite a percepção de que estamos imersos nela e submetidos a seus equívocos e opacidades, e de que neutralidade não existe nem nos usos mais corriqueiros dos signos, estabelecendo um comprometimento com os sentidos e o político, por meio do ingresso irremediável e permanente no simbólico (ORLANDI, 2015).

Nesse sentido, a contribuição da análise de discurso é a interpretação, isto é, um “estado de reflexão” que estabelece “uma relação menos ingênua com a linguagem” (ORLANDI, 2015, p.8). Sob o ponto de vista da linguagem, a sobreposição de uma “memória metálica” à “memória carnal”, promovida pela renovação tecnológica vem causando o apagamento dos “efeitos” da história e da ideologia, embora estas continuem presentes (ORLANDI, 2015). Por isso, desvendar o funcionamento dos discursos, implica em “colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que cristaliza e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro” (ORLANDI, 2015, p. 8).

Orlandi (2015) buscou delinear um conceito para o discurso a partir da ideia de movimento, de fluxo dos sentidos. Percebe-se no duplo movimento, instituinte e instituído, a instituição dos sentidos, do dito e do não dito, das crenças, das normas, dos rituais, das ideias:

Movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isso é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem. De um lado, é na movência, na provisoriedade, que os sujeitos e os sentidos se estabelecem, de outro, eles se estabilizam, se cristalizam, permanecem. (ORLANDI, 2015, p.8).

Entretanto, se há certa liberdade nessa relação com os sentidos contidos no discurso, também há um controle social sobre o que é dito, por quem e de que forma, uma administração dos sentidos, segundo Orlandi (2015):

Paralelamente, se, de um lado, há imprevisibilidade na relação do sujeito com o sentido, da linguagem com o mundo, toda formação social, no entanto, tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas: há modos de se interpretar, não é todo mundo que pode interpretar de acordo com sua vontade, há especialistas, há um corpo social a quem se delegam poderes de interpretar (logo de 'atribuir' sentidos), tais como o juiz, o professor, o advogado, o padre, etc. Os sentidos estão sempre 'administrados', não estão soltos. Diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar, interpretamos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá. (ORLANDI, 2015, p.8).

Etimologicamente, a palavra discurso carrega as ideias de curso, percurso, movimento, por isso, sua análise baseia-se na observação da prática da linguagem, buscando “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da história” (ORLANDI, 2015, p. 13). Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como mediação entre o indivíduo e a realidade social, realizada por meio do discurso e que possibilita a permanência, a continuidade, o deslocamento e a transformação do indivíduo e da realidade em que está imerso (ORLANDI, 2015).

A análise de discurso trabalha com a língua em ação, com modos de significação e com a produção de sentidos, dimensionados no tempo e no espaço, como parte da vida individual ou social. O esquema comunicativo baseado no emissor, mensagem, receptor, código e referente afasta-se do discurso, que é considerado um processo comunicativo complexo, de constituição do sujeito por identificação, argumentação, subjetivação, produção de sentidos e construção da realidade (ORLANDI, 2015). Assim, a leitura ou a interpretação não é transparente e se realiza a partir de artefatos teóricos, sobre a leitura de outro(s), formando dispositivos teóricos (ORLANDI, 2015).

Nessa perspectiva, a análise de discurso é uma disciplina que teoriza a interpretação e busca entender de que modo os sentidos são produzidos por objetos simbólicos, trabalhando limites e mecanismos da interpretação, sem buscar uma “chave” de interpretação ou uma verdade oculta, mas visa a construção de um dispositivo teórico (ORLANDI, 2015). Para isso, a autora propõe a distinção entre inteligibilidade, interpretação e compreensão. A inteligibilidade trabalha a simples identificação de enunciados da língua; a interpretação envolve uma interação contextual e a compreensão envolve o entendimento de como a interpretação ocorre: “Quando se interpreta já se está preso em um sentido. A compreensão procura a explicação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem”. (ORLANDI, 2015, p.24).

Orlandi (2015) diferenciou o dispositivo teórico de interpretação do dispositivo analítico, construído a cada análise. Os discursos são caracterizados por modos de funcionamento e, embora não seja seu foco de interesse central, as tipologias de análise são amplas, refletindo distinções como: i) institucionais, tais como discurso político, pedagógico e científico, além das variantes internas específicas; ii) disciplinares, como discurso sociológico, antropológico e histórico; iii) estilísticos e de gênero textual, como narrativo, descritivo, dissertativo; iv) subdivisões de categorias mais amplas (ORLANDI, 2015).

A tipologia discursiva proposta por Orlandi (2015) baseia-se na distinção dos diferentes modos de funcionamento do discurso a partir dos elementos que constituem suas condições de produção e efeitos de sentidos, resultando em três modos, conforme Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 - Tipologia de modos de funcionamento dos discursos

<b>Discurso autoritário</b>	<b>Discurso polêmico</b>	<b>Discurso lúdico</b>
Polissemia contida	Polissemia controlada	Polissemia aberta
Referente apagado pela linguagem que se estabelece	Referente disputado pelos interlocutores	Referente presente como tal
Locutor coloca-se como agente exclusivo	Interlocutores mantêm-se em presença	Interlocutores expõe-se aos efeitos da presença inteiramente
Apagamento da relação com o interlocutor	Relação tensa de disputa de sentidos	Relação com os sentidos não regulada

Fonte: Adaptado de Orlandi (2015).

Essa tipologia resulta da cristalização destes modos visíveis, a partir de aspectos extradiscursivos, enquanto a observação do funcionamento das propriedades internas do processo discursivo permite identificar como um discurso de uma tipologia pode funcionar com características de outra (ORLANDI, 2015). Tal categorização não é externa nem apriorística, pois segue um princípio de funcionamento interno discursivo, descrevendo: i) a relação entre indivíduos; ii) com os sentidos; iii) e com o referente do discurso sob o ponto de vista histórico-social, portanto, não se configura como juízo de valores individuais. O discurso lúdico refere-se à polissemia que permite o jogo de linguagem, da mesma forma que o discurso autoritário envolve a paráfrase (ORLANDI, 2015). A compreensão desse funcionamento discursivo resulta da interpretação e deve ser apoiada em um quadro teórico de referência (ORLANDI, 2015), que no caso desta pesquisa amparou-se no quadro teórico da memória social e da teoria institucional.

[...] uma sociedade como a nossa, pela sua constituição, pela sua organização e funcionamento, pensando-se o conjunto de suas práticas em sua materialidade, tende a produzir a dominância do discurso autoritário, sendo o lúdico o que vaza, por assim dizer, nos intervalos, derivas, margens das práticas sociais e institucionais. O discurso polêmico é possível e configura-se como uma prática de resistência e afrontamento (ORLANDI, 2015, p. 86).

Os discursos não aparecem sob forma pura, sendo articulados de modo que um deles apresenta um funcionamento dominante (ORLANDI, 2015). Assim como entre os diferentes discursos há naturezas diferentes e ocorrem relações múltiplas, mais ou menos visíveis. Cada texto é uma unidade complexa, sempre em relação com outros, formando um “intrincado nó de discursividade” (ORLANDI, 2015, p. 88). É a natureza dessas relações que importa, pois enquanto um “leitor comum” limita-se ao efeito dessas relações, um leitor analista que conhece o que é discurso, busca “atravessá-la para, atrás da linearidade do texto (seja oral, seja escrito), deslindando o novelo produzido por esses efeitos, encontrar o modo como se organizam os sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 88).

O discurso organizacional permite compreender e explorar a transformação de aspectos cotidianos, tais como conversas com funcionários, reuniões, documentos e rituais diários, na própria substância ou materialidade das organizações (MUMBY; MEASE, 2011). Enquanto o senso comum percebe as organizações como grandes estruturas, imponentes e estáveis que existem independentemente das pessoas que as integram, a pesquisa de uma perspectiva de discurso sugere que elas são estruturas que só existem por meio das práticas discursivas cotidianas dos membros (MUMBY; MEASE, 2011). Nessa perspectiva orientada



para o processo, o discurso é constitutivo da organização, tornando-se impossível separar as práticas discursivas cotidianas dos membros da própria organização (MUMBY; MEASE, 2011). Então, compreende-se que o discurso é uma dimensão de análise da memória organizacional, de modo amplo, e especificamente da memória institucional.

A metáfora possui um papel simbólico importante para a compreensão das experiências, constituindo um meio criativo de produção de sentidos através da intersecção ou sobreposição de imagens, manifestando-se amplamente nas atividades verbais, competindo com o significado literal e produzindo ambiguidades (MOURA, 2012). Enquanto a paráfrase é associada à repetição, a metáfora é referida como o deslize, o deslocamento (ORLANDI, 2015), e carrega a ideia de transporte e transferência do sentido próprio de uma palavra para seu uso figurado, privilegiando a mobilidade e insubmissão de sentidos (POLONI, BERND, 2010).

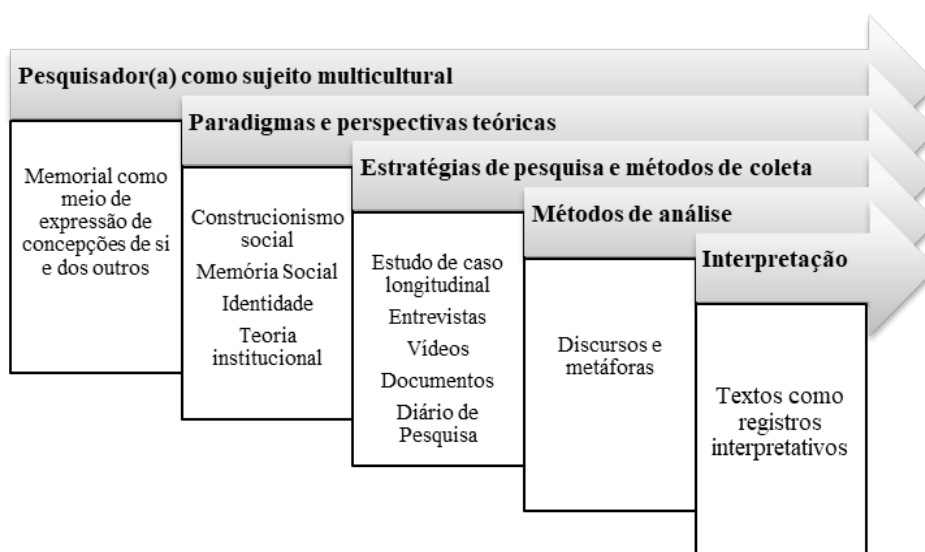
Poloni e Bernd (2010) abordaram quatro categorias consideradas fundamentais e complementares para a realização da metáfora, contribuindo para sua construção e interpretação: linguagem, pensamento, imagem e cultura. Em termos linguísticos, a metáfora estabelece uma comparação ao eliminar a preposição “como” que identifica essa função, efetivando-se de modo implícito e contextual. A metáfora extrapola a relação entre palavras, tornando-se uma questão semântica de frase, e ao tornar-se interpretável por alguém, ela evidencia um processo de pensamento no qual novos sentidos são produzidos e compartilhados a partir de sua recepção (POLONI, BERND, 2010). A metáfora pode ter uma função discursiva de transpor noções abstratas em uma imagem mais concreta facilitando a compreensão. As construções metafóricas também ocorrem no interior de sistemas culturais. Não se trata de simples recurso retórico na seleção de palavras, pois estende-se a enunciados do cotidiano (POLONI, BERND, 2010).

Evidentes ou “disfarçadas” e dependentes do contexto, as metáforas possibilitam tanto uma leitura e interpretação literal quanto uma leitura metafórica, e essa ambiguidade da leitura permite uma passagem à significação “menos material”, deslocada para o campo do imaginário (MOURA, 2012, p.12). Portanto, o recurso à metáfora faz parte das construções discursivas, sendo identificada nas fontes coletadas para este estudo.

Buscando compreender e contextualizar as amplas concepções filosóficas, paradigmas e reconstruções epistêmicas com teorias entrelaçadas em abordagens sociológicas e organizacionais, este estudo alinha-se a uma epistemologia construcionista social, adotando uma perspectiva interpretativa quanto ao seu propósito. Assume, como estratégia qualitativa de investigação, o estudo de caso com características longitudinais. Entre as características

qualitativas que permeiam este estudo, destacam-se o contexto natural e a subjetividade que envolveu a realização de entrevistas e observações materializadas no diário de pesquisa e na escrita desse estudo. Pode-se compreender a pesquisa social como um processo cujo desenho descreve o estudo e seus propósitos como um plano geral para a coleta e a análise de dados (GRAY, 2012), interpretação e redação do relatório (GIL, 2008). Denzin e Lincoln (2011, p.12 apud Creswell, 2014, p. 30) contribuem apresentando um modelo de percurso em cinco fases, adaptado a este estudo e representado conforme Figura 15 a seguir.

Figura 15 - Representação do processo de pesquisa em cinco fases



Fonte: Adaptado de Denzin e Lincoln (2021).

E, por fim, apresenta-se o Quadro 14 com os temas e autores abordados.

Quadro 14 - Síntese metodológica

<b>5 TRANSPONDO A SUPERFÍCIE METODOLÓGICA</b>	Concepções filosóficas e pressupostos ontológicos, epistemológicos, axiológicos e metodológicos.	Creswell (2010, 2014), Gray (2012); Gutierrez (2017); Denzin; Lincoln (2011); Orlandi (2015).
<b>5.1 Vertentes de pesquisa nas ciências sociais</b>	Pesquisa social e construção social da realidade	Gil (2008), Bauer; Gaskell; Allum (2008); Berger; Luckmann (2004); Gill (2008); Orlandi (2015); Thiesen(2013); . Halbwachs (2006); Laperrière (2014).

<b>5.2 Vertentes de pesquisa em estudos organizacionais</b>	Paradigmas de análise organizacional	Denzin; Lincoln (2005; 2011); Creswell (2014); Brunstein (2020); Burrell; Morgan (1979), Morgan (2005), Connerton (2008); Paula (2016); Caldas (2005), Segenreich (1992); Stake (2005); Tremblay (2014); Deslauriers; Kerisit (2014); Creswell (2010); Bauer, Gaskell; Allum (2008).
<b>5.3 Estudo de caso como estratégia de investigação</b>	Estudo de caso qualitativo e longitudinal	Creswell (2010; 2014); Klein; Colla; Walter, 2021; Gil (2008); Flick (2018; 2013); Stake (1995); Alves-Mazzotti (2006); Gray (2012); Paula (2016); Löbler; Lehnhart; Avelino (2014); Yazan (2015); Leão et al. (2012); Meirinhos; Osório (2010); Yin (2016; 2005); Denzin (2005); Dias; Becker (2013); Avelar; Milagres (2020); La Falce et al. (2020); Gonçalves (2007); Flores (2003); Gaya (2019); Pettigrew (1997).
<b>5.4 Contextualização do IME</b>	Introduz a seção	
<i>5.4.1 Histórico</i>	Contexto histórico	D'Ambrósio (1999); Thietböhl (1989).
<i>5.4.2 Atualidade</i>	Contexto atual	Andrade (2000); Thiesen (2013); Gutierrez (2017).
<b>5.5 Meios e formas de captação da memória</b>	Fontes de dados	Creswell (2010; 2014); Bauer; Gaskell; Allum (2008); Stake (1995); Novikoff (2020);
<i>5.5.1 Entrevistas</i>	Entrevistas qualitativas e descrição de procedimentos	Novikoff (2020); Stake (1995;1999); Gaskell (2008); Azevedo et al. (2017); Lillrank (2012); Manzini (2012); Gutierrez; Borges (2021).
<i>5.5.2 (Re)análise de entrevistas</i>	Descrição de procedimentos	Gutierrez (2017); Gutierrez; Borges (2020; 2021).
<i>5.5.3 Fontes documentais</i>	Descrição de procedimentos	Flick (2013)
<i>5.5.4 Transcrição e análise de vídeos</i>	Descrição de procedimentos	Manzini (2012); Azevedo et al. (2017)
<i>5.5.5 A escrita de um diário de pesquisa</i>	Descrição de procedimentos	Laperrière (2014); Gray (2012); Flick (2013)
<b>5.6 O processo de triangulação</b>	Entrecruzamento de dados	Stake (1999); Gray (2012)
<b>5.7 As microanálises</b>	Contexto teórico de análise	Farinatti (2008); Andrade (2000).
<i>5.7.1 Diálogo com a análise do discurso como estratégia de análise</i>	Abordagem do discurso	Orlandi (2015); Maingueneau (2021); Antaki; Billig; Potter (2003); Gaskell (2008); Gill (2008)
<i>5.7.2 Discursos e metáforas como dispositivos de análise</i>	Contexto teórico de análise	Andrade (2000); De Fina (2011); Orlandi (2015); Moura (2005; 2012); Mumby; Mease (2011); Morgan (2005); Poloni; Bernd (2010).

Fonte: elaboração própria (2021)

## 6 ANÁLISES

Esta seção apresenta o campo empírico, as fontes de evidência e suas formas de registro, além das redes de sentido que podem ser estabelecidas a partir de distintos pontos de vista a partir das quais os fenômenos são percebidos e enquadrados em contextos ou cenários explicativos individuais ou coletivos (HALBWACHS, 2004; 2006).

### 6.1 Corpus documental: documento monumento

Enquanto meio de reconstrução do passado a memória se apoia em formas concretas, sendo capazes de iluminar áreas de sombra dos espaços de interação (THIESEN, 2013; CANDAU, 2011). A memória nas instituições está submetida a constantes e, às vezes, pouco perceptíveis transformações, alimentadas por suas materializações. Como afirmam Dodebei (2016) e Thiesen (2013), as diferentes formas de memória convivem e se moldam simultaneamente, quer seja em narrativas, na vivência cotidiana ou apoiada em suportes materiais, tais como textos e vídeos, tornando a memória além de flutuante, circulante. Essa materialidade tomou forma no presente estudo a partir de elementos textuais e visuais, que constituem documentos monumentos da instituição por seu potencial evocador do passado e promotor da recordação. A noção de documento/monumento, segundo Le Goff (2013), orienta uma função crítica e é compreendida como produto social que reflete relações de poder que o produziram. Assim, para Le Goff (2013) somente a análise do documento enquanto monumento possibilita sua recuperação pela memória coletiva, tornando-os assim o que Cougo Jr (2019) denomina de sociotransmissores.

As notícias sobre o IME apresentadas no site da universidade evidenciam o que a unidade universitária divulga externamente, o que é selecionado a compartilhar com a comunidade e o que deixa entrever de sua realidade interna, portanto seus traços de interioridade e exterioridade (THIESEN, 2013).

Inicia-se a descrição do corpus com as postagens de notícias compiladas entre 2017 e junho de 2021 no site institucional da universidade, conforme Apêndice F. A maioria das notícias referia-se à abertura de editais e cronogramas para inscrição em eventos de fluxo contínuo que ocorrem no IME, tais como seleções para os cursos de pós-graduação, bolsas de monitoria, benefícios PRAE, mas surgiram também assuntos de interesse mais amplo para a comunidade em relação à matemática e à estatística. Foram destaques a divulgação de eventos

excepcionais como a programação relativa aos 60 anos do IME, ocorrida em 2019 e as contribuições desta unidade universitária para o entendimento de predição da evolução da pandemia, em 2020.

Em 2017, a maioria das notícias divulgava editais de ingresso nos cursos de mestrado e de doutorado e a realização de uma semana acadêmica dos programas de pós-graduação. Os destaques resumiram-se a uma jornada de estudos da área de ensino da matemática e a inauguração de um laboratório de matemática na Escola Estadual Anne Frank em parceria com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto PIBID matemática. Em 2018, destacaram-se a realização de um para simpósio sobre Práticas e Saberes Matemáticos e a aula magna sobre o panorama da matemática no Brasil. As demais notícias se referiram à divulgação dos editais de ingresso nos cursos de mestrado e de doutorado, da semana acadêmica do PPGMat e o Programa de Verão em Matemática Pura e Aplicada, realizado em conjunto pelo PPGMat e PPGMap.

Em 2019, além da divulgação dos editais de ingresso nos programas de pós-graduação, as notícias se ampliaram pela intensa programação referente ao aniversário de 60 anos do IME. Também ocorreu um Seminário especial sobre docências matemáticas contemporâneas: linguagem, ciência e arte, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) e não pelo IME. Observou-se uma ampliação de notícias de divulgação científica e popularização da ciência, referentes ao IME, com matérias sobre abordagem estatística e matemática da gripe e sobre o festival da matemática do Rio Grande do Sul. Uma jornada de Matemática e Estatística, um ciclo de palestras e um Seminário da UFRGS sobre Grandes Mestres dos Mestres da Matemática e Estatística foram destaques que proporcionaram ao IME maior visibilidade. Palestras abordando a dimensão histórica do professor de matemática, a relação entre maternidade e carreira científica, desafios e conquistas das mulheres na matemática podem ser considerados avanços temáticos. Por outro lado, observou-se a ausência de visibilidade ou de participação de outros grupos constituintes do IME, como os grupos da estatística e dos técnico-administrativos. A área de estatística esteve representada nas comemorações do IME em palestras e nas Jornadas de Matemática e Estatística, além das homenagens a seus pioneiros, registradas nos vídeos institucionais do Seminário Grandes Mestres dos Mestres e de Memórias da Constituição do Instituto. Quanto aos técnicos administrativos, não houve a construção de eventos paralelos que evidenciassem sua participação ativa na construção da memória da unidade universitária.

Em 2020, ano de início da pandemia de Covid-19, além da divulgação de eventos acadêmicos e dos editais de ingresso nos PPGs, houve uma ampliação na divulgação de

projeções de eficácia do isolamento social, de um simulador de progressão da Covid-19, de atividades de integração para discentes da graduação e realização de minicursos em atividades de extensão universitária. Observou-se a ampliação das postagens de notícias, com a migração das atividades para ambientes virtuais. No ano de 2021, até junho, os destaques resumiram-se à notícia sobre a participação da nova direção do IME em uma conversa na Rádio da universidade, além da passagem dos 62 anos do Instituto e da divulgação de eventos acadêmicos e editais de ingresso.

Os conteúdos das notícias compiladas entre 2017 e junho de 2021 revelam mudanças temáticas e uma abertura a discussões de questões sociais, embora ainda esteja centrada na divulgação de suas atividades regulares. Esse levantamento foi realizado apenas no site institucional da universidade, excluindo-se as redes sociais do IME, que podem ter veiculado outras atividades, mas sem alcance tão amplo. Essa percepção só foi possível com um olhar em retrospecto, no qual observou-se uma mudança nos discursos, evidenciada nos conteúdos das notícias veiculadas à comunidade ampliada no site institucional da universidade.

### *6.1.1 Tensões epistemológicas e Identidades*

No âmbito da memória institucional, a emergência de documentos e narrativas textuais dispersas em lugares inesperados podem apresentar conteúdos que oferecem significados complementares à compreensão sobre a memória de um grupo, um período ou uma geração. Este foi o caso de uma publicação (SANTOS, 2020) referente ao ciclo de debates “A Universidade do Futuro”, promovido pelo Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados (ILEA)<sup>113</sup> da UFRGS, em 2013. Um dos eventos do ciclo teve como temática as relações da matemática com a realidade e contou com a participação de dois docentes do IME atualmente aposentados, Strauch (2020) e Lopes (2020). Os textos de suas apresentações foram selecionados, juntamente com o de Monsma (2020), para uma análise sobre três perspectivas discursivas sobre a ciência matemática. Estes discursos podem ser considerados como representativos de um discurso científico e disciplinar, pois tematizaram o papel da matemática na compreensão da realidade, sendo entendidos como discursos institucionais, pois evidenciam crenças no interior desse campo científico (ORLANDI, 2015).

---

<sup>113</sup> Em convênio com o Sindicato Intermunicipal dos Professores de Instituições Federais de Ensino Superior do Rio Grande do Sul (ADUFRGS). O ILEA é um Instituto de Estudos Avançados de projeção nacional e internacional, que busca contribuir com reflexões interdisciplinares a partir da divulgação das ciências e humanidades, da formação de cidadãos e cidadãs com responsabilidade social e da interação com a sociedade e com as políticas públicas.

Analisar como estes representantes do campo construíram suas próprias representações sobre a ciência em geral, a realidade e a própria matemática pode revelar traços associados à memória institucional e às identidades de grupo. Os excertos destacam os modos de apresentação da matemática ao público, no contexto de um evento multidisciplinar, posteriormente materializado em livro. A seguir, são destacados períodos de texto sobre os quais a análise e a interpretação foram realizadas.

A Matemática para o entendimento da realidade	O papel da Matemática como ferramenta no entendimento da realidade	O papel da Matemática nas Ciências Humanas
Irene Maria Fonseca Strauch	Artur Oscar Lopes	Karl Martin Monsma
<p>O tema de hoje é um tema muito abrangente. Em vista disso, <b>procurei me ater às experiências vividas, nesta universidade, com o ensino da Matemática. Um aspecto motivador, que costumo usar em sala de aula, é escolher personagens relacionados aos tópicos matemáticos em estudo e apresentar suas peculiaridades.</b> Assim, dentre esses personagens fantásticos, costumo iniciar com Galileu Galilei. [...] ele diz: “A filosofia está escrita neste grande livro – quero dizer, neste grande universo – que permanece continuamente aberto aos nossos olhos, e não pode ser entendido a menos que compreendamos primeiro a linguagem em que está escrito, e ele está escrito na linguagem da Matemática [...]” (Galilei, 1978, p. 56). [...]. Então, <b>falando das minhas vivências no ensino da Matemática:</b> inicialmente, no Departamento de Física, ministrei a disciplina de Métodos Matemáticos da Física; <b>no Departamento de Matemática Pura e Aplicada, ministrei a disciplina de Matemática Aplicada, oferecida aos vários cursos de Engenharia e ao curso de Física.</b> Atualmente, estou ministrando a disciplina de Cálculo para Administração. (STRAUCH, 2020, p.97, grifos nossos).</p>	<p>O que cada um entende como a realidade do mundo a sua volta é uma concepção que é, de certa forma, limitada. Em grande parte, essa concepção é muito influenciada pela visão das pessoas que interagem com esse indivíduo; depende dos valores e da formação de seus pais e da escola que frequentou; é determinada pela sua particular experiência de vida; em suma, um cenário que, infelizmente, não abrange o mundo real na sua totalidade. <b>Se você é um peixe e nasceu numa lagoa isolada, o seu mundo é essa lagoa.</b> Não deveria ser, mas em geral, a visão que um indivíduo tem do mundo real é tão somente a visão da sua patota. Confiamos ingenuamente nos nossos sentidos, mas <b>nem sempre as coisas são o que parecem ser.</b> Nossa visão do mundo carrega um bocado de preconceções. Em alguns casos, o problema pode ser outro: <b>não usamos todas as ferramentas que temos à disposição para perceber certos aspectos ocultos da realidade.</b> O papel da Ciência, ao longo de vários séculos, tem sido o de permitir que a percepção que o ser humano tem do mundo que lhe cerca seja cada vez mais “realista”, mais abrangente. <b>Cabe à sociedade organizada em instituições civis, numa segunda etapa, a decisão de como regular o uso desse conhecimento em prol do bem comum.</b> (LOPES, 2020, p. 107, grifos nossos).</p>	<p>[...] Sinto-me mais confortável em falar sobre os usos e abusos da Estatística nas Ciências Humanas, mas hoje vou falar da Matemática. <b>Conversando com os colegas desta mesa, vejo que eles enxergam a Estatística como um ramo da Matemática. Para mim, a Estatística já se tornou independente,</b> constituindo-se na ciência da incerteza e dos processos estocásticos, ou aleatórios. Sempre haverá aplicações importantes da Matemática na Estatística, como em muitas ciências, mas a Estatística também está enraizada na Filosofia, especialmente, na Epistemologia. [...] Originalmente, a Matemática foi um ramo da Filosofia, que já se tornou independente há muito tempo. A Matemática é uma forma de lógica pura, enfim, lógica simbólica. Então, na origem dessa área do conhecimento, não existia a separação das ciências entre exatas e humanas (MONSMA, 2020, p. 125, grifos nossos).</p>
<p><b>Resumo:</b> Experiências vividas, na universidade, com o ensino da Matemática</p>	<p><b>Resumo:</b> Limitações da percepção do que se entende por realidade.</p>	<p><b>Resumo:</b> Independência da estatística e suas relações com as ciências humanas</p>

Traços de interioridade e exterioridade institucional (THIESEN, 2013) podem ser evidenciados quando integrantes do IME apresentam suas visões a outros públicos mais

amplos, internos ou externos à instituição. As formas de organização destes discursos também revelam seus modos de pensar, que podem ser associados às construções identitárias coletivas (CANDAUI, 2014) tecidas ao longo de suas trajetórias, pois os autores construíram sólidas carreiras e são referências reconhecidas em suas áreas de atuação.

Strauch (2020) e Lopes (2020) contextualizaram suas abordagens, apoiando-se em autores clássicos, filiando-se assim a uma tradição para construírem entendimentos sobre as contribuições da matemática no entendimento da realidade, de modo que os traços de historicidade e temporalidade encontram-se presentes. Strauch (2020) citou exemplos baseados nessa filiação, utilizados para motivar a aprendizagem. Seu vínculo institucional foi evidenciado a partir dessas experiências didáticas, sendo pontuadas a atuação docente e o trânsito entre a matemática e a física. A menção à Galileu Galilei permitiu evocar o contexto de feroz oposição à ciência na idade média, a acusação de heresia e a retratação a que foi obrigado, e que colocaram em evidência que a ciência nunca foi neutra, consistindo em um espaço ambivalente de colaborações e disputas epistemológicas nas quais os cientistas estão envolvidos (ORLANDI, 2015). A metáfora do universo como grande livro aberto ao conhecimento reforçou o entendimento de que a matemática é uma linguagem cuja decifração requer o domínio de um código.

Para Lopes (2020), a percepção da realidade é determinada pela experiência e pode ser limitada social e culturalmente, o que é exemplificado por meio da metáfora do peixe na lagoa, por meio da qual afirma a limitação da percepção individual, moldada por uma identidade de grupo. O autor utilizou o pronome pessoal no plural “nós” para criar um efeito de proximidade ao falar dos preconceitos nas visões individuais decorrentes da não aplicação de ferramentas adequadas. Em contraposição, colocou em evidência o papel da ciência na ampliação da percepção da realidade, embora indicasse as limitações da mesma: se a decisão de utilizá-la caberia à sociedade, isentando o cientista de posicionar-se como se não pertencesse à mesma. E pontuou que embora a ciência possa oferecer ferramentas para melhorar a sociedade, seu limite seria esse oferecimento. A sociedade, descrita como regulada por instituições, parece uma construção social coesa, naturalizada e simplificada, embora na realidade seja fruto de processos altamente complexos, em que os consensos são gerados pela resolução dos conflitos. Indivíduos "constroem" suas identidades, baseando-se em seleção e exclusão, separando memórias consideradas relevantes das irrelevantes (ASSMANN, 2006), mas são construções políticas e sociais (SANTOS, 1998).

No âmbito simbólico, Strauch (2020) constrói a imagem do livro para representar o universo, no qual a linguagem é representada pela matemática; enquanto Lopes (2020)



utilizou o peixe na lagoa como metáfora para representar as limitações da percepção humana sobre a realidade. Tais imagens que concentram significados para a produção de sentidos (MOURA, 2012).

Monsma (2020) ofereceu um ponto de vista a partir da perspectiva das ciências humanas. Ele pontua sua experiência e conhecimento estatístico, contrapondo-se ao entendimento dos demais autores da mesa, o que estabeleceu uma tensão retórica, ao defender a independência da estatística em relação à matemática. Ao buscar na filosofia uma origem comum, mas destacando a proximidade entre epistemologia e estatística, estabeleceu uma relação com as ciências humanas, ao abordar a incerteza e a aleatoriedade que subjazem às construções sociais.

Embora Strauch (2020), Lopes (2020) e Monsma (2020) pertençam a um grupo disciplinar comum, evidenciam suas diferentes filiações identitárias e sociais (VAN DE MIEROOP, 2015), à medida que são mobilizados seus argumentos e em que surgem crenças, valores e diferentes entendimentos dessa realidade da qual foram convidados a refletir. Estes discursos, quando analisados comparativamente evidenciam nós de discursividade em que as similaridades aparecem como pontos de contato, em referências à relação da ciência com a religião e a modelos epistemológicos representados por Galileu, Newton e Fourier. Também foram evidenciadas tensões entre entendimentos epistemológicos distintos dos autores, que envolvem mais do que eles próprios, constituindo identidades coletivas (CANDAU, 2014). Em termos amplos eles representam três visões ou pontos de vista da memória (HALBWACHS, 2006), no qual seus discursos fornecem enquadramentos da ciência e do ensino, maior ou menor abertura à interdisciplinaridade e aos próprios desenvolvimentos históricos da ciência. Sob o olhar da memória institucional, estes discursos reproduzem a tensão no interior do campo de conhecimento matemático, entre saberes, crenças e valores instituídos e instituintes (THIESEN, 2013) de antigos e novos saberes no tempo, e de distintas correntes de pensamento e campos (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Estes discursos são representativos de diferentes grupos que de certa forma estão reproduzindo ou buscando institucionalizar os saberes, lembrando e transmitindo saberes, e lutando contra seu esquecimento ou apagamento. São poderes em disputa, de modo que os dissensos delimitam fronteiras (DIMAGGIO; POWELL, 2005; THIESEN, 2013). Como memória e identidade caminham juntas, pode-se observar também que há um fundo de tensões identitárias que dão conta de suas distintas origens e filiações, e que atuam selecionando recortes e entendimentos mais universais ou locais (HALL, 2006). Simboliza também as gaiolas de ferro que acabam por aprisionar as ciências em seus próprios limites (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

<p>[...] sempre procuro ilustrar as minhas aulas com matemáticos importantes, relacionados ao tema que eu esteja ministrando naquele momento. Então, um deles é Paul Adrien Maurice Dirac, que foi engenheiro elétrico, matemático e físico, e ele costumava definir a Matemática como sendo: “a ferramenta especialmente adaptada ao tratamento das noções abstratas de qualquer natureza e neste domínio o seu poder é ilimitado” (Dirac, 2000). [...] Dirac, até os dias de hoje, é o mais jovem prêmio Nobel de Física. (STRAUCH, 2020, p. 97-98).</p>	<p>[...] Newton foi considerado o cientista que causou maior impacto na história da Ciência. A Terra em que vivíamos parecia ser plana e foi um choque saber, através da Ciência, que ela era redonda e que orbitava em torno do Sol. Como disse, nem sempre as coisas são o que parecem ser. [...] Nicolau Copérnico, Johannes Kepler e Isaac Newton (que, curiosamente, eram pessoas profundamente religiosas) mostraram que certos dogmas da igreja podiam estar errados. A Matemática desempenha um papel essencial na descrição das leis que mencionamos. É nesse sentido que se diz que a Matemática é uma ferramenta fundamental para o entendimento do mundo real. (LOPES, 2020, p. 108).</p>	<p>É importante reconhecer, também, que existe pouca pesquisa quantitativa nas Ciências Humanas brasileiras porque há uma fobia da Matemática entre muitos, senão na maioria, dos professores e alunos das Ciências Humanas, junto com uma tendência, talvez universal, das pessoas desvalorizarem as formas de conhecimento que não dominam. A péssima qualidade do ensino da Matemática nas escolas públicas brasileiras também influencia nessa rejeição. Com isso, a maioria dos professores das Ciências Humanas no Brasil nunca aprenderam as aplicações da Estatística e da Matemática para as suas áreas de conhecimento e tendem a desprezar qualquer forma de pesquisa nesse sentido. (MONSMA, 2020, p. 125).</p>
<p><b>Resumo:</b> Motiva as aulas com exemplos de matemáticos de destaque.</p>	<p><b>Resumo:</b> Exemplifica impactos da ciência na realidade desfazendo visões aparentes, como o Terraplanismo.</p>	<p><b>Resumo:</b> Associa a ausência de pesquisas quantitativas nas ciências humanas à percepção negativa da matemática entre estudantes e professores.</p>

Strauch (2020) reforçou sua linha pedagógica, buscando citações e autores que valorizavam a matemática como ferramenta de poder. A menção ao mais jovem ganhador do prêmio Nobel de Física pode ser interpretada como um incentivo e indicativo de que a matemática pode premiar quem se dedica a ela. Lopes (2020) argumentou que a ciência se expressa pela linguagem matemática e que é necessário dominá-la para entender a realidade. Assim como Strauch (2020), Lopes (2020) mencionou a relação historicamente conflituosa entre ciência e religião, para destacar que grandes cientistas eram também religiosos, buscando construir consensos. Monsma (2020) apresentou o conflito entre ciências humanas e exatas, entre pesquisas qualitativas e quantitativas, generalizando uma percepção de aversão às ciências exatas atribuída a uma reação de desvalorização ao desconhecido e à qualidade da escola pública. Nesta avaliação que buscou explicar os motivos da aversão à matemática e às ciências exatas, a generalização que indicava disjunções deixou de abordar causas ou soluções, o que parece um efeito retórico que acaba reproduzindo estereótipos. Afirmar que a escola pública não oferece qualidade no ensino implicaria em uma discussão sobre a formação destes professores e sobre o olhar interdisciplinar que deveria atravessar os espaços escolares. Nesse sentido, a fala de Monsma (2020) reproduz os abismos entre campos do conhecimento e invisibiliza movimentos que buscam romper essas barreiras, inclusive na própria matemática (BURRELL; MORGAN, 1979; MORGAN, 2005; CALDAS, 2005).

<p>[...] também gosto de aplicar em sala de aula as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). [...] Dentre as recomendações que devem ser desenvolvidas durante a vida acadêmica para qualquer disciplina, a comissão elencou: a memória, o raciocínio lógico, a percepção, a comunicação clara e o respeito mútuo. (STRAUCH, 2020, p. 98).</p>	<p>A Matemática é também um instrumento de mudança da realidade. [...] George Berkeley, na Inglaterra, condenava Newton e posicionava-se de forma crítica contra o assim chamado “livre pensamento”. Porém, pouco a pouco, os pensadores mais progressistas voltaram-se para uma linha de raciocínio que era cada vez menos influenciada pelos dogmas da religião. Através desses pensadores, sem dúvida, alterou-se de forma profunda nossa visão do universo e do mundo que nos cerca (LOPES, 2020, p. 108).</p>	<p>Muitas vezes, a pesquisa quantitativa é rotulada como “positivista” - que é um xingamento desqualificador - ou como “pseudociência”, como se os pesquisadores que usam esses métodos tratassem os seres humanos como objetos, sem vontade ou capacidade de ação próprias e regidos por leis universais, da mesma forma que os objetos do mundo físico. Com a rejeição dos métodos quantitativos pelos professores, os alunos, que já temem a Matemática, sentem-se justificados ao simplesmente desconsiderar a literatura internacional sobre as aplicações da Matemática e da Estatística às Ciências Humanas, e a ignorância proposital, quase ideológica, de métodos quantitativos vai se reproduzindo de geração em geração nas universidades brasileiras. (MONSMA, 2020, p. 125-126).</p>
<p><b>Resumo:</b> Aplicação das recomendações da UNESCO.</p>	<p><b>Resumo:</b> A Matemática como um instrumento de mudança da realidade.</p>	<p><b>Resumo:</b> Explica a rejeição aos métodos quantitativos.</p>

Strauch (2020) relacionou sua atuação em sala de aula às recomendações da UNESCO para uma educação ética e socialmente responsável. Lopes (2020) atribuiu aos pensadores progressistas a mudança de percepção sobre a ciência, ou seja, para ele a mudança social decorre da modificação da percepção sobre os fenômenos físicos. Monsma (2020) criticou a rejeição aos métodos quantitativos nas áreas humanísticas que, segundo ele, estariam desmotivando os alunos, incentivando a reprodução dessa rejeição e limitando o conhecimento sobre matemática.

<p>[...] em todos esses anos de atividade no ensino de Matemática, cheguei a uma conclusão: a <b>Matemática Aplicada difere muito pouco da Matemática Pura</b>. Ela <b>difere mais em atitude e motivação do que propriamente em conteúdo</b>. A motivação da Matemática Aplicada vem das mais diversas áreas do conhecimento, tais como Física, Astronomia, Química, Biologia, Economia, Engenharia e Ciência Computacional. (STRAUCH, 2020, p. 99, grifo nosso).</p>	<p>Outra consequência do desenvolvimento do <b>trabalho de Newton seria a descoberta do chamado Cálculo Diferencial e Integral</b>, que permitiu, junto com as leis já mencionadas, o desenvolvimento de variados tipos de máquinas e aparelhos que, cada vez mais, influenciaram o setor produtivo. Isso, por sua vez, conduziu à Revolução Industrial. Para planejar um motor ou uma caldeira eficiente, você precisa de matemática. (LOPES, 2020, p. 108-109, grifo nosso).</p>	<p>A Matemática é um sistema simbólico – para ser mais exato, vários sistemas simbólicos – útil para a representação da realidade [...]. É importante enfatizar que as representações são invenções humanas que nos ajudam a compreender a realidade, não são leis de Deus ou da natureza que originam a realidade. <b>Não está certo, por exemplo, dizer que Newton e Leibnitz “descobriram” o cálculo; o certo é que eles inventaram o cálculo – baseando-se em trabalhos de outros – para melhor entender fenômenos de mudança e de área, ou seja, questões filosóficas fundamentais de espaço e tempo.</b> (MONSMA, 2020, p. 126, grifo nosso).</p>
<p><b>Resumo:</b> Diferenças entre matemática pura e aplicada.</p>	<p><b>Resumo:</b> Aplicações das descobertas matemáticas</p>	<p><b>Resumo:</b> A Matemática como sistema simbólico e invenção humana.</p>

Strauch (2020) concluiu que a diferença entre a matemática pura e aplicada reside em motivações encontradas em áreas afins, evidenciando assim diversos pontos de contato interdisciplinar que caracterizaram sua argumentação. Lopes (2020) destacou o papel da pesquisa básica para o desenvolvimento da aplicada, que possibilitou avanços técnicos, privilegiando essa perspectiva. Monsma (2020) evidenciou o caráter simbólico da matemática ao representar uma realidade a partir de convenções compartilhadas, assim como o processo histórico, cumulativo e colaborativo da ciência. Nestas passagens, percebe-se claramente a defesa de valores comuns, mas crenças distintas no campo científico: a interdisciplinaridade (STRAUCH, 2020), a ciência pura (LOPES, 2020) e a quebra de pré-concepções e preconceitos entre áreas e abordagens metodológicas (MONSMA, 2020). Evidenciam-se assim processos de disputas paradigmáticas (BURRELL; MORGAN, 1979).

<p>Como estamos em um ciclo de debate sobre a Universidade do Futuro, gostaria de acrescentar que <b>o ensino de Matemática Aplicada é o locus perfeito para se colocar em prática a interdisciplinaridade e a contextualização</b>, coisas inovadoras que estão vindo por aí, e que, inclusive, já estão sendo colocadas em prática nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Precisamos nos preparar, porque entendo que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) vai levar um tempo, mas vai acabar adotando o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) como sistema de seleção<sup>114</sup>. (STRAUCH, 2020, p. 99, grifo nosso).</p>	<p>Não foi a visão da realidade que mudou, mas sim a própria realidade. Dessa forma, <b>as relações entre os personagens desse mundo transformado se modificaram</b> [...]. Os meios de produção e a sociedade se modificaram, e assim foram se moldando, pouco a pouco, as estruturas políticas que eram necessárias para atender à nova situação. Ou seja, <b>a Matemática foi um instrumento fundamental nos eventos que conduziram a uma profunda reestruturação de nossas instituições políticas e na maneira como os indivíduos se relacionavam na sociedade. A Ciência, ao longo dos séculos, confrontou os dogmas religiosos que determinavam o que o cidadão comum deveria conceber como a realidade do mundo a sua volta.</b> (LOPES, 2020, p. 109, grifos nossos).</p>	<p>[...] <b>O principal empecilho às previsões nas Ciências Humanas, e fonte de boa parte da complexidade dos estudos do mundo social, é a capacidade que os seres humanos têm de compreender sua própria situação e agir em função das suas compreensões, mesmo quando limitadas. Temos um objeto de estudo que pensa por si mesmo e toma suas próprias decisões. O comportamento de um vírus ou de um átomo é igual em qualquer época histórica</b> ou em qualquer lugar do mundo; o comportamento do ser humano, por outro lado, depende de sua maneira de entender sua situação, que, por sua vez, depende do contexto histórico e cultural. Então, há um momento hermenêutico necessário para a compreensão das sociedades humanas. Por isso, <b>a teoria social não pode tomar a forma de leis universais</b> e a grande maioria das previsões possíveis são limitadas na sua validade a lugares e períodos específicos (MONSMA, 2020, p. 127, grifos nossos).</p>
<p>Resumo: Ensino de matemática aplicada, a interdisciplinaridade e as inovações.</p>	<p>Resumo: A matemática e as ciências como agentes de mudança social e processos históricos.</p>	<p>Resumo: A capacidade preditiva e os processos interpretativos diferenciam as ciências exatas das humanas.</p>

Para Strauch (2020), a matemática aplicada tornou-se uma via de interdisciplinaridade e de inovação, tendo em vista a adaptação ao contexto dinâmico social e institucional. Lopes (2020) atribuiu à ciência e à matemática um papel imprescindível para a mudança social.

<sup>114</sup> Em 2013 ainda estava em curso o debate sobre mudanças no vestibular e formas alternativas de ingresso na universidade, que se concretizaram em 2015, quando um percentual das vagas ofertadas foi destinado ao SISU.

Embora essa atribuição possa parecer supervalorizada frente a outros processos históricos simultâneos, remete à interdisciplinaridade e importância das ciências na configuração do homem moderno. Monsma (2020) retomou as diferenças entre ciências exatas e humanas para evidenciar a dependência humana dos processos históricos e culturais. Retoma o que Lopes (2020) utilizou em sua fala inicial como uma condição limitante, mas aqui a perspectiva é de que a ciência é limitada pela complexa variabilidade de ações humanas.

<p>Eu não poderia deixar de falar sobre esse tema que é emblemático na história e na evolução dos avanços científicos. <b>Fourier teve uma ideia muito singela, muito simples e que qualquer um de nós poderia ter tido</b>, mas foi ele quem promoveu essa revolução. [...] por trás dos métodos de imagens, está a Análise de Fourier junto com a Estatística e todos esses outros tópicos já mencionados; e, também, na área de Telecomunicações – incluindo o GPS [...], quanto conhecimento e inovação vieram como consequência!? (STRAUCH, 2020, p. 101-103). [...] me pergunto <b>o que é, afinal, a realidade?</b> Sei que é um tema filosófico, mas <b>cada um de nós concordaria que realidade é aquilo que chega até nós por meio dos nossos sentidos e que, de certa forma, é processado pelo cérebro</b> (pelo menos para mim essa é a realidade) [...] A outra pergunta que também está vinculada a essa: “será que a Matemática descreve a realidade?” (STRAUCH, 2020, p. 103). <b>Realmente, é necessário haver um diálogo para conciliar um problema com tantas visões.</b> (STRAUCH, 2020, p. 104-105, grifos nossos).</p>	<p>A Estatística é a ciência que utiliza as teorias probabilísticas para explicar a frequência da ocorrência de eventos (LOPES, 2020, p. 113). [...] Às vezes, você acredita que a maioria das pessoas no Brasil pensa uma determinada coisa, digamos, as <b>pessoas acreditam em A</b>. Então, alguém coleta dados e faz uma estatística (nem todas as pessoas são consultadas) e <b>você descobre que o oposto ocorre, ou seja, a maioria das pessoas não acredita em A</b>. Isso já ocorreu comigo. Essa estatística, se bem-feita, tem pequena margem de erro. Ou seja, <b>a realidade está aí, a informação está disponível, mas, às vezes, a pessoa não a percebe porque não se livrou do estigma: “eu acho que”</b>. Ela <b>não tentou quantificar a sua crença</b> e assim pôr em dúvida o seu: eu acho que. <b>A Matemática ajuda você a entender a realidade com mais profundidade e precisão!</b> Como disse Friedrich Nietzsche (2005, p. 239), <b>“as convicções são inimigas mais perigosas da verdade do que as mentiras”</b>. Os dados reais e os modelos são de grande utilidade para o entendimento da realidade (LOPES, 2020, p. 115, grifos nossos).</p>	<p>[...] nossas <b>teorias das Ciências Humanas entram na realidade social e mudam a natureza dessa realidade</b>. Todos os seres humanos agem em função das ideias que têm a respeito da realidade social e, em muitos contextos, essas ideias estão parcialmente formadas por teorias ou pesquisas originárias da Sociologia ou de outro campo das Ciências Humanas, muitas vezes filtradas ou distorcidas pelas interpretações da mídia, de políticos ou de autores populares. O sociólogo é parte do mundo social que pesquisa, e o trabalho científico do sociólogo pode influenciar como as pessoas entendem sua situação e como agem. [...] Portanto, <b>a natureza do objeto de estudo das Ciências Humanas muda em função das pesquisas e teorias das Ciências Humanas</b>. Leis universais e de forma fechada são impossíveis em um sistema que se retroalimenta dessa maneira. Contudo, por outro lado, isso não exclui certo papel da Matemática como ferramenta para melhor entender alguns aspectos da vida social. (MONSMA, 2020, p. 127, grifos nossos).</p>
<p><b>Resumo:</b> Ideias simples e revolucionárias exemplificam a Matemática Aplicada.</p>	<p><b>Resumo:</b> A matemática ajuda no entendimento da realidade quantificando crenças e convicções.</p>	<p><b>Resumo:</b> As teorias das Ciências Sociais podem modificar a natureza da realidade.</p>

Strauch (2020) argumentou que as inovações advindas da matemática podem vir de ideias simples com resultados expressivos, buscando desfazer uma imagem de que seria inacessível, e concluiu sua apresentação deixando em aberto questões reflexivas. Monsma (2020) pontuou que embora a natureza da realidade possa ser influenciada e modificada pelas ciências sociais, inviabilizando leis universais, a matemática pode oferecer ferramentas para a compreensão da realidade. Ambos convergem na sustentação da interdisciplinaridade e na superação de barreiras disciplinares. Lopes (2020) buscou demonstrar por meio de vários

exemplos como a matemática pode ajudar no entendimento da realidade, o papel cumulativo e colaborativo do conhecimento científico, a origem teórica e abstrata que o fundamenta. Percebe-se em sua argumentação a existência de significados subterrâneos (POLLAK, 1989) que podem ser interpretadas como uma tentativa de responder a correntes que passaram a tensionar as certezas científicas construídas pela comunidade científica ao longo de séculos, e que ao inocular a dúvida passava a contaminar as certezas, desde antes de 2013.

O texto de Lopes (2020) é o mais longo dos três, no qual ainda se destacam três excertos que indicam como ele percebe o papel e a beleza da ciência matemática, e também a estatística; como ela pode quantificar a ação humana; e como assume a defesa da matemática pura e a perspectiva de uma ciência neutra:

<p>[...] a Matemática e a Estatística estão aí <b>para servir</b>, para entender a natureza e a realidade de uma forma mais profunda. A Física e a Computação [...] são coadjuvantes em muitos desses procedimentos. (LOPES, 2020, p. 116). [...] Observa-se que, ao longo dos anos, a grande maioria das áreas científicas está se matematizando. [...] A Matemática pode ser encarada também como uma forma de arte. A descoberta da correta estratégia para resolver um problema matemático requer muita intuição e criatividade [...] <b>pode ser apreciado pelo expert</b> como algo dotado de grande beleza (LOPES, 2020, p. 118, grifo nosso).</p>	<p>[...] Qual o papel do altruísmo numa determinada sociedade específica? Qual o papel da cooperação? Qual o papel do individualismo? [...] Essas são todas questões que podem ser matematicamente analisadas. [...] Alguém já disse que todo modelo é uma mentira, mas é uma mentira generosa que nos ajuda a entender a realidade. <b>A relevância e a pertinência da informação obtida a partir de um modelo matemático devem ser julgadas pelo expert da área aplicada e não por um matemático</b>, é claro (LOPES, 2020, p. 120, grifo nosso).</p>	<p>[...] O caráter não ideológico da Matemática é que permite um desejável distanciamento que entendo fundamental para o “entendimento da realidade”. Estou aqui propositalmente evitando o uso da terminologia “entendimento da verdade”, porque essa é ainda mais subjetiva. Ao analisarmos a realidade, ocorre que a inerente subjetividade dos nossos preconceitos, muitas vezes, interfere de forma perversa na nossa linha de raciocínio. Quanto menos ambíguos são os conceitos e as entidades com os quais trabalhamos, maior é a chance de descobrirmos os aspectos ocultos da realidade. Para mim, o ideal seria que a única ideologia do cientista fosse o Humanismo. Entendo que <b>o cientista não deveria comportar-se como um membro de uma seita religiosa ou como um fanático por um time de futebol</b>. O único compromisso do cientista deveria ser com a realidade. Quanto mais precisa for a nossa visão da realidade, mais efetiva, então, poderá ser nossa atuação em prol do bem comum. [...] (LOPES, 2020, p. 122, grifo nosso).</p>
<p><b>Resumo:</b> Servir, intuir e criar</p>	<p><b>Resumo:</b> Quantificação da ação humana</p>	<p><b>Resumo:</b> Visão utópica de neutralidade da ciência e negação da subjetividade</p>

Conforme Lopes (2020), o papel da ciência seria o de servir, intuir e criar, quantificar as ações humanas e processos históricos, transformando-os em dados para interpretações, buscando distanciar-se de uma perspectiva ideológica. Essa posição que defende uma neutralidade científica é compreensível na medida que imagina ser possível distanciar-se de uma realidade subjetiva sempre sujeita a diferentes compreensões e interpretações. Porém,

entende-se que tal posicionamento seja contraditório, pois ao enunciar uma posição não ideológica da ciência, parece estar negando o fato de que este já é um posicionamento e, portanto, não seria possível afirmar-se neutro, pois o discurso encontra-se nessa liminaridade entre a história, a linguística e a ideologia (ORLANDI, 2015). Compreende-se que todo texto constitui-se em uma unidade complexa em permanente relação com outros, formando um “nó de discursividade” (ORLANDI, 2015, p. 88).

Há semelhanças nos exemplos citados por Strauch (2020) e Lopes (2020), no caso de Fourier, assim como Lopes (2020) e Monsma (2020) citaram Newton. Embora as características discursivas não ocorram de modo puro, foi possível identificar no texto de Monsma (2020) um discurso polêmico (ORLANDI, 2015), pois apresentou-se como resistência ao defender uma fronteira entre estatística e matemática; contestou uma expressão utilizada por Lopes (2020) para ilustrar o caráter colaborativo para o avanço da ciência; e criticou comportamentos resistentes à matemática e aos métodos quantitativos. O discurso de Lopes (2020) aproxima-se mais de um discurso lúdico (ORLANDI, 2015), pois percebe-se que seu texto pode ser lido de modo crítico ao contexto de negação da ciência que parecia já estar presente no período em que o ciclo de palestras foi promovido. Talvez por isso o autor tenha estabelecido um distanciamento do que entendia por comportamento ideológico do cientista, o qual pretendeu se afastar. O discurso de Strauch (2020) apresenta-se de modo mais literal, e talvez por isso se aproxime do discurso autoritário (ORLANDI, 2015), na forma que o dizer assume, não em seus argumentos ou significados. Estes discursos tomados em conjunto evidenciam as características da instituição (THIESEN, 2013).

### *6.1.2 Outros rastros de memória do IME*

A trajetória do IME está entrelaçada à história da universidade e de outras unidades universitárias que tinham em seus quadros professores de matemática e de estatística. Quando ocorreu a reforma e a departamentalização, em 1970, o Instituto herdou a experiência de vários docentes que lá passaram a exercer suas atividades. Herbert Guarini Calhau e José Carlos Grijó foram figuras importantes para o desenvolvimento da área de estatística no Sul do Brasil, tendo atuado em diversas atividades administrativas relacionadas ao Departamento de Estatística do Instituto de Matemática em sua fase inicial. Tornaram-se referências no desenvolvimento do Departamento de Estatística do IME, de acordo com os depoimentos registrados em vídeos (EXPOENTES, 2019; MEMÓRIAS, 2019) e depoimentos recolhidos na coletânea de memórias intitulada “Personagens do IME” (no prelo). Pode-se dizer que suas

experiências prévias na Faculdade de Ciências Econômicas foram importantes para que além do departamento, responsável pela oferta de disciplinas de estatística a diversos outros cursos, o curso de estatística também pudesse ser criado, em 1978.

Um recorte do jornal de junho de 1971 encontrado entre os documentos do Núcleo de Gestão Documental do IME noticiou a posse dos professores Herbert Guarini Calhau e José Carlos Grijó, respectivamente como diretor e vice-diretor da Faculdade de Ciências Econômicas. A matéria informava que os professores foram nomeados diretamente pelo Presidente da República a partir das indicações por seus pares para comporem listas sêxtuplas. No discurso de posse, Herbert Guarini Calhau descreveu a estrutura daquela unidade universitária, na recente reestruturação da universidade em departamentos de ensino. Nesse discurso, pode-se observar a tensão entre a tradição instituída na universidade e as mudanças instituintes de novas formas de organização e gestão universitária (THIESEN, 2013), conforme transcrição a seguir.

[...] dirijo-me aos senhores para sintetizar as linhas básicas de conduta desta Unidade, como parte integrante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nossa Universidade vive uma nova fase, iniciada em fins de 1970. Características várias delineam seu novo perfil – as unidades, os cursos, os colegiados específicos para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa – dão-lhe realmente nova feição. Nas Unidades, as peças fundamentais para execução da tarefa docente, os “departamentos” e, em alguns casos, núcleos bem distintos onde trabalho intenso em pós-graduação e pesquisas se desenvolve. Êstes núcleos constituem parte do futuro Centro Regional de Pós-Graduação. [...] quase projetada, em escala menor, o contorno geral da Universidade. Êste fato evidencia não só a complexidade de sua estrutura interna, como, obviamente, a do trabalho de entrosamento que dela decorre. A instalação adequada, em termos físicos, dos novos departamentos, certamente constitui meta a atingir. [...] A função do diretor na nova organização da Universidade é uma função de coordenação, de supervisão. Esta coordenação será estabelecida, objetivando a otimização do rendimento do setor específico – a Faculdade – visando à contribuição efetiva ao funcionamento do sistema geral – a Universidade. A excelente qualificação das equipes que atuam nesta Faculdade, seja no plano docente, seja no setor de pesquisas ou administrativos [original ilegível] palavra de estímulo, de confiança, de apoio. “Trabalhem juntos e vençamos juntos”. Finalmente, uma expressão de gratidão, em nome do professor José Carlos Grijó, primeiro vice-diretor desta Faculdade, nomeado segundo os critérios atuais, e no meu próprio, à Congregação em particular e aos colegas em geral, pela confiança que em nós depositam. Prestamos um compromisso, cientes da grande responsabilidade que assumimos. Entretanto, com o estímulo e a colaboração de todos os senhores, como sempre temos tido, esperamos tudo fazer a fim de não decepcioná-los”. (PROF. CALHÁU, 1971).

Nos anos 1970, a primeira observação que se depreende do texto é a de que a plateia deveria ser majoritariamente masculino, já que o discurso é dirigido aos “senhores” presentes no evento. A segunda observação é a de que apenas o ensino e a pesquisa davam à universidade a nova feição destacada, materializada nos departamentos de ensino e uma



nascente pós-graduação, estando ausente ainda a extensão universitária. Percebe-se neste discurso a presença da tradição, da normatividade e da hierarquia que subordinam as unidades universitárias à instituição. Destaca-se a expressão da novidade e das mudanças, ao pontuar a “nova fase” da universidade, que desenhava e instituía um “novo perfil”, advindo da “nova feição” que se apresentava às unidades universitárias com a departamentalização, que projetava “em escala menor o contorno geral da Universidade”. No Estatuto da Universidade e nos Regimentos das unidades universitárias, o departamento é descrito como “a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal”<sup>115</sup>. O orador destacou também que essa estrutura já se apresentava como complexa, exigindo um trabalho de entrosamento, ou seja, um trabalho de institucionalização de novos hábitos e rotinas em espaços em processo de reestruturação (TOLBERT; ZUCKER, 1999). Nesse contexto, Herbert Calhau destacou o espírito de colaboração entre as instâncias, cabendo à Direção a função de coordenação e supervisão das Unidades, contribuindo para o funcionamento do sistema universitário. E para cumprir esse propósito, era imprescindível a colaboração e o apoio das equipes qualificadas, tanto no plano docente, quanto nos setores de pesquisas ou administrativos. A frase “Trabalhemos juntos e vençamos juntos” conclama à união, finalizada por outras expressões, tais como “compromisso”, “grande responsabilidade”, “estímulo”, “colaboração de todos os senhores”. Esse discurso representa o que Candau (2014) observou sobre a ilusão de uma identidade que se afirma em permanência e compartilhamento, quando é o próprio discurso que estabelece os compromissos e acordos que permanecem e são compartilhados.

Embora esse discurso se refira à posse na Faculdade de Ciências Econômicas, cabe pontuar que possivelmente este era o espírito presente à época na estrutura organizacional nascente, que exigiria um grande esforço para aparar arestas em relação a crenças, hábitos, valores e relações de poder que foram desfeitos com a nova organização e refazer novas redes de sentido (ANDRADE, 2000; ORLANDI, 2015) e legitimidade (THIESEN, 2013).

No vídeo *Memórias da Constituição do Instituto de Matemática e Estatística UFRGS* resultante das comemorações dos 60 anos do IME, o docente Nelson Michel relembrou sua formação e atuação em estatística, reiterando a importância dos docentes José Carlos Grijó e Herbert Guarini Calhau para o desenvolvimento da estatística no Rio Grande do Sul. A evocação destas lembranças situa-se a partir de seu vínculo com o Departamento de Estatística. Ao retroceder ao início de sua formação acadêmica, realizada no curso de

---

<sup>115</sup> Decisão nº. 148/94, publicado no Diário Oficial da União em 11 de janeiro de 1995.

economia, Michel apresentou a incipiente origem da área de estatística na universidade, e um percurso que ainda hoje é trilhado por muitos discentes que se interessam pela atuação e carreira docente: a experiência de monitoria acadêmica e uma convivência mais próxima com um professor orientador. “[...] eu me formei na UFRGS no curso de ciências econômicas na época que não tinha o curso de estatística. Isso foi lá em 1963. [...] Eu fui monitor do Grijó porque na disciplina de Estatística Geral eu me saí muito bem”. (MEMÓRIAS, 2019, p.1).

Durante a contextualização de sua trajetória, Nelson Michel, que atuou como docente de 1959 a 1991, evocou seu tempo de aluno e que as disciplinas de estatística eram ministradas somente por engenheiros. Também destacou os esforços acadêmicos para contratação de professores com formação estatística e o investimento para a qualificação dos mesmos no exterior, apontando a rejeição aos novos conhecimentos trazidos por estes docentes e o trabalho institucional realizado pela direção da Faculdade de Ciências Econômicas para acomodar os conflitos, evidenciando traços de conflitualidade e resistência a mudanças existentes nas instituições (THIESEN, 2013).

[...] Nunca tinha se ouvido falar em econometria. E evidentemente houve como é natural qualquer novidade uma rejeição por parte de alunos, inclusive de colegas professores de outras disciplinas que se viram obrigados a utilizar instrumental estatístico nas suas disciplinas e evidentemente não tinham formação para isso. Mas tanto o professor Peri quanto o Maurício muito hábilidos, muito habilidosos, maneira muito polida de tratar o assunto conseguiram superar isso aí. (MEMÓRIAS, 2019, p.2).

Durante o evento Mestre dos Mestres (2019), Luiz Alberto Grijó, filho de José Grijó, e professor da área de história na universidade, ressaltou a dedicação do pai: “A relação do pai com a universidade é uma coisa visceral assim, a universidade era a vida dele, junto com a família”. Além disso, Luiz Alberto destacou as escolhas profissionais de José Grijó, indicando sua condição de recém-chegado, um outsider (ELIAS; SCOTSON, 2000) naquela época.

[...] Ele é um sujeito que veio do Rio de Janeiro, é um desterrado também, quanto tantos outros aqui que acabaram por diversos motivos vindo parar aqui, que vem de outros lugares, outras formações e dedicou a vida dele à universidade, desde [19]59 até se aposentar. E eu até certo ponto me sinto um pouco um continuador disso, em uma área completamente diferente, na área de História, mas ele se aposentou em [19]91 e eu entrei em [19]93 na universidade como professor. (EXPOENTES, 2019, p.22).

Essa relação visceral do indivíduo com a instituição traduz um comportamento que pode ser considerado recorrente em muitos depoimentos nos quais se destaca o profundo

enlace entre a vida privada e a profissional destas pessoas, evidenciada pelo reconhecimento à dedicação, o que pode ser considerado um valor institucional.

A rejeição ao novo campo de conhecimento emergente nos anos 1960 evidenciada por Michel (2019), e o depoimento do Luiz Alberto Grijó caracterizando o pai como um “desterrado” evidenciam a condição de ser “outro” (ELIAS; SCOTSON, 2000), e de ser um agente instituinte de inovações (THIESEN, 2013; TOLBERT; ZUCKER, 1999) ao iniciar sua vida profissional no Rio Grande do Sul. Sob o olhar da memória institucional, pode-se observar a tensão entre o instituído e o instituinte de novos conhecimentos e práticas (THIESEN, 2013). Sob o aspecto identitário, evidencia-se a “rejeição” como o estranhamento entre autoridades e seus saberes estabelecidos (DIMAGGIO; POWELL, 2005) e o curso de um processo de legitimidade e reconhecimento dos “outsiders”, vindos de outros estados do país, inclusive.

Como efeitos da departamentalização, Michel mencionou dois aspectos: de um lado, a reunião de docentes de origens diferentes sob um mesmo departamento acadêmico, e de outro a queixa de que embora a carga didática do recém formado departamento tivesse aumentado, não houve a cedência de docentes da Escola de Engenharia para compartilhar a carga didática assumida, evidenciando um traço de conflitualidade (THIESEN, 2013).

[...] Quando foi feita a departamentalização na universidade os professores de estatística passaram para o Instituto de Matemática, ou seja, o DE [Departamento de Estatística]. Todos os professores que lecionavam estatística. Então veio pessoal da [Faculdade de] Ciências Econômicas, veio pessoal da [Escola de] Medicina, a Sidia [Maria Calegari Jacques] foi uma das pessoas que veio junto nessa leva. E o que me chama a atenção até hoje é que a [Escola de] Engenharia mandou só as disciplinas para o departamento. Não mandou nenhum professor. Isso inclusive a mim particularmente foi uma certa revolta uma vez que nos obrigaram a dar aula de estatística para engenheiro [...]. (MEMÓRIAS, 2019, p.2).

No exame deste excerto, torna-se evidente que houve um desequilíbrio resultante da reconfiguração departamental, resultando em aumento de encargos de docência na graduação, sem que houvesse contrapartida equivalente de docentes daquela unidade universitária para o novo departamento, tendo gerado inconformismo.

A mudança de sede do Instituto de Matemática do Campus Centro para o Campus do Vale e a resistência de alguns colegas retornou como mais uma evidência de que tenha ocorrido um outro momento de crise institucional (GUTIERREZ; BORGES, 2020).

[...] funcionava o Instituto de Matemática e Estatística no prédio ainda existente hoje, um prédio histórico, na Sarmiento Leite, que é do Instituto Parobé. Instituto Técnico Parobé, lá no terceiro andar. A gente funcionava lá. E tinha aula às vezes nos torreões. Tinha dois torreões nos cantos do prédio. [...] se fez reuniões lá nos

torreões para discutir a transferência para cá [Campus do Vale]. Tinha professor que era contra. Eu não entendia aquele negócio. Pô, querem nos transferir ... claro, ainda não tinha tudo aqui mas poxa, condições melhores, cada professor ia receber uma sala para trabalhar e tal. E o pessoal era contra, eu não conseguia entender isso. E aí com vários argumentos, muito longe, não dava para parar não sei o que, enfim, interessante isso, a reação vamos dizer assim das pessoas à introdução de inovações dentro do nosso ambiente inclusive universitário (MEMÓRIAS, 2019, p.2).

Conforme relato de Michel, posicionamentos divergentes exigiram esforços para a construção de consensos e de uma nova configuração organizacional naquele momento, como foi destacado pela participante H, a partir da reanálise de sua entrevista.

Ao final do evento Mestres dos Mestres, em um clima mais informal, os depoimentos emergiram espontaneamente, reconstruindo significados desse passado, comum a uma geração (ASSMANN, 2006), e que imbrica sentidos institucionais aos sentidos produzidos pelas lembranças das trajetórias pessoais. Neste ato de rememoração, sente-se sempre presente a força de uma memória coletiva, compartilhada, do sentido de lembrar junto, de que cada ponto de vista só ganha sentido quando lembrado no grupo, pelo grupo (HALBWACHS, 2006; POLLAK, 1992; ASSMANN, 2006), consistindo em depoimentos mais espontâneos.

O depoimento de Miguel Ferrero, um dos homenageados com menção honrosa no evento, constituiu o relato de mais um “desterrado”, sob outras circunstâncias, cuja estadia considerou providencial e que salvou sua vida da perseguição pela ditadura argentina. Ressaltou que houve uma acolhida integral, sendo sua relação com a universidade de gratidão por ter-lhe propiciado meios de desenvolvimento, no qual emerge a figura da mãe, em referência à universidade, e de generosidade e colaboração ao referir-se a seus colegas no IME.

<p>[...] trabalhei os primeiros anos da minha vida na universidade de Rosário, na Argentina, e a situação política lá era catastrófica, [...] eu realmente tive que fugir de lá, então vim ao Brasil a um congresso e felizmente consegui trabalho. [...] A minha vinda a Porto Alegre e minha estadia aqui na universidade Federal do Rio Grande do Sul foi realmente providencial para mim, isso salvou a minha vida completamente, porque neste momento que eu saí da Argentina eu não podia trabalhar lá. Estava simplesmente perseguido pela ditadura militar, que durou vários anos a mais. Eu podia ter voltado lá já no ano de [19]83, [19]84 quando voltou a democracia mas [...] eu já tinha uma nova família [...], além do mais a inflação na Argentina nunca parava, era um desastre então eu decidi que não poderia voltar lá (EXPOENTES, 2019, p.19).</p>	<p>Mas a UFRGS felizmente me acolheu de forma total [...] tive todas as oportunidades de trabalho aqui, todas as oportunidades para progredir, para desempenhar a minha tarefa como matemático e como pesquisador [...] todo o apoio dos meus colegas da universidade. Colegas que trabalhavam na matemática [no Instituto de Matemática] comigo me deram todas as chances de ter tempo para minhas pesquisas [...] Então é por isso que eu tenho que agradecer muito aos brasileiros que aqui me acolheram [...] a UFRGS foi uma mãe para mim realmente e os colegas que trabalharam comigo na universidade foram muito generosos, permitir-me todo o apoio e colaboração para que eu pudesse trabalhar [...] Graças à UFRGS. (EXPOENTES, 2019, p.20)</p>
--	--

Artur Lopes, outro docente homenageado com menção honrosa, rememorou sua chegada como um “outsider”, no final dos anos 1970 e que, de modo semelhante à chegada de José Carlos Grijó nos anos 1960, também inovou e construiu novos campos de conhecimento no Rio Grande do Sul, considerado um estado periférico em relação aos grandes centros de conhecimento, representados por Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Lopes ressaltou que havia resistências aos recém-chegados por parte dos professores titulares, que possivelmente os viam como ameaças ao poder e legitimidade alcançados, já que traziam inovações à organização. Observa-se na descrição elaborada por Lopes o movimento instituinte de inovações (TOLBERT; ZUCKER, 1999) frente aos traços de reprodutibilidade de crenças instituídas e a resistência a mudanças, a coercitividade e conflitualidade, a quem era atribuída a legitimidade e a seletividade na produção dos discursos definidores dos rumos institucionais (THIESEN, 2013; ORLANDI, 2015).

[...] eu me sinto muito honrado, eu trabalho aqui desde 1977. E já que estamos falando de memória eu gostaria de ressaltar alguns nomes de pessoas que foram importantes e que talvez as pessoas que não conheceram a história anterior do Instituto de Matemática não saibam. Então vocês imaginem em 1977, o professor Miguel Ferreira chegou em fevereiro de 1977, eu cheguei em abril, nós éramos os únicos doutores. [...] Então a gente participou do esforço junto com outros colegas de desenvolver um polo de pesquisa em matemática, em matemática aplicada no Sul do país. Isso era uma coisa difícil, não havia nada, então a gente estava muito isolado, havia o centro, IMPA, São Paulo, grandes e a gente estava tentando fazer uma coisa aqui nossa. [...] quando a gente chegou aqui a estrutura do Instituto de Matemática naquela época era completamente diferente. Então havia nos órgãos decisórios uma importância muito grande e um peso muito grande dos professores titulares. [...] eram pessoas que não tinham uma formação matemática como a gente esperaria ter, eram pessoas que vieram ou da [área de] engenharia ou de outras coisas. [...] era preciso o apoio político para fazer essas coisas e nós estávamos num grupo pequeno, e o professor [Ernesto] Cossi foi uma pessoa que falando com os professores titulares nos deu apoio (EXPOENTES, 2019, p. 20).

Segundo Lopes, neste cenário a formação de alianças e apoio político era fundamental para que este grupo menor e mais novo de docentes pudesse influir no desenvolvimento destas áreas acadêmicas no Sul do Brasil, destacando os docentes Ernesto Cossi, Gerhard Jacob e Luiz Severo Panta. Cossi ofereceu apoio político para convencimento dos professores titulares a investirem na formação de pós-graduandos nos grandes centros; Gerhard Jacob incentivou o desenvolvimento de pesquisas atraindo recém doutores para a universidade; e Luiz Severo Panta mostrou-se um hábil gestor, constituindo-se em um empreendedor institucional (GUTIERREZ; BORGES, 2020) na condução da gestão e na transferência para o Campus do Vale.

[...] gostaria de destacar também a importância do professor Gerhard Jacob, que a Física se desenvolveu primeiro em termos de pesquisa, e ele estava preocupado em desenvolver a pesquisa em todas as áreas da universidade. Então ele estava preocupado com a matemática e queria que desenvolvesse pesquisas, ou seja, atraindo doutores. [...] ele entrevistou e chamou essas pessoas que vinham. Por exemplo, houve um grupo que chegou inicialmente: o professor Miguel [Ferrero], o [Marcos] Sebastiani, eu, e o [Luiz Severo] Panta, mas depois veio um grupo grande de pessoas que eram, fizeram bacharelado na UFRGS e que fizeram doutorado no IMPA e que depois vieram para cá e fizeram um núcleo de apoio inicial. Então isso foi muito importante o apoio do professor Gerhard que chamou e fez força para trazer essas pessoas. [...] como todos nós novos não tínhamos muita experiência de administração de como cuidar a coisa, o professor Panta tinha essa qualidade, essa habilidade e ele apoiou a todos nós. [...] uma coisa fundamental foi a vinda, saindo lá do centro para o novo campus, que foi feito e que o professor Panta foi fundamental em fazer essa vinda para o Campus [do Vale]. Isso não era unanimidade, mas ele foi bastante forte nessa posição e viemos para cá. Imagina só se a gente ficasse lá, como que a gente ia atrair novos pesquisadores, novos doutores para uma situação que não havia espaço físico para ninguém para trabalhar nada. Então eu, junto com outros colegas e junto com o Departamento de Estatística, que criou pesquisa estatística e a matemática e a matemática aplicada, a gente foi parte de um esforço grande de criar pesquisa em matemática, de fazer um polo de pesquisa em matemática. E ressalto mais uma vez como é importante a colaboração de pessoas que vem de fora: então o professor Grijó veio do Rio de Janeiro, o professor Rodrigues veio também trazendo o seu conhecimento, e como é importante porque você não consegue dar aula na universidade se não tem um bom ensino de segundo grau. Então o professor Rodrigues participou na formação de licenciados em matemática, que davam as aulas para as pessoas chegarem preparadas no nosso nível. (EXPOENTES, 2019, p. 20-21)

Para Artur Lopes, o fato dos jovens docentes ingressantes serem de outros estados foi uma vantagem, pois ampliou os pontos de vista e a diversidade de áreas, contribuindo para a profissionalização e ampliação de campos disciplinares.

Demonstrando estar emocionada e feliz com a oportunidade de reconstrução de um período que vivenciou intensamente, Silvia Lopes lembrou a influência de suas mestras no próprio desenvolvimento profissional.

Fui aluna, colega, de quase todos os que vocês falaram aqui. [...] foram meus professores a professora Joana [Bender]<sup>116</sup>, a professora Maria Isaura, que pouca gente mencionou né, excelente professora, a professora Martha [Meneses] [...] A dona Joana foi especial para mim, [...] eu não seria hoje o que eu sou se não fosse a dona Joana. Ela naquela nossa sala lá de um dos torreões, na Sarmento Leite, junto com naquela época nós tínhamos aula com os físicos também. Não havia o Instituto de Matemática, o bacharelado em matemática, havia a Faculdade de Filosofia, com físicos e matemáticos. Naquela sala imensa, ela me pinçou no meio de 70 alunos e me chamou para a sua sala. [...] Então, ‘eu quero que você aceite ser reprovada, refaça o cálculo de novo comigo, mas aceite uma bolsa de iniciação científica, e venha fazer o bacharelado’. Eu era aluna da licenciatura, então a Dona Joana me trouxe para o bacharelado e me apresentou o que era o bacharelado, eu não sabia do que se tratava. E me levantou a possibilidade de ser mestre e doutora, então eu devo tudo à dona Joana. (EXPOENTES, 2019, p. 22)

---

<sup>116</sup> Na coletânea de memórias intitulada “Personagens do IME” (no prelo), um dos capítulos dedicou-se à apresentar a atuação de Joana Bender.

A declaração da professora Silvia Lopes pode ter sido motivada pela manifestação de uma representante da administração central na mesa de abertura do evento, que lamentou a ausência de nomes de mulheres como mestres dos mestres entre os homenageados pelo IME, e que não faltavam exemplos, presentes inclusive naquela cerimônia (EXPOENTES, 2019).

É uma honra para mim hoje estar representando o Reitor em um evento que me é muito caro, como ex-diretora, como integrante dessa comunidade, vendo tantas caras conhecidas, olhando ali na lista dos grandes mestres dos mestres, reconhecendo tantos nomes, é um prazer imenso estar aqui, participar desse reconhecimento público, dessa construção que hoje é o nosso Instituto de Matemática e Estatística. Ontem, a nossa universidade sediou um debate muito importante, um seminário sobre diversidade, e eu não posso deixar de aproveitar esse momento para "cutucar", tanto quem participa da organização como o nosso Instituto, para já fazer um próximo Grandes Mestres dos Mestres com as mulheres da Matemática e Estatística que ajudaram a construir a nossa história. Nós temos uma lista aqui de grandes nomes, muito importantes, mas eu senti falta e só olhando aqui para a plateia eu consigo identificar algumas mulheres que estariam, representariam muito bem essa nossa história (EXPOENTES, 2019, p. 4).

A relevância de momentos cerimoniais como este revela-se na oportunidade de lançar luz ao esquecimento e aos silêncios. No movimento de seleção entre lembranças e esquecimentos da memória individual e da coletiva e compartilhamentos, estruturas sociais e sistemas de valores podem ser questionados de modo a atribuir atenção retrospectiva a aspectos não valorizados até então (ASSMANN, 2006).

O relato final de Elismar Oliveira mencionou os reflexos de ações pouco perceptíveis do passado e que motivaram sua carreira profissional, destacando a mítica sala do professor Artur Lopes, decorada por livros abertos e espalhados por todos os lados e a “[...] habilidade quase mágica que o Artur tinha de quando a gente pedia alguma coisa, ele puxava debaixo de uma pilha daquelas e sempre saía algo que a gente queria dali, então não era só a sala dele, mas ele tinha um controle sobre aquilo” (EXPOENTES, 2019, p. 23).

[...] as ações da pessoa acabam gerando outras ações no futuro que são imperceptíveis quando a gente não liga os pontos. [...] Em Pelotas também não havia nenhum doutor em matemática, então vieram lá naquela época dois professores [...] trabalhar em uma universidade que basicamente tinha licenciatura, [...] as pessoas de lá não vinham para Porto Alegre fazer o mestrado, fazer pós-graduação, porque não havia uma formação sólida o suficiente para isso. Então, com esses dois professores que vem ali, muito afetuosos, e muito dedicados [...] E nós viemos então estudar, tanto a Adriana como eu fomos alunos de mestrado do Artur. Eu continuei e fiz o doutorado aqui e hoje continuo na Unidade. A Adriana saiu para fazer o doutorado no IMPA e voltou. Então isso dá uma amostra de como esse trabalho pioneiro de propor coisas, propor iniciativas que podem gerar outras iniciativas é importante para o cômputo geral das coisas. Quando nós olhamos o nosso corpo docente hoje, [...] pessoas que foram alunos desses mestres, tudo isso contribui para o que nós alcançamos hoje. (EXPOENTES, 2019, p. 23).

Momentos de rememoração como estes materializam reconstruções coletivas de um passado com muitos elementos em comum e que constituem um documento historiográfico da ciência cujos “pontos” ou “fios” são entrelaçados, ganhando sentidos renovados para quem os vivenciou e para a comunidade formada em torno destas áreas de conhecimento. Estas manifestações representam uma memória social, geracional e institucional, sendo fundamentadas nas experiências vividas, autobiográficas, em que cada indivíduo retém memórias ligeiramente diferentes, devido a sua posição e perspectiva específicas (HALBWACHS, 2006; ASSMANN, 2006).

## **6.2 Para além do documento: vontades e vivências**

A análise das entrevistas foi construída a partir de um núcleo central com cinco participantes, em 2016 e 2021, selecionados com base em três critérios: tempo de atividade no IME, representatividade de gênero, e de classe profissional, caracterizando-se assim como: Participante A (técnico), Participante B (professora), Participante C (técnica), Participante D (professor) e Participante E (técnica). Buscou-se a produção de sentidos estruturados em torno de lugares, pessoas e acontecimentos episódicos ou simbólicos (POLLAK, 1992) e da identificação dos traços institucionais (THIESEN, 2013). Pode-se observar um olhar que será denominado aqui de macroinstitucional, em referência a como seus integrantes percebem que o IME é visto por outras instituições e pessoas; e um olhar microinstitucional, relacionado a como as pessoas se percebem e percebem o outro, seja este um colega, um grupo ou grupos, dentro do IME. Inicialmente estas percepções macro e microinstitucionais são analisadas a partir dos traços de exterioridade/interioridade, reprodutibilidade/resistência à mudança, coercitividade/conflitualidade, objetividade/socialização, historicidade/temporalidade, legitimidade/seletividade, utilizados como operadores para identificação da memória institucional (THIESEN, 2013). Estes traços foram descritos em estudo de caso anterior (GUTIERREZ, 2017) e aprofundados a partir da realização deste estudo de inspiração longitudinal. E é nessa tensão entre os traços que se evidenciam as identidades, múltiplas e mutáveis, que emergem dos discursos em sentidos literais ou metafóricos, conforme a seguir.

### *6.2.1 Participante A*

O participante A exerce atividades técnico-administrativas no IME desde os anos 1990, e está na faixa etária dos 55-60 anos. Quando analisados de modo longitudinal, os



depoimentos deste participante em 2016 e 2021 revelaram similaridades, percebidas como memórias cristalizadas em torno de seu ingresso, dos cargos ocupados, das dificuldades e da satisfação com o reconhecimento ao seu trabalho, dedicando a estes aspectos parágrafos mais longos e explicativos. Porém, em 2021 houve maior detalhamento e profundidade de algumas descrições, propiciando a complementaridade em suas evocações, enquanto outras aparecem de modo abreviado ou resumido. Ao indicar sua função, em 2016, o participante A parecia não estar plenamente identificado com o título da mesma, resultante da transformação de espaços administrativos e a integração a uma gerência, tendo justificado não saber o nome direito, pois o título era muito grande, rindo a seguir. Naquele período, o Instituto de Matemática passava por mudanças organizacionais na área administrativa, que envolviam a separação da secretaria geral em núcleos integrantes a uma gerência administrativa, e os técnicos administrativos estavam se adaptando à nova nomenclatura, sem perceber mudanças em suas atividades ou funções.

Questionado sobre a trajetória, o participante A destacou o ingresso, cuja data foi precisamente lembrada durante as duas entrevistas, mas em 2021 acrescentou que entrou em exercício duas semanas depois, como era de praxe na época, já que a lotação em órgão de exercício não era imediata. Ele lembrou que, após a graduação, participou de processos seletivos em concursos públicos e, não sendo selecionado de imediato, estava empregado em uma fábrica quando foi chamado pela UFRGS, pois candidatos habilitados em outros concursos eram consultados para nomeação em outros órgãos. Contou que o deixaram na expectativa de ser lotado no Campus Centro, mas que ao retornar ao órgão de pessoal da universidade para saber seu local de exercício, foi direcionado para o Campus do Vale, no Instituto de Matemática, frustrando sua expectativa, conforme apresentado a seguir.

<b>Narrativas do Participante A</b>	
<b>2016</b>	<b>2021</b>
[...] coisa mais engraçada... quando eu fui lá falar com a pessoa, né, a pessoa me perguntou onde é que eu morava: “moro aqui [...] perto da Reitoria”, aí a pessoa disse que se possível ia me colocar ali por perto. Era pra eu passar uns dias depois pra saber onde eu ia ser lotado. E não, “tu vai trabalhar no Instituto de Matemática, no Campus do Vale”. Eu nem sabia que existia Campus do Vale. Eu ainda retruquei: “pô, mas me disseram que iam me colocar aqui”. Não, “estão precisando de gente lá”, e no fim tô até hoje [riso]. (Participante A, 2016, p.1).	[...] aí um dia me ligaram [dizendo] que o UFRGS estava aproveitando os remanescentes de outros concursos. Naquela época era Departamento de Pessoal que se chamava né e acabei aceitando trabalhar na UFRGS ... e fui parar no Instituto de Matemática, mesmo dizendo que eu morava no centro e o cara que me entrevistou disse que: - “Não, não te preocupa que eu vou te colocar aqui pertinho [risos] vem semana que vem para saber onde tu vai ser lotado”, daí foi na matemática e estou até hoje lá [risos]. (Participante A, 2021, p.1).

Esta cena está bastante impregnada na lembrança do participante A, consistindo em uma memória forte e significativa que identifica um momento importante na trajetória pessoal. Mesmo sendo frustrada a expectativa de lotação próxima a sua residência, houve adaptação e permanência nesta unidade universitária. Depreende-se dessa fala que os critérios de lotação do servidor não eram explicitados aos ingressantes. Essa lembrança de expectativa e certa decepção, marcante na memória individual do participante A, nos anos 1990, emergiu das experiências pessoais relatadas por outros quatro participantes técnicos administrativos ingressantes no IME entre 2000 e 2010, entrevistados em 2016 (GUTIERREZ, 2017), entre os quais os participantes E e M, sendo reforçado pela participante E, em 2021.

O participante A mencionou nas duas entrevistas que houve indecisão dos gestores sobre onde ele iria atuar, indicando que eram decisões negociadas entre os docentes e que implicavam em uma escolha de qual seção seria atendida primeiro, conforme os excertos a seguir.

<b>Narrativas do Participante A</b>	
<b>2016</b>	<b>2021</b>
[...] não sabiam onde iam me colocar. Eu fiquei em dúvida: ou eu ia para biblioteca ou para o [outra seção]. Daí resolveram me colocar no [outra seção]. (Participante A, 2016, p.1).	[...] Primeiro eles estavam em dúvida onde eles iam me alocar, né, ou eu iria para a biblioteca ... (riso) ou então para [outra seção]. Na época o diretor [...] estava de férias, então [...] o vice-diretor me entrevistou. Depois, conversando entre os professores, eles acabaram me colocando [na outra seção]. (Participante A, 2021, p.1).

As alternativas de lotação mencionadas indicam que havia carência de servidores em seções distintas, fator possivelmente gerador de disputas internas em torno das prioridades a serem atendidas pelos ingressantes e ausência de critérios prévios de lotação estabelecidos claramente.

Em 2021, o participante A referiu também uma confusão na distinção das seções do IME e a delimitação de suas funções, especialmente com ingressantes, o que pode indicar uma comunicação falha ou inexistente no sentido de informar e orientar as práticas de seus integrantes: “[...] às vezes até os professores confundem COMGRADs com departamentos, sabe? Isso é uma coisa que tu nota assim, principalmente o pessoal novo [...]” (Participante A, 2021, p.7). Essa confusão pode encontrar explicações sob dois aspectos. O primeiro seria o processo ainda recente de reestruturação de seções internas em núcleos de uma gerência administrativa, cuja habitualização não estava amplamente sedimentada (TOLBERT; ZUCKER, 1999); e o segundo seria a presunção de amplo domínio sobre os conhecimentos

tácitos (CÂMARA, 2017), expondo a insuficiência ou ausência de informações explícitas. Em ambos os aspectos, parece ocorrer um esquecimento acidental por problemas na consolidação de conhecimentos novos, gerando dissipação e problemas em manter ou transmitir conhecimento estabelecido, gerando degradação (DE HOLAN; PHILLIPS, 2004). A imersão na dinâmica de funcionamento estabelecida nas seções tende a automatizar as práticas e a gerar o esquecimento sobre o processo, o percurso de aprendizado de tais práticas, cuja habitualização não é perceptível de imediato pelos ingressantes na unidade universitária, tratando-se então de uma questão relacionada à explicitação da memória organizacional (LANGENMAYR, 2016).

Questionado sobre a visão que tem do IME, o participante A o considerou um “lugar gratificante” e o comparou a um segundo lar, o que reafirma a existência de laços de pertencimento (CANDAU, 2014) criados com colegas, especialmente com os colegas docentes que conheceu ainda como alunos, e que o faz relacionar a organização a uma imagem de família (HALBWACHS, 2004).

[...] acho que é um local muito bom de trabalhar, sabe, a gente ouve conversas de [...] outras unidades que o pessoal não se sente tranquilo, não se sente recolhido [sic, acolhido?]. Bah, eu nunca tive problema, sempre gostei de todo mundo, sempre me dei bem com todo mundo. Lógico, a questão de problemática tem em tudo que é lugar, mas tem que saber lidar com isso e acho que ... na matemática [no IME] não é dos piores setores, acho que é um lugar gratificante. Eu não gostaria de sair dali, sei lá. [...] ainda mais que eu trabalho há tanto tempo, né, conheço todo mundo, né. Muitos alunos que eu conheci ali quando acadêmicos, né, e que agora são professores, chefes, etc., bah, a gente tem uma convivência muito grande, assim, né, como se fosse o segundo lar da gente, né. [...] tu não vês como se via, até na matemática antigamente um pouco disso, agora tu não vê mais briguinha, intriguinha, fofoca, uma coisa que não tem na matemática isso aí. [...] claro, não que seja amigo das pessoas, sendo colegas assim, todo mundo se respeita, não tem animosidade, de ficar mal. Isso é uma coisa bem legal. (Participante A, 2021, p.5).

Embora reconhecesse a existência de eventuais tensões internas, sem explicitá-las, o participante A demonstrou sua identidade institucionalizada estabelecendo uma oposição (ELIAS, SCOTSON, 2000) por meio de comparações com o passado dessa unidade e com outras unidades universitárias, avaliando-a positivamente. Subentende-se que ele associe eventuais problemas às habilidades individualizadas de adaptação, mas é possível que aspectos interpretados como harmonia e respeito sejam interpretados também como “gestão do silêncio”, em alusão a ocorrências de não ditos e silenciamentos (POLLAK, 1989; 2010; ORLANDI, 2007), como parece indicar a participante E.

Ao ser questionado sobre a trajetória do IME, em 2016, o participante A avaliou comparativamente mudanças observadas no local onde exercia atividades e o entorno, desde o ingresso, retificando sua percepção em três momentos distintos.

<b>Narrativas do Participante A</b>		
<p>[...] é, mudou muito, assim, tem novos cursos, naquela época não tinha curso noturno, o expediente aqui era até às cinco da tarde, depois daqui não tinha mais ninguém. [O Campus do Vale] tinha bem menos [supõe-se que se refira ao fluxo de pessoas] do que tem agora. Agora cresceu muito aqui. Lá em cima não tinha quase nada, lá onde agora é a Informática [Instituto de Informática] né? ... Muitas unidades não ... estavam sendo construídas, sei lá... (Participante A, 2016, p.2).</p>	<p>[...] o Instituto acho que não cresceu muito [...] agora tem mais laboratório, né, não tinham aulas com laboratórios computacionais, era muito pouco. Laboratório de ensino tinha muito pouco aqui no Instituto, né? [silêncio] Acho que é isso, não sei. [...] acho que não tinha curso de bacharelado, acho que recém estava sendo formado. O curso de bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional acho que não tinha também. Mas como eu falei, eu trabalhava [em outra seção] [...] e também não conhecia muito a estrutura, né, ficava meio alheio ... comecei a tomar mais conhecimento mais ou menos quando eu saí [da seção], né, quando unificou depois as secretarias, né. (Participante A, 2016, p.2).</p>	<p>Cresceu bastante. Tem recursos tecnológicos que naquela época não tinha. Eu fazia ofício e ata [...] tudo em máquina de escrever, né, [...] a frequência era feita à mão. Tudo isso foi, aos poucos [...] implementando estes recursos tecnológicos, então melhorou bastante o serviço, nesse sentido. [...] As férias, tinha uma planilha que se digitava, de cada professor (riso), agora cada um faz o seu. Isso era uma coisa muito chata naquela época. Tu mandava um formulário para o professor e o professor preenchia o formulário, depois tinha que botar numa planilha: fulano, período tal e tal, depois o chefe assinava e mandava pelo malote. [...] Agora no Portal, se tu não faz as tuas férias tu perde (risos). Participante A, 2016, p.3).</p>

Ao ser provocado a refletir sobre o que pensava em relação ao IME, o participante A apresentou uma descrição mais detalhada, embora não percebesse um crescimento em termos de espaço físico no IME. Inicialmente, ele evidenciou crescimento no Campus do Vale e no âmbito acadêmico com a criação do curso noturno de licenciatura em matemática e novos laboratórios de ensino e pesquisa. Mais adiante ainda mencionou a separação de ingressos entre licenciatura e bacharelado e a ênfase em matemática aplicada e computacional. Referiu-se a um período de mudanças acadêmicas importantes no âmbito da graduação, pois em 1988 foi criada a ênfase em matemática aplicada e computacional no bacharelado, e a partir de 1990 os cursos de bacharelado e licenciatura passaram a oferecer vagas distintas no Concurso Vestibular. Em termos organizacionais, mencionou a ampliação no horário de funcionamento do IME e as mudanças tecnológicas que impactaram suas atividades. No terceiro momento, o participante A reposicionou sua percepção em relação às mudanças organizacionais observadas, quando questionado sobre aspectos considerados positivos na trajetória do IME. Nesse movimento ele trouxe elementos de sua trajetória e experiência, evidenciando um

período de migrações tecnológicas, da máquina de escrever, passando pelo computador até os sistemas automatizados alimentados por dados.

Os reposicionamentos do participante A demonstram um processo de revisão das próprias percepções a partir da imersão temática ocasionada pela entrevista, que promoveu a reconstrução, no presente, de lugares, pessoas e acontecimentos (POLLAK, 1989) vivenciados dentro de um processo de rememoração (HALBWACHS, 2004) baseado na interação (ORLANDI, 2015).

Em relação ao ambiente institucional, o participante A evocou um contexto no qual o próprio governo estigmatizava e desqualificava o servidor público, nos anos 1990, atribuindo-lhe a imagem de marajá.

[...] em março [1990] assumiu o governo Collor. [...] Então a gente que era novo não tinha estabilidade, pairava sobre .. aquele temor de ser demitido, aquela coisa de caçador de marajás, de fazer uma limpa no serviço público.[...] Eu lembro que a direção tinha reuniões frequentes no Departamento de Pessoal a respeito disso, mas acho que ninguém acabou sendo demitido do serviço público, pelo menos os integrantes novos, né. Isso era uma coisa bem pesada que eu senti muito no início ali. Aquele estigma de ... poh, será que eu vou ... consegui emprego, será que eu vou permanecer nele? (Participante A, 2021, p.1)

Transpondo o limiar entre interioridade e exterioridade (THIESEN, 2013), ou seja, entre a percepção internalizada da instituição e sua visão exterior, em relação com outras instituições, o participante A evocou um período de crise institucional<sup>117</sup> que afetava cada servidor, seu conjunto e o próprio desenvolvimento das instituições. Se por um lado as instituições possuíam grandes desafios e responsabilidades a partir da Constituição de 1988, por outro lado sofriam os efeitos estagnantes de políticas econômicas neoliberais, com a restrição de recursos financeiros, suspensão de concursos e extinção de vagas por aposentadorias, comprometendo a própria ampliação do sistema educacional.

Leite (2019, p. 52) pontuou que, sob o ponto de vista da Administração Pública, aquele período foi considerado prejudicial pelo seu caráter desestruturador dos centros de decisão governamental, tendo causado “déficits importantes para a ‘memória administrativa’ da burocracia federal” por conta de sucessivas alterações nos órgãos, pois “acabou por confundir a burocracia e dismantelar o sistema de produção de informações para a tomada de

---

<sup>117</sup> Ao examinar os antecedentes da reforma gerencial de 1995, Leite (2019, p.51) abordou os efeitos da desorganização estrutural causado pela criação, extinção e fusão desordenada de ministérios e órgãos de alto escalão no contexto daquele governo Collor, indicando que a “tentativa de dismantelamento do Estado presente na reforma administrativa do breve período Collor induziram a Administração Pública ao colapso, no sentido de paralisia e incapacidade estrutural e instrumental de formular e implementar políticas públicas”.

decisões governamentais”. Nesse aspecto, Leite (2019) ilustrou os efeitos de perdas na memória organizacional no âmbito macrossocial, mas tais efeitos também foram sentidos nos capilares da administração pública federal, na microesfera de atuação da unidade universitária analisada por este estudo.

Em 2021, o participante A manifestou uma visão pessimista quanto a novos cortes orçamentários que em sua opinião tenderiam a limitar ainda mais o desenvolvimento da unidade universitária e da universidade como um todo: “O IME só não tem é dinheiro, só isso. [riso] do governo federal, que não disponibiliza verba para a administração central distribuir. [...] porque cada vez estão diminuindo mais o orçamento. [...] já era ruim em 2018, mas agora está dez vezes pior.” (Participante A, 2021, p.8). Esta questão foi abordada com maior ênfase pelos participantes B e G, demonstrando grande preocupação com a manutenção financeira das instituições.

Questionado sobre as relações entre as práticas profissionais e a constituição de memórias do IME, o participante A referiu a constituição do Núcleo de Gestão Documental como relevante para a memória do IME.

[...] Acho que totalmente válida, enriquecedora tanto para a minha bagagem que eu tenho ali no Instituto, né. Eu acho uma coisa excelente. Muito bom, né. Acho que é uma coisa que não pode, acho que é uma das melhores coisas que foram criadas foi esse teu núcleo de gestão, sabe. É uma coisa muito interessante de ver isso aí. E como eu faço parte da memória assim ...[riso] antiga do Instituto. (Participante A, 2021, p.7).

Essa referência causou surpresa, pois durante a entrevista realizada em 2016, o participante A mostrava-se resistente à ideia de que os documentos arquivísticos do IME poderiam ser fontes para a memória da instituição. Atribui-se essa mudança a um trabalho institucional (GUTIERREZ, 2017) realizado desde 2015, que tem buscado uma mudança de percepção quanto à gestão de fontes para a história desta unidade universitária, em um processo de institucionalização da memória (PARRELA; NASCIMENTO, 2019).

Outro aspecto evidenciado por meio da fala do participante A, em 2016, foi uma incipiente estruturação da gestão administrativa no âmbito dessa unidade universitária, nos anos 1990, evidenciando que atividades de maior responsabilidade e complexidade eram executadas independentemente da designação e retribuição, já que havia apenas duas Funções Gratificadas (FGs), distribuídas para as funções de assessoria da direção e secretaria do Departamento de Matemática Pura e Aplicada.

[...] a rigor não tinha o cargo de secretária. Ela era secretária só no nome porque não tinha FG para secretária [da seção]. Só tinha FG para, na época não era assessora, era secretária de unidade, que era a [colega] e pra secretária do Departamento de Matemática. A Estatística não tinha uma FG. Só tinha duas FGs de secretários. (Participante A, 2016, p.2).

O aceite de responsabilidades que extrapolavam os limites de horários e atribuições, sem recebimento da gratificação devida, parece uma situação comum, naturalizada na fala do participante A, revelando que o compromisso institucional e dedicação destes servidores extrapolava a retribuição pecuniária. Tais crenças e valores moldavam imperceptivelmente um processo de institucionalização (TOLBERT; ZUCKER, 1999) daqueles servidores, sedimentando uma imagem que equiparava sua pertença à do docente e construindo uma memória em torno desse padrão. É possível que diante da escassez de pessoal e de recursos materiais houvesse uma percepção de que a colaboração de cada um era necessária ao andamento das atividades finalísticas da unidade universitária e da universidade, e que ficariam comprometidas se dependessem das FGs para serem exercidas. Tais práticas baseadas na escassez e legitimadas pelo tempo (THIESEN, 2013) parecem ter continuidade, pois a participante I mencionou, em 2016, que as secretarias dos três programas de pós-graduação alternavam-se anualmente na titularidade de uma única FG a que a unidade dispunha para esta finalidade, embora todos os secretários tivessem o mesmo direito, visto desempenharem as mesmas funções.

Quando questionado a refletir sobre as mudanças percebidas desde 2016, o participante A não as evidenciou de modo substantivo em suas práticas ou atividades, evidenciando uma sedimentação (TOLBERT; ZUCKER, 1999) e os traços de reprodutibilidade (THIESEN, 20123), mencionando apenas que algumas atividades teriam saído de sua responsabilidade.

[...] Eu acredito que não tenha mudado muita coisa, desde 2016. Quando é mesmo que foi formada a Gerência e desativado [a Secretaria Única] e criado aqueles núcleos? Foi antes ou foi depois [de 2016]? Não me lembro. [...] de serviço não mudou muita coisa. Eu continuo fazendo as mesmas coisas que eu fazia antes... Não tem, acho que não tem muita mudança, assim ... significativa. Algumas coisas são mais ligadas à Gerência, de uns tempos para cá [...] Não é mais a gente que faz [...] Pequenas mudanças sutis, eu acho. No grosso modo [...] não tenha mudado muita coisa não. (Participante A, 2021, p.5).

Compreende-se que a resposta evasiva inicial e a sequência de perguntas que a seguem deixam subentendido que o participante estava ganhando algum tempo para elaborar uma resposta coerente. Então, as perguntas que seguiram podem estar em uma função de recategorização discursiva, pontuando e substituindo os silêncios durante a reelaboração

reflexiva (DUARTE; MARQUES, 2018). Ao referir que continuava fazendo as mesmas atividades, evidenciou a habitualização (TOLBERT; ZUCKERT, 1999) e a reprodução de práticas que ao longo do tempo se revestem de legitimidade e carregam valores simbólicos, conferindo ao participante A um saber-poder (THIESEN, 2013). Thiesen (2013) concorda com Foucault (1979) de que o poder existe na ação, em uma relação de força.

Quanto às lembranças das expectativas iniciais, o participante revelou, em 2021, insatisfação com a divisão desproporcional de trabalho ao ingressar, nos anos 1990, sentindo-se sobrecarregado por atividades, enquanto sua colega de seção realizava a comunicação com os docentes. Em 2016, quando questionado sobre aspectos que considerava positivos no IME, o participante A mencionou a mudança no perfil dos servidores técnico-administrativos. Neste aspecto, percebeu-se uma ausência de identificação do participante com seus pares mais experientes, nos anos 1990, referidos como “antigos” e “não concursados”, nas entrevistas em 2016 e 2021, conforme comparação das falas a seguir.

<b>Narrativas do Participante A</b>	
<b>2016</b>	<b>2021</b>
<p>[...] acho que o aspecto positivo foi o aspecto pessoal, humano, assim né de recursos humanos aqui. Tinha muita, muitas pessoas que meio que não, não era tão bom assim naquela época (risos) [...] Acho que o pessoal que está agora, comparado hoje, acho que estão pegando legal, assim, sabe? Gente com vontade de fazer, gente que não tem, sei lá, não tem...como é que se diz, vícios sei lá. Não sei, eu acho que está boa a coisa aqui. Eu me lembro quando eu estava aqui, quando eu comecei tinha setores que estavam sempre fechado como eu te falei, tinha gente que não tinha comprometimento assim com o serviço, né. Isso é uma coisa que eu notei bastante. O pessoal novo que está chegando tem um outro perfil de servidor público.[...] acho que de uns anos pra cá. Uns 10 anos pra cá, talvez. Por aí. Esse pessoal concursado que entrou. Porque muitos daquela época, de quando eu comecei a trabalhar aqui, no início dos anos 90, né, a maioria não era concursado. Isso tinha muito aqui. Tudo gente que tinha entrado nos anos 80, 85, 86, por aí. Tudo não tinha concurso, não sei... (Participante A, 2016, p.3).</p>	<p>[...] como é que eu vou te dizer. Eu senti uma ... aquela conversa de .. aquela má fama de que os antigos não faziam nada. Isso era uma coisa que era meio comum naquela época, porque muitas das pessoas que eram antigas ali não eram concursadas. A maioria. Então ... é isso aí, a minha expectativa de, sei lá, não pensava muito nisso, para te falar a verdade, fazia meus trabalhinhos. [O chefe docente] era bem exigente. Ele me ensinou bastante coisa, eu comecei a fazer um monte de coisas ali, ele passava para mim, porque a outra colega era mais relação-pública [riso] do que mão-de-obra mesmo. Mas no fim foi tudo bem. Me dava bem com todos os colegas e assim foi. [...] relações públicas que eu falei entre aspas porque ela fazia mais um trabalho ... ligar para um professor, responder ... o batente mais pesado, digitar, é que eu nem usava computador naquela época também. Comecei com máquina de escrever, né, ofício, ata. Era tudo meio arcaico naquela época. [...] Eu comecei a fazer os officios, as atas. Não sei se tinha reunião de colegiado, eu comecei a assistir bem depois. (Participante A, 2021, p.2).</p>

Compreende-se que conhecimentos tácitos (CÂMARA, 2017) moldavam práticas tornadas habituais por servidores estabelecidos e mais experientes nas diversas seções moldavam as crenças sobre os modos de fazer correntes por meio de acordos tácitos. E assim,



crenças instituídas eram transmitidas aos ingressantes, que por sua vez pressionavam por maior profissionalização (DIMAGGIO; POWELL, 2005), em meio a crises e carências que afetavam as instituições e a um incipiente processo de reorganização institucional. Observa-se que naquele período recém estruturava-se um programa para qualificação de servidores e gestores, o que viria a se consolidar anos mais tarde como reflexo de ações para qualificação de profissionais em serviço da DDRH, posteriormente PROGESP, e atualmente centralizados na EDUFRGS.

Durante a entrevista de 2021, o participante foi questionado a aprofundar suas percepções sobre os significados da “má fama” atribuída a seus colegas técnico-administrativos, destacadas a seguir.

[...] Deixa eu pensar. Realmente acontecia, a gente tinha casos no IM, como a colega que trabalhava comigo, que era uma pessoa muito querida, mas não tinha competência para fazer as coisas. Era muito legal, só que faltava. [...] não tinha comprometimento. Faltava muito, ninguém cobrava, vinha um dia, outro não e não acontecia nada. Isso acontecia com algumas pessoas no IME, isso obviamente entre os antigos, os que entraram nos anos [19]80, no início dos anos [19]80 no serviço público. [...] Pessoas assim, muito queridas mas não tinham perfil de serviço, de secretário, de ações de administração, não sei como é que entraram lá dentro. Como a nossa colega [Fulana], a gente sabe também que ela era limitada, né. Pessoal desse tipo assim. [...] não era muito cobrado. Isso começou a mudar depois, quando a maioria dessas pessoas foram se aposentando e saindo e foi entrando mais gente nova no Instituto, com outro perfil, aí melhorou cem por cento. [...] anos [19]90, final dos anos [19]90. (Participante A, 2021, p.2).

Na descrição oferecida daqueles colegas, o participante A selecionou a falta de comprometimento com o trabalho como o aspecto mais relevante, evidenciando-se a ausência de menção a experiências ou competências. Ao afirmar que estes colegas faltavam e ninguém cobrava, observou-se forte emoção e indignação, expressada na inflexão das falas, o que demonstra que foi uma questão que o afetou, imprimindo uma forte lembrança negativa de aspectos que talvez não encontrassem espaço para discussão naquela época, consolidando-se como indizível e que aflorou no momento da entrevista (POLLAK, 1989; 2010). Mas nesse julgamento, a percepção ampliou-se para o conjunto dos servidores não concursados, evidenciando uma ausência de identificação com aquela geração de técnicos e também uma desqualificação de seus saberes. Nesse sentido, é possível que sua falta de experiência e até a própria qualificação para a gestão naquele momento tenham contribuído para situações mútuas de conflito e sofrimento. Uma insuficiência estrutural pode ter se tornado uma questão de falta de comprometimento individual, sem questionamento sobre as motivações para o baixo desempenho e as condições estruturais. Essa situação parece diferir e inverter o sentido do estigma que Elias e Scotson (2000) discutiram na relação entre estabelecidos e *outsiders*.

No caso, parece que os servidores mais antigos tornaram-se estigmatizados, o que pode indicar tensões referentes ao limiar de renovação geracional (ASSMANN, 2006). Sendo os estabelecidos já um grupo menor e enfraquecido por mudanças da sede, em 1985, pela proximidade das aposentadorias, chegada de novos servidores concursados, pela ausência de políticas de integração e requalificação para acompanhar a rápida migração tecnológica, suas experiências e saberes administrativos perderam a legitimidade, tornando-se irrelevantes na concepção de novos servidores ingressantes, como no caso do participante A. Em contraposição, o participante K, em 2016, ofereceu uma percepção diferente ao lembrar-se de servidores qualificados que tornavam a Universidade autossuficiente em mão de obra especializada, naquele período. Compreende-se assim que a mudança que estava em curso era percebida como crise, potencializada por disputas de poder, dependentes de novos processos de profissionalização (GUTIERREZ; BORGES, 2020).

Em 2016, o participante A referiu que, em resposta a reclamações de docentes quanto à inoperância de algumas seções administrativas, nos anos 1990, foi proposta uma unificação de secretarias, cuja elaboração teria ficado sob a responsabilidade dos servidores técnico-administrativos. A participante F descreveu como ocorreu a proposição e seus desdobramentos, tornando-se modelo de gestão implantado em outras unidades universitárias. Conforme mencionado pelo participante A, diante das dificuldades administrativas, a proposta de solução foi construída pelos próprios técnicos, evidenciando certo grau de organização interna e autonomia em relação à administração central da universidade. Porém, embora o participante A tenha contribuído com a proposta, ele e uma docente em cargo de chefia teriam manifestado contrariedade com a mudança, conforme descreve a seguir.

[...] o diretor da Unidade naquela época solicitou que um grupo de técnicos elaborassem uma proposta de unificação das secretarias para poder atender de manhã cedo. A proposta inicial até deve ter em algum lugar guardado isso. Era das sete e meia da manhã até às sete e meia da noite. [...] E foi implementada essa secretaria unificada. Foi ideia da [Participante F]. [...] fui contra. Naquela época, quem era chefe [da seção] era a [Fulana]. Ela também não foi, não ficou muito ... assim não, não senti muito confortável em aderir a essa ideia. [...] porque estava funcionando bem o [setor], não se... naquela época eu já estava sozinho no [setor]. A [colega] já tinha saído, né, e daí ... [...] eu acho... não sei...para que mudar se está funcionando bem? Sei lá. (Participante A, 2016, p.3).

Esse excerto apresenta uma contradição que ilustra a reprodutibilidade e resistência às mudanças, traços da memória institucional referidos por Thiesen (2013), em que é possível observar uma tensão na interface entre práticas e configurações instituídas e a proposta instituinte de novas configurações organizacionais. Além disso, em termos identitários, pode-

se perceber uma possível identificação do participante A, não com os seus pares técnicos, mas com os docentes com quem teria aprendido suas práticas e que chefiavam a seção onde atuava, o que evidencia que as identidades coletivas são construções políticas e sociais (SANTOS, 1998). O participante A demonstrou ter se habituado a trabalhar sozinho, com a saída de sua colega, e que a unificação traria mudanças nas rotinas já estabelecidas, por isso sua resistência.

Ao fazer o balanço de sua trajetória pessoal, o participante A manifestou a satisfação em trabalhar no IME: “eu sempre gostei de trabalhar aqui”. E em seguida, mencionou sua atuação, a ascensão a uma função de maior prestígio e visibilidade dentro da unidade e posterior retorno à função anterior, em outra seção. No recorte a seguir, o participante A discorreu, em 2021, sobre sua inserção no grupo e sobre o ambiente, nos anos 1990:

<b>Narrativas do Participante A</b>	
<b>2016</b>	<b>2021</b>
<p>[...] o chefe de [seção] naquela época me colocou como secretário [...] mesmo com a [colega] ali, né. Daí, um tempo depois ela sai e eu fiquei [...]. Fiquei muitos anos sozinho [na seção]. [...] depois veio a unificação e eu continuei sendo o secretário [na seção]. Daí a [Participante F] [...] foi convidada [...] para ser Pró-Reitora de Recursos Humanos. [...] Eu estava de férias naquela época e o Aron [Taitelbaum] [...] ligou pra minha casa e queria conversar comigo. Me perguntou se eu aceitava ser assessor da Unidade. Eu ingenuamente aceitei (risos) [...] eu me arrependo até hoje. É muita, é muito stress [...], principalmente no sentido de pessoal de limpeza, né. Era todo dia reclamação [...] e outra coisa, eu fazia quase tudo. [...] a [Participante F] não teve tempo de me explicar algumas coisas. Então tudo que eu tive que aprender foi [estalo de dedos] assim, ligando, incomodando. Eu não sabia fazer empenho [...] Não tinha um setor específico assim como tem agora. [...] Geralmente quem fazia isso era tudo o assessor. [...] tem unidades que tem assessor e que tem assistente de direção. [...] eu andava sempre cansado, assim. [...] eu tentava delegar as coisas e eu via que ... não tinha retorno, eu mesmo acabava fazendo pra não me incomodar. Isso acontecia muito. (Participante A, 2016, p.5).</p>	<p>[...] muito gratificante que o meu serviço foi bem reconhecido, né. No início eu ajudava a minha colega ali a fazer o trabalho e depois eu achei que o chefe [...] me promoveu, entre aspas, a secretário [...] que naquela época não tinha FG para essa função. [...] Até que a minha colega, depois de um tempo, ela saiu. E eu fiquei trabalhando sozinho vários anos ... sozinho [...]. Eu e mais ninguém. [...] Depois, já estava a [Participante F], que trabalhava no Instituto, né. Ela começou primeiro como secretária do DMPA, e depois ela foi promovida a assessora de unidade. Isso foi [19]96, [19]97, por aí. Daí em [19]98 ela foi convidada para ser Pró-Reitora de Recursos Humanos pela professora Wrana [Panizzi], que era a reitora na época. E eu estava de férias. Daí que o professor Aron [Taitelbaum] que era o diretor, era o segundo mandato dele, me liga (riso) querendo falar comigo, né, saber (tosse) se eu queria ser o assessor da unidade, porque ele achava que não tinha ninguém mais com competência para tal, né. E eu acabei aceitando. Acho que eu (gargalhou), [...] me arrependi porque eu trabalhava muito, me estressava muito [...]. Eu fiquei de pensar e no fim acabei aceitando. Ele disse que na época não tinha outra pessoa com capacidade para tal, né. [...] No início eu não queria [...] achando que ia ser supercarregado, e realmente eu fui [...] isso foi de [19]98 a 2002. é como eu disse, eu me estressava muito, porque eu [...] delegava algumas coisas, às vezes não tinha muito retorno e eu fazia tudo, né. [...] tive que aprender tudo sozinho, porque como a [colega] não estava mais lá, ela não ... não pode me passar, né. Fui aprendendo assim nos erros, né, ligando, perguntando, enchendo o saco. (Participante A, 2021, p.3).</p>

Na longa digressão evidenciou-se que não havia servidores técnico-administrativos em número suficiente para que as atividades fossem distribuídas. Cada servidor que saía deixava lacunas, interrompendo o fluxo dos processos, as práticas e sua transmissão, provocando a necessidade de reconstruir novas práticas continuamente, reiniciando ciclos de aprendizado organizacional, com perdas para a memória institucional (SCHMITT, 2016). Câmara (2017) constatou que a perda de profissionais devido a aposentadorias, afastamentos por motivo de doença, falecimentos e rotatividade de pessoal (*turnover*) representam uma preocupação recorrente das organizações públicas. Depreende-se da fala do participante A que embora ele não tivesse a experiência de gestão, possuía a iniciativa para buscar apoio em outros órgãos e seções da universidade e via nesse comprometimento seu diferencial em relação aos colegas mais antigos. Nesse contexto, compreende-se que naquela época não havia um sentido de grupo, pela ausência da longa permanência para a criação de laços identitários (HALL, 2006; CANDAU, 2014) entre os servidores técnico-administrativos.

Entre os aspectos negativos que melhoraram com o passar do tempo, segundo o participante A, foi o relacionamento interpessoal entre os servidores técnico-administrativos, em comparação com o período de seu ingresso, nos anos 1990.

<b>Narrativas do Participante A</b>	
<b>2016</b>	<b>2021</b>
[...] eu acho que melhorou muito. Naquela época tinha muita coisa de fofoca, coisa de intriguinha que eu não vi mais aqui. Aqui a coisa é boa. O pessoal se dá bem. Isso é uma coisa que eu notava antigamente, tinha uma certa... fulano não gostava de sicrano. [...] hoje em dia não... não precisa ser amigo da pessoa, mas acho que tem mais coleguismo de uns tempos pra cá. Isso eu noto bastante. (Participante A, 2016, p.4).	[...] era muito difícil naquela época o pessoal da limpeza, assim, fazer trabalhar, cooperar. Um pessoal meio complicado para lidar assim. Isso é algo que eu penei bastante. [...] Chegavam de manhã, de tarde já iam embora. Os professores reclamando toda hora das salas, das salas que não estavam limpas [...] Passava para a direção, tentava conversar. [...] muita coisa assim, não davam muita bola. No fim, aquelas pessoas acabaram se aposentando e assim o serviço acabou sendo terceirizado. (Participante A, 2021, p.4).

É possível que entre outros fatores intervenientes no comportamento daqueles servidores, na condição de novato, o participante A tivesse sua legitimidade (THIESEN, 2013) questionada pelos mais experientes, que resistiam a colaborar. E diante da necessidade de dar continuidade aos fluxos de trabalho apesar da escassez de técnicos, e de técnicos capacitados para as mudanças em curso, os docentes em cargo de gestão assumiram tais funções, como evidenciaram os participantes A, C e F.

Em 2002 chegou a [colega] [...] para trabalhar como secretária do DMPA, porque [...] a secretária do DMPA tinha sido ... tinha desistido de ser secretária do DMPA. E a professora [...] que era chefe naquela época, estava fazendo sozinha as coisas. Eu ajudava em algumas coisas, mas a [professora] fazia todo o grosso da secretaria do DMPA. (Participante A, 2021, p.4).

E talvez aquela situação de desarticulação administrativa tenha gerado uma cultura de desconfiança e desprestígio em relação ao trabalho realizado pelos técnicos, entre alguns dos docentes que vivenciaram tal escassez.

O participante A demonstrou sua satisfação com o trabalho, utilizando diversas imagens metafóricas para destacar como percebe o seu papel naquele espaço profissional: “dono”, “paizão”, “secretário-mor” e “para-raio”, pois “cai tudo ali e eu vou distribuindo”, “referência”. Sua comparação com um pára-raios destaca-se pelo simbolismo, como alguém que pode atrair e distribuir informação, conhecimentos tácitos e explícitos, crenças e valores institucionais.

Eu adoro o meu trabalho. Eu adoro os professores. Até o "mala" eu gosto! [Risos] Estou brincando. [...] Sei lá, eu me sinto como se fosse ... não digo dono, um paizão ali, né. Um secretário-mor ali que conhece todo mundo, que sabe, pode informar qualquer coisa para todo mundo devido a minha experiência. É mais ou menos isso aí. [...] uma referência. Até pessoas perguntam: "Como é que eu faço isso?" Aí eu digo, isso não é comigo, tem que falar com tal pessoa. [...] principalmente docentes novos que não conhecem muito bem a estrutura do Instituto. [...] Então eu vou encaminhando, né. [...] Como se fosse um para-raio. Cai tudo ali e eu vou distribuindo [...] Pode soar meio arrogante mas não é não, sabe? (riso) (Participante A, 2021, p.6).

A experiência acumulada ao longo dos anos e as práticas de socialização (THIESEN, 2013) pelo participante A consolidaram sua percepção de pertencimento, associado a uma identidade institucionalizada, o que atribui a ele um papel importante na reprodução de hábitos, costumes, normas e crenças institucionais. E, assim, pode-se dizer que ele possui a legitimidade (THIESEN, 2013) para influenciar os demais servidores técnico-administrativos, sendo também um modelo de atuação, conforme a participante C ratifica.

A percepção sobre a importância da socialização (THIESEN, 2013) evidencia-se na menção sobre momentos de confraternização que cruzavam os espaços institucionais, no passado, propiciando relações mais perenes de amizade e laços identitários.

[...] A gente se reunia, conversava. Isso é uma coisa muito legal. Muito gratificante, com colegas. Não sei se em outras unidades também tem isso, mas acredito que sim e acho uma coisa muito legal. Uma ideia de cultura participativa. Isso é muito bom. (Participante A, 2021, p.8).

Estas lembranças remetem a uma experiência individual do participante A, pois a participante E contrapõe-se, identificando ausência de interações e integração, mesmo antes do período de distanciamento social. As diferentes percepções indicam que a organização é vivenciada de modos diferentes (CANDAU, 2014), geram lembranças sob pontos de vista diferentes (HALBWACHS, 2006), exibindo os traços de seletividade (THIESEN, 2013) que influenciam a formação de memórias e de identidades.

Em relação ao período da pandemia, identificou-se novamente a percepção empática do participante A com os docentes, embora não seja perceptível uma preocupação semelhante em relação aos colegas técnico-administrativos, apesar de estudos terem demonstrado o aumento da carga de trabalho, especialmente para mulheres durante a pandemia<sup>118</sup>.

Lá era mais puxado, no presencial, mas te confesso que eu sinto uma saudade muito grande de estar lá. Eu gosto do agito, né, às vezes eu fico entediado aqui em casa, tem dias que não tem nem um e-mail, que ninguém abriu nenhum processo no SEI [risos]. Então, acho que quem está trabalhando realmente são os professores, com o ensino remoto. Acho que o trabalho ficou pesado para eles realmente. Que não deve ser mole criar prova, criar aula virtual, deve ser bem complicado. [...] [As relações] vão ficando um pouco mais frias, até. [...] Trocamos e-mails, se [a colega] precisa de alguma coisa ela manda mensagem ali, convoca uma reunião [...] eu me comunico só com o pessoal do grupo do whats. Nunca mais conversei com ninguém [de outras seções]. (Participante A, 2021, p.9).

Ao refletir sobre as relações interpessoais entre pares técnico-administrativos, mencionou como uma de suas colegas o via ao ingressar no IME: “[...] eu me lembro que quando a [Participante C] chegou ela tinha medo de mim. Achava que eu era bravo. [risos]. Não é bem medo a palavra, ela me disse isso uma vez. Achava bravo. Não me conhecia. De bravo eu não tinha nada. [risos]. Até brinco”. (Participante A, 2021, p.7).

Quanto às relações entre técnicos e docentes, o participante A evidenciou a existência de tensões relacionadas às prioridades de atendimento de demandas, mas mencionou a habilidade da direção atual em contorná-los.

[...] não no meu caso, mas já vi setores reclamando de certos docentes, né, mas, enfim, acho que as pessoas .. é que tem professores que acham talvez que seus problemas ... [...] são os mais importantes, né. E as coisas não são bem assim que funcionam, então ... todo mundo acha que o seu problema é maior do Instituto, né. Então acho que a direção sabe encaminhar muito bem isso e aos poucos as coisas vão se ... ajeitando, mas já vi comentários de outros setores, de reclamações de

<sup>118</sup> GEMMA, S.; LIMA, F.; BERGSTRÖM, G. Entrevista conjunta sobre o trabalho das mulheres na pandemia. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos (IHU), 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/608545-trabalho-das-mulheres-na-pandemia-e-um-fluxo-contínuo-de-atividades-que-gera-sofrimento-entrevista-especial-com-sandra-gemma-flavia-de-lima-e-gustavo-bergstroem>. Acesso em: jun. 2021.

alguns professores [...] que não tinha condições de aula remoto porque não tinha computador direito em casa, não tinha internet. Pô! Eu tive que fazer um upgrade, o meu antes era uma carrocinha. Gastei dois mil reais. Pô, não me senti ofendido por isso mesmo assim. A [colega] comprou um computador novo pra ela também. Sei lá. (Participante A, 2021, p.9).

O excerto revelou ainda diferentes reações e comportamentos durante a pandemia e o trabalho remoto, pois enquanto alguns técnicos investiram recursos pessoais para manter o atendimento remoto, alguns docentes manifestaram resistência às mudanças (THIESEN, 2013), argumentando não disporem de recursos computacionais adequados e indicando não estarem dispostos a investir recursos próprios. Neste aspecto, o comportamento dos técnicos revela uma postura colaborativa que segue priorizando as necessidades institucionais, ainda que isso signifique um custo pessoal e financeiro. E ainda que as relações entre as categorias funcionais tenham se tornado mais assimétricas pela imposição de mecanismos de controle coercitivos (THIESEN, 2013) sobre o trabalho somente a uma das categorias funcionais, tais como o ponto eletrônico. A resistência manifestada pelos docentes, ainda que pequena, oferece um contraponto crítico e talvez mais consciente em relação a atitudes consideradas exploratórias, imperceptíveis aos técnicos, mas também evidenciam assimetrias de poder (FOUCAULT, 1979).

A primeira entrevista realizada no IME, em 2016, foi com o participante A e teve duração de 29 minutos, sendo pontuada por silêncios, demarcados na transcrição por “..”, quando eram pausas breves e “...“ quando eram pausas mais acentuadas. Identificou-se que as respostas eram curtas, algumas entremeadas por devoluções em forma de perguntas e expressões que podiam evidenciar impaciência, incompreensão, avaliação apressada das perguntas ou mesmo que realmente o participante não havia refletido sobre o tema, conforme demonstra o excerto selecionado a seguir.

**Entrevistadora:** então, em relação a tua trajetória pessoal...

**Entrevistado A:** humm ...

**Entrevistadora:** como é que tem sido essa tua trajetória pessoal aqui no Instituto. Tua formação, experiências, planos, expectativas...

**Entrevistado A:** eu sempre gostei de trabalhar aqui.

**Entrevistadora:** ahã ...

**Entrevistado A:** atuando em diversos locais né.

(Participante A, 2016, p.1)

Supunha-se que questionar a trajetória pessoal do participante, sua formação, experiências, planos e expectativas fossem suficientes para promover evocações pessoais e coletivas sobre os sentidos de pertencer àquele espaço profissional, mas as respostas não se

aprofundavam. A fala do participante A foi pontuada 17 vezes pela expressão *sei lá*, como demonstrado no excerto a seguir:

**Entrevistadora:** o que é que tu conheces da trajetória do Instituto. Me conta as histórias que tu me conta de vez em quando (risos).

**Entrevistado A:** ah, eu não sei. História em que sentido, assim? *Sei lá*, na época era menor, menos turmas, uumm poc, menos professores, *sei lá* ... eu trabalhava no [setor X], né. Sempre foi um setor pequeno, não é? Então não não tem muito, não sei em que sentido, tu quer dizer, é trajetória assim ... do Instituto em si, assim?

**Entrevistadora:** é, o que tu percebe assim ...

**Entrevistado A:** é mudou muito, assim. Tem novos, novos cursos. Naquela época não tinha curso noturno, o expediente aqui era até às cinco da tarde, depois daqui não tinha mais ninguém, era isso, não...

(Participante A, 2016, p.2)

O uso frequente da expressão *sei lá* motivou uma busca por explicações sobre seus possíveis significados. Duarte e Marques (2018) analisaram que esse tipo de expressão possui uma função de organização ou reorganização textual sobre os tópicos, sob as formas de exemplificação hipotética, reformulação e recategorização, ou preenchimento de pausas como pontuador, e que esta função é típica dos marcadores discursivos. Em processos de (re)categorização, *sei lá* também pode ter um valor aproximativo, em contextos de resumo ou encerramento vago de enumeração ou quantificação (DUARTE; MARQUES, 2018). A atenuação é uma estratégia de proteção dos interlocutores, em que *sei lá* é um dos marcadores discursivos utilizados, especialmente quando o locutor sente alguma invasão ou ameaça ao seu território (DUARTE; MARQUES, 2018). A expressão também pode ser usada com a função pontuadora em interações orais marcadas pela coloquialidade, o que indica que essas construções funcionem como pausas preenchidas, em suporte aos processos cognitivos em curso mais difícil de elaboração, acumulando também uma função reformuladora e categorizadora (DUARTE; MARQUES, 2018). Oliveira e Santos (2011) também pesquisaram os padrões funcionais de *sei lá*, demonstrando que a expressão articula dois sentidos com funções gramaticais de modalização e de marcação discursiva. A modalização atenua opiniões do emissor e o preserva diante da opinião emitida e a marcação discursiva pode ter subfunções de hesitação ou correção. O estudo indicou que a expressão é mais corrente na função de marcação discursiva, em subfunções de hesitação e de término de enumeração; que ela organiza-se de modo a margear uma pausa; está associada a gêneros com maior subjetividade como em relatos de opinião e narrativas de experiência pessoal, com tendência de uso em sequências expositivas e narrativas, e está relacionada a temas como família, escola e relações afetivas.



Com base nos estudos de Duarte e Marques (2018) e de Oliveira e Santos (2011) foi possível compreender os usos da expressão pelo participante A ao longo da entrevista realizada em 2016. Já havia a percepção de que o uso reiterado da expressão *sei lá* poderia significar uma “pausa preenchida”, a fim de ganhar algum tempo para reflexão, mas Duarte e Marques (2018) explicitaram que os interlocutores criam estratégias, identificadas por marcadores discursivos, durante seus processos cognitivos quando estes exigem maior tempo de elaboração. Em alguns momentos percebeu-se que o seu uso se inseria em tentativas de recategorização, que expressavam a dúvida sobre a adequação e avaliação sobre a importância do que era dito na interação.

O uso de *sei lá* como marcador discursivo também foi associado a uma estratégia utilizada pelo interlocutor como forma de proteção a questões consideradas invasivas, ameaçadoras ao seu território ou indiscretas, de alguma forma, como indicava o estudo de Duarte e Marques (2018). O dizer, atravessado pela história e pela ideologia, conforme observa Orlandi (2015), transmite recortes de como a realidade e o passado são captados e compreendidos, onde estão presentes intencionalidades, delimitações de poder e subjetividades.

Havia uma expectativa em relação ao que seria revelado, considerando sua longa trajetória na instituição, trânsito entre as seções e influência sobre seus pares. Mas foi uma entrevista considerada difícil, pois esperava-se que emergissem narrativas. A percepção era de certa decepção com a própria condução da entrevista associada à inexperiência, e com o resultado, o que permaneceu mesmo depois de encerrada a entrevista. As respostas pontuadas por expressões tais como: *não sei* e *sei lá* pareciam manifestar uma resistência por parte do entrevistado, além de uma interrupção, que toda entrevista está sujeita, mas que naquele contexto amplificou a sensação de desconforto, conforme reproduzido a seguir.

**[Colega abriu a porta, interrompendo a entrevista]:** quer comer um doce?

**Entrevistado A:** agora não.

**[Colega que interrompeu a entrevista]:** é três e meia!?

**Entrevistado A** [questiona a entrevistadora]: vai demorar muito?

**Entrevistadora:** depende de ti [risos]

**[Colega que interrompeu a entrevista]:** ahh desculpa! [risos]

**Entrevistado A:** ela está me entrevistando, mas não tem importância.

(Participante A, 2016, p.6)

É possível que a fonte do desconforto tenha sido a ambiguidade contida na expressão “não tem importância”. O que será que não tinha importância? A interrupção da entrevista que estava sendo conduzida em uma sala fechada ou a própria entrevista estaria sendo

desqualificada em sua seriedade ou relevância? Outras interrupções viriam se repetir, compreensíveis nos contextos diversos em que as entrevistas foram realizadas, mas esta, em especial, demonstrou que a subjetividade e as sensibilidades fazem parte das interações, assim como sua negação ou recusa também possuem sentidos. Uma explicação sobre essa entrevista de 2016, mediada pelo distanciamento temporal, é de que como éramos colegas, talvez o entrevistado não estivesse à vontade para falar sobre histórias de terceiros ou que ocorriam num nível de construções tácitas compartilhadas por meio do convívio, ou que ele estivesse realmente incomodado com questionamentos que envolviam suas práticas. Naquele momento, o foco de pesquisa era a relação entre memória e gestão documental e talvez fosse esse o motivo da resistência. Tais questões foram “esquecidas”, considerando os objetivos e métodos abordados (GUTIERREZ, 2017), possivelmente porque necessitavam de maior distanciamento para que emergisse alguma compreensão. A entrevista realizada em 2021 com o participante A teve uma duração maior, com cerca de uma hora e foi pontuada somente nove vezes pelo *sei lá*, visivelmente utilizados com função reformuladora do pensamento, pontuadora de final de frase ou para amenizar alguns julgamentos referentes a momentos conflituosos e possivelmente dolorosos ao participante A.

### 6.2.2 Participante B

A participante B exerce atividades docentes no IME e está na faixa etária dos 45-50 anos. Em 2021, ela reconstruiu memórias enquanto aluna do IME no início dos anos 1990 e desde meados dos anos 1990 como docente do curso de estatística. O curso foi caracterizado naquele período como pequeno, com poucos alunos concluintes, acolhidos como em uma família, cujo convívio tornava-se muito próximo aos docentes.

[...] a estatística [o curso] na época era muito uma família. Então a gente ouvia muito os professores, os professores nos aconselhavam, tanto pessoal como profissionalmente. [...] Eu costumo dizer que eu tenho a minha mãe biológica e três mães estatísticas [...]. Eu conversava muito com elas. (Participante B, 2021, p.2).

Halbwachs (2004) analisou a família como meio no qual as memórias são estabilizadas em quadros de referência, fortalecidos no convívio próximo e contínuo entre os indivíduos, construindo identidades coletivas a serem transmitidas. A qualificação do curso como família sugere a existência de relações interpessoais de maior proximidade entre alunos e professores, que assim construía memórias e identidades e também eram construídos por elas

(CANDAU, 2014), por meio de forte coesão interna (HALBWACHS, 2004) e um discurso comum (VAN DE MIEROOP, 2015).

A participante B observou que os anos 1990 foram uma época difícil, de recursos escassos, pois faltava até papel higiênico na Universidade, e de salários pouco atrativos, embora os concursos públicos docentes permitissem o ingresso apenas com a graduação. Suas lembranças do período vivenciado são semelhantes às do participante A e consonantes com a análise de Leite (2019) sobre os efeitos de políticas desestruturadoras na administração pública. Estudos recentes têm se dedicado aos efeitos do gerencialismo nas transformações organizacionais e de gestão do trabalho em instituições públicas de ensino superior (TESSARINI JUNIOR; SALTORATO, 2021; RIBEIRO; LEDA, 2016).

Em análise retrospectiva, a participante B identificou que houve uma valorização crescente no período seguinte: “[...] ao longo desses anos a gente percebe uma mudança muito grande, de valorização realmente do corpo docente da universidade” (Participante B, 2021, p.1). Tal investimento na formação e valorização do quadro de servidores docentes na universidade, realizado sob a forma de políticas públicas promovidas por órgãos de governo, teve alcance institucional. A resposta interna ao fomento assemelha-se àquele empenho realizado no passado pelos docentes do IME, mencionados como pioneiros, que incentivaram seus colegas a se qualificarem em outros centros de conhecimento, inclusive no exterior, como relatado por Lopes, Michel e outros (EXPOENTES, 2019; MEMÓRIAS, 2019). O movimento instituinte de ações voltadas ao desenvolvimento das áreas acadêmicas, projetando uma instituição futura, exigiu sacrifícios de quem permaneceu e acumulou encargos de ensino, pesquisa, extensão e administração. Esta visão de investimento no futuro, na qualidade dos cursos, dos departamentos, dos programas de pós-graduação e de extensão, e de “sacrifício” coletivo temporário, pode ser entendida como o legado de uma geração de profissionais para a seguinte, que a seu tempo deve assumir suas responsabilidades também. Pode-se dizer que aquele foi um período de somar esforços, dividir funções para multiplicar as possibilidades futuras. Este parece ser um comportamento característico dessa unidade universitária, que permanece parte integrante de sua memória e, por extensão, de sua identidade. O mapeamento desse tipo de movimento bastante sutil pode ser captado por estudos de memória institucional como este proposto.

Foi o acaso que levou a participante B à área de estatística, mencionando as diferenças de status entre carreiras profissionais que tornavam determinadas profissões invisíveis. O juízo de valor imposto socialmente às carreiras profissionais pode caracterizar a ocorrência de percursos formativos e profissionais esquecidos em decorrência da amnésia social

(MENESES, 1999) e estrutural (CONNERTON, 2008) que promovem a seleção, dentro de hierarquias sociais, do que seja considerado importante valorizar, lembrar, reproduzir idealmente como modelo de sucesso para a mobilidade social.

[...] eu caí no curso de estatística bem sem querer. [...] historicamente existe no nosso país, assim, quando você vai fazer vestibular a princípio tem poucas profissões que você pode escolher, né, você vai ser médico, você vai ser engenheiro, você vai ser jornalista, [...] era a visão natural para quem estava fazendo curso superior para ter uma mobilidade social, para mudar de vida. [...] então eu fiz vestibular na USP [...] e passei para a matemática, porque na década, no final da década de [19]80, até início dos anos 90 não tinha vestibular específico para estatística. Então, quando eu fiz o vestibular, eu nem conhecia esse curso (Participante B, 2021, p.1).

O que se destaca na descrição do curso de estatística é a simbiose inicial com o curso de matemática e a invisibilidade da área de estatística, e que pode ainda encontrar eco na discussão epistemológica realizada entre Lopes (2020) e Monsma (2020) sobre a percepção de autonomia ou não da estatística enquanto ciência. O desconhecimento sobre o curso de estatística nos anos 1990 também foi referido pelo participante L, em 2016, embora tenha se observado, nos últimos anos e no âmbito interno do IME, maior visibilidade da área, com a inclusão no nome da unidade acadêmica e a criação do programa de pós-graduação em estatística.

Em 2021, a participante B lembrou-se do diálogo que teve com o pai, que não queria que ela fosse professora, por considerar uma profissão pouco valorizada no país: “[...] lembro muito do meu pai dizendo assim: ‘tu pode ser o que tu quiser, menos professor. Professor nesse país não é valorizado’. E eu: ‘não, pai, pode deixar, menos professora!’[riso]”. Porém, contrariando o pai, durante a realização do mestrado ela participou de um processo seletivo para professor substituto no Departamento de Estatística, no IME da UFRGS, e gostou da experiência: “[...] Aí as coisas foram meio que tomando um caminho natural. [...] eu fiz o concurso e fui aprovada e aí nunca mais larguei a vida acadêmica (Participante B, 2021, p.2).

Os laços afetivos, construídos ainda na graduação, continuaram quando a participante B ingressou no quadro docente. Na entrevista de 2016, ela havia resumido que sua história estava “misturada com a do Instituto”. Essa característica de formação local de novos quadros para a própria instituição evidencia um traço de reprodutibilidade institucional (THIESEN, 2013), que também foi objeto de reflexão do participante D. Nessa forma de transmissão de crenças e valores, e de construção de uma identidade do docente de estatística no período descrito, se destaca uma hierarquia baseada no respeito profissional, ou seja, em reputação,

conforme também observado pela participante E, em 2021, quando avaliou a relação entre os docentes estabelecidos e os ingressantes da área da matemática, na atualidade.

[...] quando eu entro como professora eu já tenho esses vínculos afetivos muito fortes [...] vários colegas meus que entraram numa sequência assim. Então a gente tinha no Departamento os professores e os alunos desses professores [...] existia uma hierarquia que não era uma hierarquia de poder, era uma hierarquia de respeito mesmo. A gente acatava e ouvia as decisões desses professores que tinham sido nossos professores, com bastante cuidado e apesar de termos as nossas opiniões, a gente levava muito em consideração o que eles diziam. E foram grandes incentivadores para eu persistir na carreira acadêmica [...] sempre teve esse vínculo muito afetivo dentro do Departamento [de Estatística]. Primeiro como aluna e depois como professora. (Participante B, 2021, p.3).

Os vínculos criados entre essas duas gerações de docentes, também mencionados pela participante B na entrevista de 2016, tiveram importantes funções de mimetismo (DIMAGGIO; POWELL, 2005), coesão e transmissão de crenças e valores (HALBWACHS, 2004; ASSMANN, 2006; THIESEN, 2013) visando à colaboração, ao crescimento do curso e à qualificação dos novos docentes, o que moldou uma forte identidade interna desse grupo, trazendo como benefícios um fortalecimento e o reposicionamento do próprio curso dentro e fora da unidade universitária, evidenciando as características de interioridade e exterioridade (THIESEN, 2013).

As divergências naquele período não determinavam rupturas. Segundo a participante B, essa configuração modificou-se após um longo período sem concursos públicos, caracterizando uma descontinuidade naquela forma de transmissão de valores, pelo expressivo número de aposentadorias e de novos ingressos. Em 2016, a participante B descreveu maior distanciamento, em relação a crenças, valores e práticas, observado entre os professores experientes e ingressantes, caracterizando uma “diferença de visão”. Nesse caso, parece claro que houve um novo movimento na memória institucional, entre o instituído e o instituinte (THIESEN, 2013), pois crenças e valores se fragmentaram, diante de novos atores institucionais e um novo contexto.

[...] a gente passou bastante tempo sem poder fazer concurso, então não tinha uma renovação do departamento. E aí no final dos anos 2000 em diante começou a ter muito concurso pela aposentadoria de colegas, mas também por ampliação de vagas. E a sensação que eu tenho é que isso aconteceu de uma maneira muito rápida, não houve uma transição de geração. E isso a gente enxerga na UFRGS como um todo [...] quando a gente olha dados, tanto de professores quanto de técnicos, tem um *gap* geracional muito grande. Então tinha um grupo de colegas que tinham ingressado até [...] início dos anos [19]90 e depois só no final dos anos 2000 para frente, tinha pessoas que estavam há muito tempo na universidade e pessoas com pouquíssimo tempo de universidade. E a minha sensação é de que isso realmente provocou um choque geracional [...] eu começo a sentir que a harmonia já não é tão grande. Não

teve aquela transição que em geral a gente observa nas instituições. Então chegou muita gente com ideias bem diferentes e isso gerou um choque (Participante B, 2021, p.3).

Em 2016, a participante B já observava, entre as causas do que pode ser considerado um conflito geracional, a ausência de uma perspectiva histórica, tanto no IME quanto na própria universidade. Em 2021, as imagens do “gap” ou do “choque” geracional traduzem a percepção de erosões nas identidades, na capacidade de manter os laços afetivos e na capacidade de construir consensos (ASSMANN, 2006). Tais desconstruções parecem favorecer os esquecimentos para a construção de novas identidades (CONNERTON, 2008).

A participante B aprofundou reflexões que descreveram mudanças institucionais e que evidenciam o movimento da memória, pois novas visões instituintes (THIESEN, 2013) acabaram modificando formas instituídas sobre crenças e valores consolidados.

[...] quando o pessoal da minha geração pensava em fazer uma mudança, a gente ia consultar os professores mais antigos e discutir e tentar convencê-los de que aquilo era bom. Mas se ao fim e ao cabo eles dissessem: ‘não, isso não é uma boa ideia’, a gente em geral empurrava, superava, dava mais tempo para isso acontecer. E eu reparo que isso não aconteceu com essa transição. [...] não é algo negativo, mas algo diferente do que eu tinha vivido quando eu entrei na universidade (Participante B, 2021, p.3).

Conforme afirmou a participante B, sua geração costumava aconselhar-se com os docentes mais experientes e aceitar seus argumentos, buscando a formação de consensos, enquanto a nova geração parece ter decidido agir de modo mais independente, como grupo, evidenciando alguma ruptura nas práticas miméticas (DIMAGGIO; POWELL, 2005) e na transmissão de antigas crenças e valores e novas instituintes (THIESEN, 2013). Então, há evidências de tensões que envolvem aspectos geracionais (ASSMANN, 2006) e identitários (HALL, 2006), com a perda de poder de decisão pela geração mais experiente na condução das discussões, facilitando mudanças. A participante B exemplificou o novo padrão de comportamento ao descrever o processo de constituição do Programa de Pós-Graduação em Estatística, conquistado em 2018.

[...] ao entrar um grupo de professores dessa nova geração, tomou a iniciativa de construir o Programa de Pós-Graduação em Estatística, que é um desejo do Departamento bastante antigo e que vinha sendo adiado ano após ano. [...] não é nem positivo, nem negativo, é diferente. Quando essa proposta surgiu do grupo da geração de [19]90 no início dos anos 2000, quando a gente faz a conversa com o grupo docente do Departamento, se chega à conclusão que não é o momento [...] ia prejudicar outras áreas do Departamento, como o próprio curso de estatística, né, porque a gente sabe a demanda que um curso de pós-graduação exige. E aí a gente acabou deixando de molho essa ideia. Quando esse novo grupo chega agora, a gente

tem exatamente a mesma conversa, mas agora por um motivo até um pouquinho diferente (Participante B, 2021, p.4).

A discussão que parece ter permeado esse grupo de estatísticos, ao longo de um ciclo de 30 anos (ASSMANN, 2006), ou seja, ao longo de um ciclo geracional foi sobre as tomadas de decisão quanto à priorização do ensino ou da pesquisa, da graduação ou da pós-graduação. De acordo com a participante B, a implantação de uma profunda mudança curricular no curso de estatística exigiu um grande envolvimento de todo o departamento, com a realização de *workshops* sobre as disciplinas, e pode-se dizer que esse movimento foi gerador de uma memória organizacional (LANGENMAYR, 2016) das mesmas, a partir do compartilhamento de experiências no grupo de ministrantes sobre dificuldades e acertos observados.

[...] todo mundo que tinha interesse naquela disciplina participava, dava dicas. Então o próximo professor já vinha com essa experiência do anterior e a nossa intenção, quando a gente bolou o currículo novo, é que isso acontecesse durante todo o ciclo de formação da primeira turma, porque muitas coisas novas tinham sido propostas (Participante B, 2021, p.4).

A participante B afirmou que nesse momento houve uma crise dentro do departamento, gerando contrariedades entre aqueles docentes que achavam melhor investir esforços na implantação do novo currículo da graduação e aqueles que desejavam a criação do Programa de Pós-Graduação de imediato, o que evidencia o traço da conflitualidade (THIESEN, 2013) instalando-se e rompendo a resistência à mudanças (THIESEN, 2013).

[...] Hoje nós temos o pós-graduação estatística, com todo o mérito do grupo envolvido, porque a gente sabe das dificuldades que criar um curso de pós-graduação gera. Mas aí o curso de graduação ficou abandonado, esses *workshops* deixaram de acontecer e acabou acontecendo um racha dentro do departamento. O grupo que bateu pé pela formação do curso ficou para um lado, quem achava que não era o momento, ficou para o outro. E de novo, né, a gente vai precisar de tempo para entender se foi bom, se foi ruim, ou talvez não seja nem bom, nem ruim, era o que tinha que ser feito, né, mas isso é uma mudança (Participante B, 2021, p.4).

A concretização de uma vontade comum, que era adiada por outras necessidades e interesses, rompeu com o instituído (THIESEN, 2013), investindo na ampliação da profissionalização e mimetizando outros modelos (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Embora reconhecendo o mérito e a capacidade de realização de um desejo antigo daquele grupo, a participante B percebeu na mudança de foco um enfraquecimento nos esforços voltados à graduação, nesse primeiro momento. Sendo o processo de profissionalização marcado por disputas que definem suas condições e buscam controlá-las (DIMAGGIO; POWELL, 2005), essa questão aponta para uma mudança na base cognitiva e na legitimidade (THIESEN, 2013)

de seus agentes. Porém, a entrevistada compreendeu que no presente não é possível avaliar os efeitos dessa decisão, o que demandará avaliações coletivas no futuro.

Outra diferença observada pela participante B, e que talvez tenha sido o fator determinante para a mudança de perfil de docentes ingressantes naquele departamento, foi que estes não passaram pelo mesmo processo de formação e não tinham vínculos tão fortes desde a graduação como experienciado pela própria entrevistada, o que demonstra a ocorrência de maior instabilidade na construção de identidades coletivas (HALL, 2006; CANDAU, 2014).

[...] não foram alunos dos professores que já estavam no Departamento, então não tinha essa relação [...] eu enxergava os meus colegas de departamento que tinham sido os meus professores como tutores meus, eles continuavam sendo meus orientadores e essa geração nova não. [...] alunos que não se formaram dentro do IME, alunos que se formaram no IME, mas mais ligados ao curso de matemática. Então, o quebrar isso mudou o funcionamento. Para o bem ou para o mal teve uma mudança. Do ponto de vista institucional [...] criar um curso de pós-graduação é superpositivo, né, é uma demanda muito antiga, é o único curso de pós-graduação da Região Sul. Não é nem do estado, é de toda a Região Sul. Colegas de outros estados viviam provocando, e dizendo que a gente tinha que tomar essa iniciativa. E aí precisou vir esse grupo com menos vínculo afetivo com os professores que aqui existiam para chegar dizer assim: 'não, vou fazer!', e fizeram. (Participante B, 2021, p.5).

Segundo a participante B, a geração mais recente de docentes da área de estatística estabeleceu outro tipo de relação com o próprio curso de graduação, atribuída à menor proximidade afetiva com o mesmo. Essa nova rede de profissionais, que não compartilharam nem a mesma formação, nem a socialização originária no curso, em contato com outras organizações e instituições instituem novos modelos de atuação (DIMAGGIO; POWELL, 2005), compreendido pela Participante B como uma quebra nos padrões de funcionamento. Nesse caso, a fala da participante B remete às pressões miméticas e isomórficas no interior de categorias profissionais (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Conforme Dimaggio e Powell (2005) quando profissionais com a formação de uma mesma universidade são escolhidos para juntos trabalharem, pode haver uma tendência a compreender os problemas sob uma mesma ótica, bem como sancionar e legitimar os mesmos processos e políticas, conduzindo a decisões similares.

Vários desses professores [...] tiveram formação em outras áreas e os professores que tiveram graduação estatística, [...] é outro vínculo com o curso. O curso de estatística é como um bebê nosso. Para a gente, a principal razão de existência do departamento é o curso de graduação. Então essa falta de não ter vivenciado o curso de graduação muda a relação com o curso. Então, não é dizer que eles não deem importância, mas para eles dar aula no curso de estatística [...] não tem um enfoque especial, não tem uma preparação diferente, é a mesma coisa (Participante B, 2021, p.5).



Em termos discursivos observou-se o uso de metáfora que associa o curso de graduação de estatística a um bebê, em alusão a cuidado e proteção a algo considerado especial.

A experiência vivenciada pela participante B, bem mais próxima à geração anterior de docentes do que ocorre na atualidade, faz com que ela seja uma testemunha (HALBWACHS, 2006) das dificuldades e sacrifícios do passado para o desenvolvimento do curso de graduação e da área de estatística. Com uma visão mais ampla da trajetória institucional e portadora de um quadro de crenças, valores, hábitos e atitudes e conhecimentos tácitos (ASSMANN, 2006), seu papel seria importante na transmissão de experiências para a nova geração, mas a comunicação entre essas gerações parece ter sido enfraquecida. Na visão da participante B, a esse quadro interno de desagregações, somam-se aspectos da conjuntura desfavorável à educação superior e à pandemia de Covid-19, tendo manifestado sua preocupação com o futuro incerto e comparado a semelhança entre a crise atual e a crise vivenciada nos anos 1990, separadas por um ciclo de 30 anos, conforme discutido por Assmann (2006) associados a processos da memória social e geracional.

De 2016 para cá a coisa só piorou, porque além dessa questão interna, a gente teve diversos fatores externos que começaram a nos fazer rememorar, no meu caso, né, a década de [19]90: escassez de material, uma certa ... fuga, principalmente de técnicos, mas também de professores para outros setores que tinham melhor oportunidade, melhor salário. [...] isso vem se confirmando na verdade de 2014 para cá. O ano seguinte sempre com menos recurso, e aí tem inflação, [...] culminando com esses ... quase ... um ano de pandemia, que piora ainda mais a situação. Mas paralela à pandemia a gente tem uma reforma ... uma PEC [Projeto de Emenda Constitucional]<sup>119</sup> que foi aprovada recentemente que congela os nossos salários até 2036 [...] a gente ainda não parou para pensar no efeito disso ou a gente acha que vai conseguir reverter, né, porque se tu pensar que tu vai passar vinte anos sem ter aumento de salário, não tem como viver, né. [...] Em 2035 os salários vão estar piores do que eram na década de [19]90. Então, infelizmente, o quadro nesses últimos cinco anos é bem, bem desolador. (Participante B, 2021, p.4).

Questionada a refletir sobre sua visão geral do IME, a participante B observou uma replicação na fragmentação dos vínculos identitários entre seus integrantes, tendo por consequência a perda de uma visão holística da unidade acadêmica, o que também foi percebido pela participante E.

<sup>119</sup> A Proposta de Emenda à Constituição n° 186, de 2019, gerou a Emenda Constitucional n° 109 de 15/03/2021, que alterou o texto permanente da Constituição e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dispondo sobre medidas permanentes e emergenciais de controle do crescimento das despesas obrigatórias e de reequilíbrio fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União. Na prática, ela instituiu mecanismos de ajuste fiscal que, combinados com a Emenda Constitucional n°95, o chamado teto de gastos públicos, projetam limites que podem paralisar o setor público em 2025, com restrições salariais até 2036. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc109.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc109.htm). Acesso em: 03 maio 2021.

[...] essa percepção de quebra com o vínculo afetivo me parece que é generalizada do Instituto. [...] só no futuro a gente vai saber o quê que é bom, o quê que é ruim. A geração mais antiga tinha um vínculo, uma responsabilidade maior com o Instituto. A geração mais nova [...] tem muita responsabilidade com a sua pesquisa [...] com a turma que está dando [aula], mas não com o todo [...] de querer harmonizar, me parece que se perdeu um pouco a visão de unidade. (Participante B, 2021, p.5).

Na percepção da participante B, a geração mais experiente era mais comprometida, mas segundo Assmann (2006) cada geração se considera portadora de conhecimentos tácitos que a diferencia da anterior e da seguinte, embora possa significar que houve um enfraquecimento na transmissão intergeracional dos valores institucionais nessa unidade universitária. A perda da unidade referida é uma perda na capacidade de geração de consensos e coalizões, de ordem política interna, o que pode ter relação com um processo de desaprendizagem do pensamento político (JUDT, 2010). A mudança observada sinaliza a percepção de um comportamento mais individualista, a-histórico e a-político, em amplo sentido, moldando o convívio, cujo efeito é a desagregação na capacidade de colaborar e de responder de forma mais robusta ao ambiente externo. Esse entendimento foi reforçado pela entrevistada ao mencionar as práticas de socialização individual e no grupo profissional da área de estatística. A socialização é um traço institucional (THIESEN, 2013) e importante espaço para a criação de vínculos, formação de alianças, discussões e o exercício do contraditório, sendo elemento de coesão entre indivíduos e grupos e de exercício democrático.

Sempre me mantive informada [...] das reuniões do conselho da unidade quanto universitário, dos principais temas que estavam sendo discutidos. [...] tema de interesse tanto do Departamento quanto da Unidade, uma abertura para discussão, eu tentava participar. Então, plenária do Departamento. [...] Quando tinha uma questão que estava incomodando, faz reunião na casa de alguém ... na época em que podia ir [risos]. [...] E em determinado momento o Departamento de estatística tinha encontros, uma vez por mês, uma vez a cada dois meses a gente tentava se reunir, marcava em um final de tarde para conversar, para saber como que cada um estava. A gente também tem uma tradição: cada professor novo a gente faz uma confraternização para receber esse professor novo. Quando o professor se aposenta a gente também tenta fazer isso. (Participante B, 2021, p.5).

Dimaggio e Powell (2005) destacaram que enquanto a socialização no trabalho tende a reforçar e a não desgastar as diferenças, em reuniões e eventos formais a socialização tende a exercer maior pressão isomórfica. Nessa perspectiva, a participante B destacou a participação política nas instâncias internas e externas ao IME como relevante para um posicionamento diante da dinâmica de relações institucionais. Ela avaliou que a mudança de alinhamento político do IME trouxe aspectos positivos, porque havia a liberdade para o exercício do contraditório, e negativos, porque distanciava a unidade do centro de tomada de decisões, segundo sua análise. Nesse sentido, se institucionalizar equivale a uma resposta narrativa a

sentidos dispersos, buscando sua estabilidade (ANDRADE, 2000), parece que a mudança responde a um esforço para evidenciar uma identidade e um redirecionamento da unidade universitária.

Houve uma mudança de alinhamento político, [...] uma postura no mínimo mais para neutra, mas mais para oposição que para situação. De novo, isso tem aspectos positivos e negativos. Você tem mais liberdade de fazer cobranças, mas isso também te afasta um pouco das tomadas de decisão para encontrar soluções, acho que isso faz parte da gestão de qualquer órgão. Quando você é o gestor, você vai ouvir mais aquelas pessoas que estão te apoiando do que aquelas que estão sendo contrárias às tuas posições, né. Então, acaba perdendo um pouco isso, de ajudar a construir soluções, quando você passa a se enxergar como oposição (Participante B, 2021, p.6).

Ao analisar o posicionamento político tradicionalmente adotado pelo IME na participação e exercício diplomático em instâncias superiores, a participante B avaliou que a capacidade de trabalho exercida por essa unidade universitária não se refletia em maior influência política, o que foi comentado também pelos participantes A e M. Nesse aspecto, a situação parece evidenciar que embora tenha ocorrido uma mudança estruturada a partir da ação comunicativa para gerar um novo esquema interpretativo no plano institucional externo ao IME, em instâncias superiores, isso não se refletira em termos de domínio de recursos e de poder, frente a outras unidades universitárias (MACHADO-DA-SILVA; GONÇALVES, 1999).

[...] o Instituto, sob um certo ponto de vista [...] não exerce muita influência na universidade como um todo. A gente tem uma carga de trabalho muito grande, porque a gente acaba dando aula para quase todo mundo nessa Universidade, mas a gente não consegue ter o espaço dentro da universidade que reflita essa atuação. [...] pelo menos do período que eu estou dentro da universidade, o Instituto sempre teve muito essa postura de cumprir tarefa [...] Não tem muito uma coisa de querer interferir na gestão da universidade para que as atividades dentro da universidade sejam mais valorizadas ou que a unidade se apresente mais .. para interferir nessa situação. [...] Os professores em geral tem muita aula para dar, né, não sobra muito tempo para ficar pensando [riso] no quê que deve fazer [...] então tu acabas virando tarefeiro, tu vai lá e cumpre a tua tarefa e fim. Sobra pouco tempo para tu pensar em maneiras de mudar essa situação. (Participante B, 2021, p.6).

Na constatação da entrevistada B, a sobrecarga de trabalho, problema que deveria ser o motivo gerador de uma participação política mais ativa dos integrantes do IME, transformou-se em justificativa para a ausência de uma participação política mais ampla nas instâncias de decisão da universidade. Essa característica dos integrantes dessa unidade universitária, que parecem ser muito comprometidos com a execução das atividades e funções, torna-se um problema à medida que a sedimentação dos hábitos (TOLBERT;

ZUCKER, 1999) turva o exercício da crítica (JUDT, 2010; DIMAGGIO; POWELL, 2005). Nesse sentido, quebrar hábitos estabelecidos foi considerado extremamente difícil nessa comunidade. A questão foi ilustrada pela participante B por meio do exemplo da condução de discussões sobre a implantação de turmas à distância.

[...] eu sempre enxerguei o EAD como uma possibilidade da gente desafogar um pouco a nossa carga horária. [...] mas tinha muita dificuldade de conseguir pessoas que tivessem tempo para fazer isso, porque a pessoa tinha que escolher: ou ela prepara a aula de amanhã ou ela pensa em um projeto para daqui a dois, três anos. [...] depois que está pronto, ele facilita muito, mas o montar o curso EAD, hoje está todo mundo vendo isso na pele, é muito trabalhoso. [...] conseguir convencer os colegas para parar as tarefas do dia a dia para pensar [...] em coisas diferentes é difícil. [...] a adesão é muito pequena. [...] como eu não consigo liberar a carga horária do professor, eu não consigo que ele faça atividades fora da carga horária, mas como eu não consigo que ele faça atividades fora da carga horária, eu não consigo liberar as atividades dele. [...] É difícil quebrar esse ciclo. (Participante B, 2021, p.6).

No exemplo citado, o processo de institucionalização pela sedimentação dos hábitos foi intenso, oferecendo alto grau de resistência a mudanças (TOLBERT; ZUCKER, 1999; THIESEN, 2013) ou abertura a outros modos instituintes. Sob o ponto de vista das condições de trabalho, Sueth<sup>120</sup> (2021) evidenciou uma percepção de precarização no trabalho docente pela imposição de ferramentas e plataformas de ensino a distância em decorrência da pandemia do Covid-19.

Questionada sobre possíveis relações entre as práticas profissionais e a memória do IME, emergiu uma percepção relacionada à memória-arquivo ou estoque (LANGENMAYR, 2016).

[...] [silêncio] Bom, eu acho que eu colocaria isso entre as questões fora das tarefas do dia a dia. É algo que as pessoas não param para pensar, né, que a gente precisava documentar melhor as coisas, criar espaços onde ficassem visíveis essas memórias. Quando teve aniversários anteriores, tanto do curso de Estatística, como do Instituto de Matemática e Estatística, a gente ainda depende muito dos indivíduos para conseguir montar um ... uma recordação. Então eu preciso que o professor vá lá nas fotos que ele tem guardada, em documentos, e que ele traga isso para a Unidade, para a Unidade poder contar a sua história. (Participante B, 2021, p.7).

Embora tenha indicado que tais questões estão fora das preocupações ou interesses do cotidiano da instituição e que, no seu entendimento, a memória se torne visível somente por meio de suportes materiais, a participante B consegue perceber a necessidade de espaços concretos ou simbólicos (THIESEN, 2015) para evidenciá-la e de documentar a memória

---

<sup>120</sup> Sueth (2021) discutiu, a partir de evidências, a precarização do trabalho docente em dois programas de pós-graduação *strictu sensu* no Rio de Janeiro, comparando as esferas pública e privada.

organizacional (LANGENMAYR, 2016), Estes são vistos como meios para tornar mais visíveis as manifestações memoriais do IME, ou seja, sua memória cultural, pois entre o lembrar e o esquecer também há um espaço no armazenar (ASSMANN, 2006), e coerente com a relação triangular entre indivíduos, seus rastros materiais e narrativas, que constituem a materialidade da memória, conforme Thiesen (2015). A memória institucional, enquanto espaço subjetivo e intersubjetivo dinâmico no qual são construídas, reconstruídas e transmitidas as crenças e valores de uma comunidade não foi percebida como tal.

Quando questionada sobre aspectos considerados positivos evidenciados no IME, a participante B abordou o contexto da pandemia e nos vãos de suas lembranças falou das ausências (ORLANDI, 2007; 2015): de uma vontade coletiva, de maior colaboração, de maior união.

Nesse momento, eu realmente tenho bastante dificuldade de ver coisas positivas. Eu acho que esse individualismo ... traz muita dificuldade para a gente, afasta as pessoas, a gente sem uma unidade é difícil de construir alguma coisa. [...] e aí veio a pandemia que piora tudo, né. [...] eu sinto falta de uma chamada de reunião entre os colegas. [...] final do mês, tal dia, a gente vai abrir o link para as pessoas se verem, para saber como é que estão, para falar um pouco de como é que.. eu sinto muita falta disso. (Participante B, 2021, p.7)

Percebeu-se em seu discurso a presença do valor atribuído às construções coletivas e da crença de que para construir algo concreto é necessário construir laços simbólicos de pertencimento e de comprometimento (HALBWACHS, 2004; 2006). Em outros dois momentos da entrevista, ao refletir sobre os aspectos negativos do IME, a participante retomou a questão do individualismo e de que talvez esta seja uma característica associada à área das ciências exatas, mas percebe-se a reprodução de um estereótipo (STAKE, 1995). Porém, o aspecto positivo e traço mais característico do IME descrito por ela foi o de representar uma unidade muito comprometida com o trabalho em sentido amplo e com o processo de ensino e pesquisa em sua área de atuação.

Nós somos uma unidade muito trabalhadora. Se tu chegar e dizer: 'olha, vai ter que ampliar dez turmas, vai ter que dar mais aula', vai ser abraçado, vai todo mundo fazer. [...] dentre as unidades da UFRGS, eu não tenho dúvida em dizer que é a que mais trabalha em termos de carga horária em sala de aula. Mas falta essa visão e talvez seja uma coisa até, sei lá, da área das exatas, que tenha esse aspecto mais voltado para si, não sei, [...] acho que esse é o principal ponto negativo: não estimular os laços afetivos. [...] existe uma resistência, que eu não consigo nem explicar por quê que ela acontece. E de novo não é porque as pessoas não se gostem, não que as pessoas tenham dificuldade de convívio com os colegas, mas não existe uma coisa natural de confraternização, de querer estar junto. Não sei se já tem tanto trabalho junto e aí vai querer confraternizar fora, com outras pessoas [risos]. (Participante B, 2021, p.9).

A participante B não soube explicar o que chamou de resistência e ausência da disposição à socialização e à confraternização, que são fronteiras simbólicas construídas, sedimentadas e reproduzidas no tempo, aspectos da memória institucional relacionados à resistência a mudanças e à conflitualidade (THIESEN, 2013). Sob o ponto de vista docente, a “individualidade” foi caracterizada como “[...] estar cada um preocupado com a sua pesquisa, com a sua turma de graduação e pouco tempo é dedicado para pensar nos problemas da comunidade, da unidade como um todo” (Participante B, 2021, p.9). Forças sociais externas que pressionam para mudanças institucionais nas organizações acabam gerando a intensificação e a precarização do trabalho docente e refletem uma realidade em que o “tempo da economia determina o tempo da universidade” (SUETH, 2021, p.2), cujas práticas cotidianas constroem uma perspectiva acrítica “sem resistência e com muita adesão passiva” (SGUISSARD; SILVA JUNIOR, 2009, p.166 apud SUETH, 2021).

Em termos administrativos, a participante B criticou o formato organizacional dos programas de pós-graduação, distribuídos em espaços separados e rotinas próprias, de modo semelhante ao que foi mencionado em entrevista pela participante C.

Nós temos quatro programas, nós temos quatro espaços, um para cada programa, um secretário para cada programa e é impossível juntar isso porque as pessoas não conseguem entender que se a gente dividir é melhor eu ter dois ou até três secretários para os quatro programas do que ter um para cada um, porque se aquela pessoa está doente, ou como a gente teve no passado [...] a pessoa sai da UFRGS ou sai da unidade, se tem que começar tudo do zero. Então, essa falta de visão de comunidade, que a gente precisa começar a pensar em soluções para todos, eu acho que é o principal ponto negativo (Participante B, 2021, p.9).

Sob o aspecto da organização do trabalho, faria sentido criar um espaço único, mas essa questão envolve não apenas práticas e grupos distintos que já manifestam dissensos em espaços separados, demandando mais que uma reestruturação organizacional, mas um trabalho institucional intensivo (GUTIERREZ; BORGES, 2020) para a mudança das relações interpessoais antes de qualquer mudança física. A participante E manifestou outra perspectiva sobre os espaços administrativos, conforme discutido na seção 6.2.5, em que apresentou tensões e disputas de poder por espaços que não são apenas físicos mas simbólicos, tanto de docentes quanto de servidores técnico-administrativos, relacionando-as às práticas discursivas e constituição de sentidos (ORLANDI, 2015).

Também emergiram em destaque algumas práticas de interação durante a pandemia, consideradas insuficientes para a manutenção dos laços sociais. Nesse sentido, existe a compreensão, pela participante B, de que as sociabilidades são construções que precisam ser

incentivadas por meio de interações e da linguagem para a continuidade da percepção de grupo e da colaboração (VAN DE MIEROOP, 2015).

[...] eu participei de uma reunião na última plenária [...] ninguém nem abriu a câmera! [...] as pessoas estão perdendo os vínculos. Os grupos do *whatsapp* é a única coisa que nos mantém minimamente unido [...] e não é que não exista afeto. O afeto está ali. Ele só precisa ser estimulado para que as pessoas se enxerguem. [...] O bem existe, mas esse tecido está muito fragilizado. E quando a gente vai para a unidade, eu sinto mais, mais frágil ainda. A relação professor/técnico-administrativo, então .. desaparece. [...] eu acredito muito que o trabalho coletivo, ele depende muito desses afetos. (Participante B, 2021, p.7).

Ribeiro e Leda (2016) examinaram o trabalho docente sob a perspectiva do gerencialismo, identificando o pragmatismo e a competição como práticas do que chamaram de cultura acadêmica, tendo como consequências comportamentos individualistas e de rivalidade entre os pares que enfraquecem uma percepção coletiva.

Como ex-gestora, a participante B observou que colaboração não é construída por meio de mecanismos coercitivos, dependendo essencialmente de uma rede de interações que constroem e mantêm um senso de pertencimento, em que a comunicação tem um papel central (VAN DE MIEROOP, 2015; ANDRADE, 2000) para uma identificação e participação na vida institucional. Ou seja, uma autopercepção associada ao valor e significado emocional de pertencer ao IME, de modo mais amplo que o pertencer a cada um dos seus grupos internos.

Quando eu exijo de um colega um volume maior de trabalho, ele não vai fazer porque eu estou mandando, ele vai fazer porque ele me conhece, porque ele sabe que eu não pediria se não fosse necessário, porque ele sabe que os outros colegas também estão atarefados. Então, se não existe isso, é difícil fazer um trabalho coletivo. Então eu acho que a gente vai ter muito o que resgatar, quando o presencial retomar. (Participante B, 2021, p.8).

Sobre as interações entre os técnicos e os docentes, a participante B manifestou o entendimento de que as relações desiguais têm origem em uma percepção da desigualdade por parte das duas categorias, ecoando o que afirmaram Elias e Scotson (2000) e Van De Mieroop, 2015), quando abordaram os componentes que envolvem a construção de identidades sociais.

[...] eu não posso dizer como é que os docentes, em geral, fora do IME convivem com os técnicos, mas eu diria que não é uma relação de igual para igual, e dos dois lados. [...] essa visão de que o professor é mais, em algum sentido, em alguma dimensão, [...] não consigo entender [...] o ser professor é quase um título no Brasil. E aí tu traz isso para dentro da universidade, né. Então, é quase, fica uma relação: o que pensa e o que manda, e o que obedece. As decisões de gestão não são igualmente compartilhadas. (Participante B, 2021, p.9).

Tendo manifestado discordância desse comportamento descrito, ela afirmou que há uma aura construída em torno da imagem do professor que cria na universidade a percepção de que uma classe é subalterna a outra, o que encontra ressonância nos achados de Tessarini Junior e Saltorato (2021) sobre a percepção de inferioridade decorrente da priorização das atividades acadêmicas sobre as de gestão técnico-administrativas no cotidiano organizacional. A entrevistada argumentou que a própria estrutura da universidade também não propiciava relações equitativas já que seria o gestor docente o responsável, em última instância, o que indica que relações desiguais de poder constroem autoimagens ou autorrepresentações de superioridade e de inferioridade (ELIAS; SCOTSON, 2000).

[...] Do jeito que a estrutura da universidade é construída, a responsabilidade, ela fica muito em cima do docente [...] isso acaba criando essa hierarquia, gera um falso desnível também em comprometimento, como se o técnico estivesse menos comprometido porque não é o CPF dele que está lá. O que via de regra não é isso que a gente vê. A falta de comprometimento existe tanto entre docentes como entre técnicos [risos] infelizmente ela não é exclusividade de nenhuma categoria (Participante B, 2021, p.10).

Ela observou que nos espaços da universidade em que as relações interpessoais são construídas em bases menos hierarquizadas, ou seja, com maior distribuição de poder (ELIAS; SCOTSON, 2000) existia maior comprometimento e as pessoas colaboravam de modo mais espontâneo. Por outro lado, é possível salientar que a participante B identificou que havia uma hierarquia entre docentes e técnicos e amenizou com a expressão "falso desnível". Para Foucault (1979), todo poder encontra-se nas relações e pressupõe uma hierarquização. Essa afirmação da participante B foi corroborada pelas reflexões das participantes C e F que tiveram experiências de trabalho na administração central, onde existia a percepção de interdependência nas práticas de gestão entre servidores técnicos e docentes. E por isso as participantes mencionaram o estranhamento que tiveram no IME em comparação com as experiências anteriores, justamente pelas percepções de forte hierarquização local.

[...] Mas nos ambientes onde a gente consegue fazer com que isso não seja tão notado, os técnicos têm mais capacidade de se desenvolver, eles são motivados a se desenvolverem mais, pois eles não ficam no papel passivo de esperar que alguém tome a decisão e determine o que ele tem que fazer. E infelizmente na nossa unidade eu enxergo essa hierarquia muito forte. O que acaba desestimulando, no meu ponto de vista, totalmente os técnicos a pensarem os problemas da unidade. Tu não vê os técnicos se reunindo e dizendo: 'não, a gente tem que levar para o conselho da unidade uma proposta de onde é que é a sala do café'. Quem decide a sala do café são os professores, e por que? Não faz sentido. [...] a princípio todo mundo iria usar, né, e isso fica naturalizado (Participante B, 2021, p.10).



Na análise da relação entre a forte hierarquização e o que avaliou como uma passividade dos técnicos e falta de iniciativa como um grupo, a participante B reforçou a existência de uma distribuição de poder muito desigual (ELIAS; SCOTSON, 2000) porém, não considerou a amplitude dos mecanismos coercitivos implicados nessa relação, além de dificuldades de interação e comunicação interna, e que são condicionantes das ações, de modo que as instituições, imersas no contexto histórico, resultam de diversos interesses, coalizões e disputas de poder (FALLETI, 2021). Para Foucault (1979), todo poder pressupõe uma hierarquização e também uma coordenação. Em 2016, a participante B tinha uma percepção de avanços em relação à autonomia individual dos técnicos, mas compreendeu-se que a percepção manifestada em 2021 visasse a construção de uma identidade de grupo pelos técnicos, cujas escolhas individuais ocorrem a partir de um quadro de estratégias identitárias e de um repertório de formas diversas de memórias (CANDAU, 2014).

[...] a gente conseguiu várias melhorias nesse sentido, uma maior independência dos técnicos. Eu enxergo os técnicos hoje ajudando a gerir mais do que quando eu entrei, né. Quando eu entrei o técnico era simplesmente um executor de tarefas. Hoje eu já consigo enxergar, principalmente em alguns setores, o técnico como ajudando a pensar como gerenciar o Instituto. Acho que é uma grande evolução (Participante B, 2016, p.3).

Percebeu-se no excerto a presença, no discurso, de um marcador involuntário da desigualdade na distribuição de poder na unidade universitária, pois mesmo em uma perspectiva mais positiva, o técnico não ultrapassou uma condição de auxiliar. Em 2021, a participante B ilustrou a ausência de práticas paritárias no cotidiano institucional, referindo crença explicitada por colegas docentes que não aceitam que os votos dos técnicos tenham o mesmo peso que os deles: “[...] não adianta dar paridade só na hora de votar. A gente vai estar maduro para a paridade quando ela existir no nosso dia a dia [...] não vai ter professor que questione, ah, mas o técnico não pode ter o mesmo peso” (Participante B, 2021, p.10). Porém, ao entender que a questão da paridade de votos em processos eleitorais<sup>121</sup> seria efetivada somente quando as práticas paritárias fossem institucionalizadas no cotidiano, a participante B acaba colocando a busca por equidade e por uma relação mais solidária em um plano inalcançável, revelando a face instituída: “Não, a gente não consegue falar sobre paridade porque essa desagregação, esse desnível, ele existe no nosso dia a dia (Participante B, 2021, p.10).

---

<sup>121</sup> As eleições ocorrem por sistema de consulta à comunidade, e os pesos atribuídos aos votos são de 70 para docentes, 15 para discentes e 15 para técnicos.

Quanto às interações entre os pares docentes, a participante B afirmou de modo amplo que as estruturas organizacionais às quais os docente estavam submetidos, em departamentos e programas de pós-graduação, não deveriam, mas acabavam refletindo divisões internas, embora no IME ela não percebesse divisões de grupos, somente alguns conflitos individualizados, contrapondo-se especialmente às percepções dos participantes D, E e F.

[...] o que deveria existir só por um caráter organizacional [...] extrapola para o dia a dia [...] Dentro da nossa unidade ele não é tão marcado. [...] A gente, da estatística, tem boas relações e más relações [risos] com quaisquer professores, não tem muito uma coisa de grupo. E eu tenho impressão que isso também acontece em relação aos outros departamentos. [...] não tem muito esse trabalho conjunto, mas também não tem desavenças super marcadas, né, é pontual [...] não tem nada generalizado (Participante B, 2021, p.11).

Observou-se a afirmação de uma realidade positiva em relação aos pares, evidenciando seu estabelecimento discursivo nessa coletividade (VAN DE MIEROOP, 2015). A participante B avaliou que apesar dos pontos negativos destacados, o IME “é uma unidade com muito potencial, em todos os sentidos”, por suas qualidades e características. Porém, afirmou também que era a pouca interação que limitava o IME interna e externamente.

[...] Se a gente conseguisse romper essa barreira do isolamento, fazer com que as pessoas convivessessem mais, eu acho que a gente conseguiria até perante a universidade ter uma visibilidade muito maior. A gente tem muito a oferecer. A gente poderia participar de ações que mostrassem ainda mais a relevância da nossa unidade (Participante B, 2021, p.11).

E como a identidade é realização discursiva gerada na interação social. (VAN DE MIEROOP, 2015), se há pouca interação, as redes de experiências vividas, interação, comunicação, aprendizagem e identificação que participam da construção de memórias (ASSMANN, 2006) não se interconectam. Desse modo compreende-se que aí reside a fragilidade institucional: nas desconexões e incapacidades na geração de oportunidades para reflexões compartilháveis.

O IME foi caracterizado pela participante B como uma unidade de apoio a outras unidades universitárias, aceitando absorver os reflexos da demanda ampliada por vagas em disciplinas ofertadas a outros cursos, de modo semelhante ao mencionado pelo participante G.

[...] a gente nasce como uma unidade para atender a demanda de outras. Eu lembro que quando teve o REUNI, qual foi a nossa proposta para a Reitoria? Não, a gente não vai ampliar vagas nos nossos cursos, que já tem dificuldades de preencher vagas, não são cursos que tem uma demanda muito alta, mas a gente se compromete a atender a demanda de todas as outras unidades. E eu acho que isso marca muito a nossa unidade. A gente é uma unidade de apoio para toda a universidade (Participante B, 2021, p.12).

De modo inconsciente, esse excerto apresenta-se como um testemunho da “captura da subjetividade” por uma lógica gerencialista que turva a percepção sobre a intensificação do trabalho vivenciado no cotidiano e calcado no produtivismo, flexibilidade, polivalência e empreendedorismo (RIBEIRO; LEDA, 2016).

Como reflexão final, a participante B acreditava que essa característica de apoio a outras unidades, vista internamente como desvantagem ou inferioridade em relação a outras unidades universitárias ou à administração central, deveria ser mais valorizada, o que se relaciona a uma maior coesão em torno da construção de uma identidade externa (VAN DE MIEROOP, 2015; MUMBY; ASSMANN, 2006). Nesse sentido, ela acreditava que faltava justamente a consciência de unidade interna, e um discurso comum (MUMBY; MEASE, 2011) para uma mobilização voltada à maior participação política nas instâncias da universidade, ou seja, um trabalho institucional.

E isso não deveria ser enxergado como uma coisa inferior. Isso não deveria fazer com que a gente se sentisse só usado pela universidade. Eu acho que esse sentimento, ele meio que está muito entre os docentes: que a universidade usa a gente, usa e abusa, e a gente tem pouco retorno. Agora, o que falta é a percepção de que isso só vai mudar quando a gente começar a participar politicamente da universidade. [...] Se não tiver uma força de contraposição [...] e propor a mudança, isso não vai acontecer. Então eu acho que falta esse acordar, esse despertar para a nossa unidade. Que a gente pode mudar o jeito como a universidade nos vê, mas para isso, a gente precisa fazer um movimento político. Não é só baixando a cabeça e dando aula que a gente vai mudar a visão que a universidade como um todo tem da gente (Participante B, 2021, p.12).

Outros participantes ao longo das entrevistas manifestaram percepções complementares em torno da observação de ausências que sinalizaram não apenas uma crítica, mas expressaram o desejo de que o IME se desenvolvesse com relações mais equilibradas interna e externamente.

### *6.2.3 Participante C*

A participante C é técnica administrativa e encontra-se na faixa etária entre 45-50 anos. Ingressou na UFRGS em meados dos anos 1990 e atuou na administração central. Ela atua no IME desde o início dos anos 2000 e exerce atividades de gestão administrativa. O núcleo central de suas memórias é reconstruído em torno do desenvolvimento profissional e de como se apropriou do ambiente em que atua. Nas entrevistas de 2016 e de 2021, a participante C referiu que sua transferência para o Campus do Vale ocorreu por questões familiares, sentindo-se realizada por trabalhar em um ambiente considerado mais tranquilo do

que no campus centro, e com muitas áreas verdes. Em 2021, acrescentou que desejava atuar no Instituto de Informática e colegas indicaram-lhe o IME, pois era considerada uma unidade universitária sem evidências de conflitos.

[...] minha ideia inicial no Campus do Vale era trabalhar no Instituto de Informática, não sei por quê. Acho que a visibilidade do Instituto na época, né, [...] e eu te confesso, eu fui aconselhada a vir para a matemática [IME] porque me disseram assim: ‘a matemática é um ambiente legal de trabalho, as pessoas são muito tranquilas, os técnicos não têm problemas com a direção, né, então experimenta a matemática’ [riso] (Participante C, 2021, p.1).

Nesse excerto evidenciou-se características relacionadas à percepção de interioridade e exterioridade (THIESEN, 2013), em que as instituições mostram-se mais homogêneas externamente do que realmente são no plano das representações (CANDAUI, 2014). Assim como a participante B, que mencionou diferenças de status social que tornavam algumas profissões invisíveis, a participante C demonstrou que no âmbito interno também ocorriam diferenciações de status e invisibilidades entre áreas e unidades universitárias.

Ao iniciar sua fala, em 2021, a participante C destacou a presença de um colega, entre as primeiras lembranças relacionadas a seu ingresso, constituindo elemento de apoio às reconstruções da memória (POLLAK, 1992). E refere a impressão inicial que inspirava-lhe medo, pela aparência de bravo: “[...] minha primeira memória é indiscutivelmente o [Participante A], nosso colega. Brinco com ele até hoje, sempre tive muito medo dele [risos] então minha primeira memória do IME é o [Participante A]” (Participante C, 2021, p. 1). Incentivada a aprofundar uma explicação sobre o medo referido ao colega, a entrevistada revelou que foi uma impressão inicial equivocada.

[...] pelo jeito dele, o jeito de ... de responder assim. Ele é muito ... ele tem uma característica assim parece que está sempre bravo com as coisas, bravo com o mundo, mas [...] é você conhecer para desmistificar tudo isso. [...] e o que fica é a gratidão, porque ô pessoa para te auxiliar. Tu chega, tu não sabe nada, eu acho que a melhor pessoa para te mostrar todos os caminhos dentro da Univ ... do IME no caso, com a maior paciência do mundo, mesmo com aquele jeitão assim que parece que não gosta de nada, não gosta de ninguém, mas a pessoa mais disposta do mundo a te mostrar todos os caminhos e te ensinar como fazer o trabalho (Participante C, 2021, p.1).

É possível que o sentimento inicial que o colega lhe inspirou fosse a personificação de um estereótipo associado ao temor pela área de matemática ou pelo novo ambiente, superado com a habitualização (TOLBERT; ZUCKER, 1999) à medida que a participante C passou a conhecer melhor aquele lugar e a se estabelecer (ELIAS; SCOTSON, 2000). A referência ao

comportamento do colega pode também encontrar explicação em uma tentativa de estabelecer fronteiras identitárias entre diferentes formas de atuação e a adoção de um novo modelo (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Entre as pessoas evocadas pela participante C durante a entrevista há três, já falecidas, que se destacaram em seu discurso, respectivamente por meio do apoio que recebeu de uma docente, pelas resistências demonstradas por um técnico mais antigo, e pelo modelo comportamental de um docente. Os nomes das pessoas referidas foram preservados porque representam um ato de homenagem a suas memórias.

<b>Narrativas da Participante C</b>		
<p>[...] eu me lembro da professora [Maria] Medianeira [Gonzales] [...] lá no início: ‘fiquei sabendo que tu vai ser a nossa assessora administrativa e adorei!’. Eu mal conhecia a professora Medianeira na época, fui conhecendo aos poucos. ‘Nossa porque?’ [risos] Hoje eu já consigo ter uma noção assim do que talvez ela quisesse dizer ali dentro do Instituto [...] que é um Instituto bem complicadinho por várias questões [...] e eu acho que esse incentivo dela... de colocar ali uma mulher negra em um cargo mais acima ... na época isso não me bateu ... depois com o tempo que as coisas vão clareando assim. Então essa é uma frase que logo que eu cheguei no IME que eu não me esqueci (Participante C, 2021, p.5).</p>	<p>[...] eu lembro muito do seu Antunes. Tudo que eu pedia para ele, era não ... não vai dar certo, isso não pode, não, não [risos] foi ali que eu aprendi a lidar [...] com a gestão de pessoas, porque aí eu ia por outros caminhos. Eu deixava um dia, dois passar, modificava o meu discurso para conseguir que então ele [riso] fizesse lá o que tinha sido pedido para ele (Participante C, 2021, p. 5).</p>	<p>[...] Serjão [Sérgio Ramos] também [risos] [...] quando eu cheguei ele já era aposentado mas eu trabalhei com ele nas Olimpíadas de Matemática e eu acho que era uma outra figura muito interessante que o IME teve [...] aquele vozerão dele e me chamando de coleguinha [risos]. (Participante C, 2021, p. 7).</p>

Em meio à opacidade da linguagem, entre os vãos de seu contato com a história e a ideologia, do dito e do não dito (ORLANDI, 2007), pode-se depreender que embora a participante C não tenha referido obstáculos ou conflitos decorrentes de questões de gênero e de cor implicadas na ascensão a um cargo de poder, há algumas pistas na seletividade de suas lembranças. Nesse ambiente predominantemente masculino e branco, pode-se compreender que a presença carismática do professor Sérgio Ramos, um dos poucos docentes negros naquele período e no IME, oferecesse uma representação positiva, legitimando a ocupação daqueles espaços, representando também um contraponto às resistências demonstradas pelo colega técnico administrativo, outra figura carismática, e relacionadas a questões geracionais (ASSMANN, 2006), vencidas pela resiliência da participante C por meio da negociação de sentidos.

Por sua vez, a solidariedade demonstrada pela professora Medianeira e a caracterização da unidade universitária como um lugar “complicadinho”, predominantemente constituído e gerido por homens e que demonstravam resistências à mudanças (THIESEN,

2013) deixam entrever que havia questões culturais e estruturais, mesmo que estas passassem despercebidas ou invisibilizadas. A participante F corroborou essa visão quando trouxe seu relato de confrontos e de assédio moral sofridos nos anos 1990, assim como relato em vídeo durante as comemorações dos 60 anos do IME (MEMÓRIAS, 2019), de ocorrência episódica vivenciada indiretamente por uma professora no ano 1970. Também houve uma manifestação na mesa de abertura do evento Mestre dos Mestres, sobre a ausência de mulheres homenageadas naquela cerimônia (EXPOENTES, 2019). Compreende-se que tais questões não são exclusivas e permeiam todas as organizações e instituições, sendo importante trazê-las à tona, para serem discutidas e combatidas. Afinal, como defender equidade social, se ela não for praticada no interior das instituições? Desse modo, Silva (2020) observou o aumento de pesquisas sobre a liderança e o empreendedorismo feminino em funções administrativas e cargos de gestão, que possibilitam maior visibilidade nas relações de poder dentro das instituições.

Em 2021, foi composta a Comissão de Diversidade e Inclusão no IME<sup>122</sup>, integrada por docentes, técnicos administrativos e discentes, com o objetivo de construir um conjunto de iniciativas para promoção da igualdade de oportunidades, através da inclusão e da diversidade no Instituto, registradas em um relatório.

[...] só é possível termos inclusão e igualdade de oportunidade quando a diversidade é levada em conta. Quando falamos em diversidade estamos pensando principalmente nas seguintes áreas: gênero (incluindo transgêneros), raça, orientação sexual, deficiência, religião/crença, cultura, idade, classe social e conciliação do trabalho/estudo com a vida pessoal (especialmente no caso daqueles que são cuidadores durante este período de restrições sanitárias que estamos vivendo). Além disso, esperamos que tais ações estimulem a **consciência social de que os princípios constitucionais da igualdade, liberdade, não discriminação e principalmente dignidade da pessoa humana, são os pilares fundamentais de uma sociedade justa e sem preconceitos.** (RELATÓRIO DA COMISSÃO, 2021, p.1, grifo nosso).

As nove linhas temáticas de atuação enfatizam a relação entre diversidade e a criação de um ambiente inclusivo, cujas práticas tendem a ser benéficas ao Instituto e a todos que lá estudam e trabalham<sup>123</sup>. O relatório foi apresentado ao Conselho da Unidade, que se

---

<sup>122</sup> Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ime/conversando-sobre-diversidade-e-inclusao-no-ime/>. Acesso em out 2021.

<sup>123</sup> Para que isso se torne uma realidade é importante sempre levar em conta que as pessoas são diferentes umas das outras em muitos aspectos. Portanto, compreender, valorizar e gerir eficazmente estas diferenças pode resultar numa maior participação, que conduzirá à excelência em nível individual, da nossa comunidade, e do próprio IME, como Instituição. Encerramos deixando os nossos votos de que as propostas descritas acima sirvam de base para o começo da transformação do nosso Instituto. (RELATÓRIO DA COMISSÃO, 2021, p.3).

comprometeu a deliberar sobre os encaminhamentos, enquanto a direção do IME reiterou seu empenho em operacionalizá-las após a deliberação, em conjunto com os setores mobilizados, garantindo ampla discussão prévia. Observa-se que são movimentos instituintes de novas relações de forças (THIESEN, 2013; FOUCAULT, 1979) que buscam formalizar ações e criar novos hábitos, indicando mudanças no IME, e que seus integrantes estão mais atentos a responder às mudanças e necessidades sociais, representando um novo ciclo geracional (ASSMANN, 2006) e de institucionalizações (TOLBERT; ZUCKER, 1999). Portanto, evidenciou-se a natureza fluida das identidades coletivas, conforme Van de Mierrop (2015) destacou, já que os indivíduos podem integrar-se e desligar-se de diversos grupos sociais, resultando em grande variedade de potenciais identidades coletivas, construídas e negociadas interativamente.

Embora já tivesse considerável experiência administrativa ao ingressar no IME, a participante C revelou desconhecimento na época sobre as diferentes realidades organizacionais, especialmente quanto ao trabalho realizado nas unidades universitárias, o que revela que os processos institucionais ocorriam de modo mais autônomo, e ainda não sujeitos a mecanismos isomórficos (DIMAGGIO; POWELL, 2005) tão fortes como na atualidade. A entrevistada utilizou a imagem de “um mundo girando ali” para representar a diversidade e complexidade de relações que descobriu no IME, e que ocorrem no interior de cada espaço da universidade.

[...] nove anos na universidade, mas sempre trabalhando na administração central, [...] sempre trabalhei com essas questões administrativas [...] foi um susto muito grande vir parar numa unidade acadêmica sem conhecer a estrutura, sem saber do que se tratava de fato. [...] quem trabalha na administração central não tem a menor noção do que é uma unidade acadêmica [...] Tem um mundo ali girando (Participante C, 2021, p.2).

A palavra “susto” foi utilizada seis vezes ao longo de seu discurso, pontuando sentimentos e parece ter sido usada para representar a surpresa, o estranhamento, o medo, o sobressalto ou o choque diante de algo inesperado, onde se evidenciam os deslocamentos de sentido (ORLANDI, 2015) e o papel simbólico das metáforas na compreensão das experiências (MORGAN, 2005; MOURA, 2012). Deslizando pelos sentidos (ORLANDI, 2015), a palavra foi usada em referência à necessidade pessoal de transferir-se para o Campus do Vale; ao exercício de atividades em uma unidade acadêmica; ao aprendizado e domínio das atividades no exercício da nova função; e à percepção da hierarquização e subalternidade entre docentes e técnicos quando ingressou no IME.

A satisfação em trabalhar na unidade universitária revela-se a partir das descobertas: “[...] aos poucos eu fui tomando esse conhecimento, né, descobrindo ... o que era o Instituto ... fui descobrindo o que era a matemática, o que era a estatística. Foi tudo muito devagar e acho que por isso que eu gosto tanto de trabalhar lá [riso]” (Participante C, 2021, p.2). Esse conhecimento inicial parece referir-se tanto à identificação das seções organizacionais quanto às formações identitárias associadas aos grupos epistêmicos associados às áreas acadêmicas de estatística e de matemática (CANDAU, 2014), de modo semelhante ao descrito pelo participante M.

A participante C, que ingressou no IME cerca de cinco anos após a passagem da participante F, que havia protagonizado uma reestruturação organizacional, lembrou-se dos colegas que integravam a secretaria única quando chegou e descreveu o ambiente organizacional: “cada um com as suas atribuições já bem definidas, né, e aí eu fui ficar ali pelo meio” (Participante C, 2021, p.2). Mas logo a seguir assumiu uma função de gestão durante a licença de uma colega, e que passou de temporária à efetiva.

[...] Vim para cá, num primeiro momento para auxiliar a secretaria, [...] fazer uma parte de apoio, assim, e quando eu cheguei, logo nos primeiros meses me convidaram para substituir a [colega]. [...] Eu não tinha a menor noção do que era uma unidade acadêmica [...] Como me disseram que era por alguns meses, eu [riso] concordei, aceitei (Participante C, 2016, p.1).

A evocação do modo súbito e imprevisto de transmissão das funções são similares ao relato do participante A, tendo ainda em comum o fato de que ambos eram servidores recém ingressantes, quando assumiram a gestão da unidade universitária. Essa escolha parece revelar-se uma estratégia de introdução de novos atores institucionais com o objetivo de pressionar internamente a unidade universitária altamente institucionalizada a aderir aos processos isomórficos prescritos em conformidade normativa aos parâmetros da administração central (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Observou-se que a participante C exercia atividades que excediam as competências do seu cargo, quando atuava na administração central, e que não era incomum que as práticas nos espaços de atuação específicos fossem moldando os conhecimentos e as experiências profissionais, demonstrando um predomínio da atuação baseada em conhecimentos tácitos (CÂMARA, 2017). Tessarini Junior e Saltorato (2021) discutiram essa questão, atribuindo tal situação a fatores que combinam amplitude de atividades independente dos cargos e funções, insuficiência de servidores e intensificação laboral, o que contribui para que as atividades desempenhadas extrapolem frequentemente atribuições e formação. Passados cinco anos da reestruturação em



uma secretaria única por falta de técnicos em número suficiente, observa-se que, quando a participante C ingressou no IME, as intermitências na gestão administrativa continuavam a perturbar a organização, reiniciando um novo ciclo de aprendizagem organizacional e evidenciando precariedades (SCHMITT, 2016; TESSARINI JUNIOR; SALTORATO, 2021). Para descrever como se apropriou do espaço de trabalho, a participante C utilizou-se de mais uma imagem: “Eu caí de paraquedas, não, não houve transição [...] e fui descobrindo [...] não tinha noção dos arquivos que tinha no computador”. E continua:

Então foi bem no susto mesmo e aí, bom, vai atrás de tudo que é informação que se consegue para conhecer as atividades de uma assessoria administrativa, né, saber como é que as coisas funcionam, conhecer melhor os docentes, conhecer melhor os colegas técnicos [...] quando eu cheguei na frente do computador que eu fui procurar coisas antigas por exemplo ou saber como é que as coisas eram organizadas ... foi um choque [risos] não tinha ... né ... o que me ajudou um pouco ... foi um documento que eu encontrei da [participante F] que foi quem instituiu a secretaria geral, né. Então aquilo ali me deu um norte também (Participante C, 2021, p.2).

Ao mencionar o documento deixado pela participante F como “um norte”, um direcionamento para compreensão da dinâmica administrativa, pode-se compreender que a documentação torna-se relevante instrumento de autoridade e poder (LE GOFF, 2013) para a formação de uma memória organizacional (LANGENMAYR, 2016), especialmente em ambientes de muita mobilidade de gestores; e que a gestão posterior ao período em que a participante F atuou no IME ainda se orientava baseada em conhecimentos tácitos.

A referência à ausência de fontes de memória organizacional encontra explicação no período de transição de suportes de informação, de dispersão documental atribuída à fusão das secretarias em uma secretaria única e de desestruturação das seções pela saída abrupta de servidores, sem possibilidade de transmissão das práticas e rotinas. Tais processos demarcam formas de esquecimento organizacional por meio de dissipação e degradação, ou seja, falhas em consolidar e manter conhecimentos (DE HOLAN; PHILLIPS, 2004 *apud* LANGENMAYR, 2016) e consequentemente os riscos de perda para a memória da memória institucional (SCHMITT, 2016). Em outro momento da entrevista, ao refletir sobre a relação entre as práticas profissionais e a memória do IME, a participante C afirmou compartilhar uma preocupação com a “preservação” da memória, em referência às fontes documentais, evidenciando uma percepção da memória associada à memória de estoque (LANGENMAYR, 2016; SCHMITT, 2016).

[...] hoje estamos mais preocupados com a preservação da memória do IME. Quando eu cheguei lá em 2003 não tinha essa preocupação, tanto que eu acho que muita coisa se perdeu [...] do início da criação do IME [...] Mas eu percebo que hoje essa

preocupação ela está mais aflorada assim, a gente busca guardar mais documentos, [...] guardar mais fotografias, por exemplo, que era uma coisa que quase não se tinha [...] tudo que a gente possa daqui a um tempo ter como um instrumento de lembrar o que foi o IME (Participante C, 2021, p. 10).

Entre os aspectos positivos, a participante C destacou a questão relacionada ao registro da memória organizacional: “Essa questão do querer preservar a memória acho que é um deles [...] fazer com que os processos de trabalhos fiquem mais organizados” (Participante C, 2021, p. 10). Pode-se dizer que a memória é um objeto fluído, móvel, sujeito a contínuas reconstruções no tempo e nos espaços (HALBWACHS, 2006; POLLAK, 1989; CANDAU, 2014; THIESEN, 2013), embora no senso comum a parte seja frequentemente tomada pelo todo, cuja materialidade se deseja preservar. Em 2016, a participante C sintetizou uma percepção da memória mais alinhada a essa perspectiva: “[...] Quando tu fala em memória, tu começa a pensar. Não é só o documento, não é só o eletrônico, é até uma fala, às vezes, né, está lá registrado, num lugar”. (Participante C, 2016, p. 16).

A participante C revelou que foi incentivada no desenvolvimento de sua carreira, especialmente por docentes, destacando o apoio como “fonte de conhecimento” do participante D, tendo realizado curso técnico e graduação: “[...] o [Participante D] me impulsionou a buscar mais informações de como eu deveria ... me portar ... de quais documentos eu deveria ter conhecimento, me puxava muito nas questões de legislação (Participante C, 2021, p.3). Também destacou a realização dos cursos oferecidos pela PROGESP para a qualificação de gestores e sua importância para o fortalecimento destes profissionais e da própria instituição, o que reforça a presença de forças isomórficas (DIMAGGIO; POWELL, 2005), visto que a complexidade institucional dificulta uma visão holística.

[...] Dentro da universidade também eu acho que eu fiz todos os cursos que surgiram [...] em determinado momento a PROGESP oferece para os assessores de unidade um curso de gestão. [...] aonde eu me senti assim ... estou me apropriando de vez da função que eu estou exercendo, sabe, onde eu conheci toda a infraestrutura da universidade mais a fundo assim porque [...] às vezes você não sabe muito bem para que que serve, né (Participante C, 2021, p.3).

Observou-se nesse movimento de duplo sentido, no qual a ação individual encontrou ressonância em ações institucionais para qualificação, indicando a busca pela profissionalização e um esforço isomórfico normativo (DIMAGGIO; POWELL, 2005), para alinhamento organizacional.

Em 2021, a participante C pontuou sua fala com vários silêncios breves, especialmente ao abordar questões e temas considerados mais polêmicos, observando-se um cuidado na elaboração do que era dito, constituindo um discurso mais controlado. Essa questão encontra interpretação em Orlandi (2015), quanto ao funcionamento do processo discursivo, que envolve a relação entre indivíduos, destes com os sentidos, e com os referentes do discurso sob o ponto de vista histórico-social.

As reflexões da participante C envolveram os processos organizacionais e institucionais, ao constatar que a mudança tem sido uma constante na universidade, e no IME, de modo mais lento, expondo movimentos instituintes e instituídos (TOLBERT; ZUCKER, 1999; THIESEN, 2013). Em 2016, ela observou que as trocas de gestão representavam movimentos de mudanças no IME, pois em um primeiro momento a proposta não foi recebida com “entusiasmo” e havendo relutâncias, houve um recuo. Diante de uma nova crise de pessoal e uma nova gestão, a proposta foi desengavetada, evidenciando o senso de oportunidade e empreendedorismo (DAVID; TOLBERT; BOGHOSSIAN, 2019; GUTIERREZ; BORGES, 2020): “[...] num primeiro momento a gente não falou muito no assunto, mas quando a gestão se deu conta de que o nosso número de pessoas era muito pequeno e que o trabalho estava sendo dificultado por isso, eu voltei, apresentei de novo a proposta” (Participante C, 2016, p.6). Em sua avaliação, a mudança tinha sido eficaz e havia colaboração.

[...] acho que as pessoas começaram a entender, né. Eu não sei se todos estão felizes, mas acho que facilitou bastante o trabalho [...] Eu acho que nem todo mundo pensa igual, né, mas se não tivesse essa colaboração a gente não teria consolidado uma equipe, que pra mim é uma equipe boa, né. Uma equipe que sabe o que tem que fazer” (Participante C, 2016, p.6).

Suas vivências e formação, desde o ingresso no IME, entrecruzaram-se na reconstrução de seu processo de apropriação da função de gestora: “[...] eu resolvi fazer esse curso de gestão [...] porque também dentro da universidade a gente já vinha com uma mudança ... de estrutura nas unidades que era sair daquela secretaria geral, da figura do assessor administrativo para um gerente administrativo” (Participante C, 2021, p.3). A intenção da criação das gerências, segundo explicou, era a de ampliar a atuação do técnico junto à direção da unidade, com maior poder de decisão que a figura do assessor tinha na época e “[...] valorizar melhor o trabalho do técnico” (Participante C, 2021, p.3). Ao refletir sobre a função de assessora, em 2016, comparou que em outras unidades a função limitava-se

a assessorar a direção, e no IME o assessor era um “faz-tudo”, cuja explicação era o número insuficiente de servidores, segundo avaliou, e que houve momentos de muito desgaste.

Questionada sobre como o grupo se formou, a participante C explicou, em 2016, que um dos assuntos mais discutidos nos fóruns era a falta de pessoal e a necessidade de buscar alternativas. Ela contou, em 2021, como a ideia que partiu desse grupo foi aceita e incentivada pela administração central, demonstrando seu interesse no fortalecimento dos processos isomórficos e miméticos (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Posteriormente retomou sua reconstrução de modo mais detalhado.

<b>Narrativas da Participante C</b>	
<p>Quando a gente fez [...] aquele curso de gestão que eu te falei ... se criou um grupo dos assessores. [...] e um grupo muito forte ... que começou a organizar outras qualificações voltadas para o nosso meio, para as nossas atividades, para as nossas necessidades, [...] e aí teve várias conversas com a PROGESP sim, mas a partir desse grupo de assessores a ideia de uma gestão diferente .. para essas secretarias .. [...] se conversou e aí junto com a PROGESP se formalizou, se esquematizou então as gerências administrativas mas ela foi toda elaborada através das nossas vivências. (Participante C, 2021, p. 4).</p>	<p>A gente começou a falar em gerência em 2012 por incrível que pareça ... [...] A gente teve o nosso primeiro piloto, se não me engano foi o ICTA [...] a partir dali cada unidade foi montando a sua estrutura né porque não é um modelo único da universidade, cada unidade vai adaptando às suas necessidades (Participante C, 2021, p. 7).</p>

A participante C destacou a importância do grupo formado pelos gerentes como fórum de discussões coletivas, demonstrando que os mesmos se tornaram um grupo com poder e prestígio que, em meio à cooperação em um contexto desigual, tensionava, por meio de cabos de guerra silenciosos, e possivelmente disputava com os gestores docentes a gestão das unidades universitárias e dos demais servidores técnicos, no intento de mudar o quadro institucional desses diferenciais de poder (ELIAS, SCOTSON, 2000, p.37). Para Foucault (1979), o poder se caracteriza por uma dinâmica relacional desigual de forças, porém nem sempre negativas. Situação que exemplifica um aspecto da cultura organizacional da universidade pública, que são as disputas simbólicas enraizadas no cotidiano e que vão substituindo colaboração por competição, dentro de um quadro conjuntural mais amplo que pressiona para tal (TESSARINI JUNIOR; SALTORATO, 2021), pois a figura do gerente ganhou evidência com o avanço do pensamento gerencial na sociedade contemporânea (RIBEIRO; LEDA, 2016). A menção à força desse grupo de gerentes foi reiterada em quatro momentos, demonstrando ser um grupo coeso em suas finalidades miméticas (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

[...] o que nos fortalece é justamente isso, é essa troca que existe, de saber: [...] existe um fórum e aí a gente joga lá essa questão [...] e aí vêm as sugestões [...] fazem parte desse grupo [...] gerentes também das Pró-Reitorias, então isso ficou também muito bom porque [...] questões que a gente tem que travar lá com a administração central e a gente tem um conhecimento de como funciona lá para a gente saber como vai mexer aqui para chegar lá [riso] [...] e é por isso que surgem algumas ideias assim, eu estou vendo como é que funciona em outros lugares, por que não tentar e trazer essa ... essa ideia para a gente conversar aqui (Participante C, 2021, p.9).

Mas embora seja um grupo de técnicos com uma forte identificação e identidade coletiva (CANDAU, 2014), baseada em uma rede de solidariedades e de informações (DE FINA, 2011; ANDRADE, 2000) para resolução de problemas de gestão nas unidades universitárias, internamente deixaram de se identificar com seus pares técnico-administrativos, pois tal rede não parece ser partilhada. Quando questionada se a experiência dos fóruns era replicada internamente com os servidores nas unidades universitárias, a participante C afirmou fazer um trabalho individualizado de convencimentos. E por meio da imagem de “trabalho de formiguinha”, evidenciou-se que a participante C representava uma coletividade, mas localmente não replicava a experiência coletiva de boas práticas na unidade universitária.

É um trabalho de formiguinha [risos], vai de um em um assim às vezes e aí expande, argumentando e mostrando como é que está funcionando em outros lugares [...] não só dentro da universidade [...] Talvez dentro da UFRGS muita gente não saiba disso, mas [...] a gente se tornou um exemplo muito forte nessa questão da implantação da gerência administrativa para as outras universidades. [...] o pessoal da PROGESP já foi ... em outras universidades apresentar esse nosso projeto, mostrar como está funcionando aqui dentro da UFRGS, né. Então é um trabalho assim ... que a gente vai indo aos pouquinhos, porque sempre vai haver mudanças, não tem como dizer: ‘olha, a gerência administrativa é isso aqui, ela funciona dessa forma’. Não, [...] hoje ela funciona dessa forma, mas eu já estou pensando que talvez seja melhor a gente mudar tal coisa... (Participante C, 2021, p.9).

Em sua argumentação, a participante C buscou reforçar a legitimidade (THIESEN, 2013) do trabalho do grupo ao qual sente-se pertencente, ao citar exemplos que demonstraram que a gerência tornou-se modelo replicado dentro e fora da universidade, o que indica o curso de um processo isomórfico (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Porém, a menção às mudanças constantes indicam que não chegam a institucionalizar-se plenamente já que necessitam de tempo para sedimentações (TOLBERT; ZUCKER, 1999). Ao abordar o processo de aprovação e implantação da gerência, a participante C destacou que enquanto em outras unidades o modelo já operava há mais de um ano, no IME isso ocorreu somente em 2015, pontuando resistências locais.

[...] um passo que demorou um pouquinho dentro do IME [...] ele foi mais lento nessa transição, na verdade, nessa aceitação porque a ideia de gerência assustou um pouco .. acho que tanto técnicos como docentes” [...] Num primeiro momento ... eu percebi muita resistência no IME, porque a gerência ela trata de uma junção ali dos técnicos e de uma racionalização das tarefas [...] e essa resistência não foi só dos docentes, acho que alguns técnicos resistiram também a essa questão ... porque ... primeiro dividir o ... a ideia era acabar com as secretarias de departamento, acabar com as secretarias de COMGRADS, formar-se os núcleos [...] houve uma resistência ... ainda existe essa resistência né ... vou dar um spoiler aqui [...] Estou trabalhando aqui numa nova, num novo projeto que daqui a pouco eu vou apresentar [...] mas eu tenho a ideia de reestruturar a gerência ... do IME ... [...] porque assim ... é preciso quebrar esse gelo, essa resistência que ainda existe (Participante C, 2021, p. 4).

Na época das discussões sobre as gerências, paralelamente discutia-se a implantação do controle eletrônico do ponto e as condições de flexibilização das seções, caso pudessem reunir determinado número de servidores por seção, maior que o existente, para manter o atendimento ao público em turnos ininterruptos de 12 horas, o que informalmente já era realizado, mesmo com número restrito de servidores, pois os setores não fechavam no horário de almoço. E foi nesse contexto, de expectativa de que a nova normativa fosse ao encontro das práticas estabelecidas, e que estrutura facilitasse a flexibilização, que ocorreu a adesão dos servidores à proposta de implantação da gerência administrativa, transformando a secretaria geral e as secretarias das comissões de graduação e dos departamentos nos núcleos administrativo, de graduação e acadêmico, respectivamente. A flexibilização das seções acabou não ocorrendo, por não reunir o número mínimo de técnicos exigido por turno, o ponto eletrônico foi implantado e as seções continuaram a manter as antigas formas de trabalho, com atendimento ao público ininterrupto, sem fechar no horário de almoço, mas com maior rigor no controle sobre os horários de entrada, saída e intervalos, o que provocou a antecipação de aposentadorias e descontentamento dos servidores técnicos.

A organização e as condições de trabalho dos servidores técnico-administrativos (TESSARINI JUNIOR; SALTORATO, 2021), assim como os benefícios institucionais e individuais da flexibilização da jornada de trabalho (ALMEIDA; NUNES; SOUZA JUNIOR, 2021) tem sido objeto de discussões que ampliam a percepção sobre precarizações trazidas por concepções de ordem empresarial que tem permeado as universidades públicas. A adoção do gerencialismo nas universidades impõe o ritmo de produção empresarial em que as pessoas são percebidas como elementos gerenciáveis e quantificáveis, desconsiderando subjetividades e promovendo adoecimentos (TESSARINI JUNIOR; SALTORATO, 2021). Conforme Câmara (2017), a gestão aborda conhecimentos explícitos e externalizados, sem aprofundar outras dimensões mais críticas do mundo do trabalho. Para Rodrigues e Silva (2019), as “boas práticas” de gestão em instituições de ensino, tais como o controle, o estabelecimento de

metas, os contratos de gestão, a avaliação de desempenho, a capacitação, a flexibilização estrutural e a premiação são instrumentos que moldam comportamentos e o funcionamento da instituição para maximizar resultados, naturalizando a competição e a dinâmica empresarial em um meio que não possui tais características (RODRIGUES; SILVA, 2019).

A entrevistada associou a resistência à mudanças, traço característico de processos institucionais (THIESEN, 2013) ao que chamou de “serviência”, indicando que percebia relações de subalternidade de técnicos em relação aos docentes de um dos núcleos. E manifestou contrariedade com tal resistência, pois percebia que a estrutura anterior subjazia sob a nova nomenclatura: “[...] ainda existe essa mentalidade dos departamentos né ... da serviência .. eu digo a serviência, que eu não consigo .. não não gosto disso, mas vejo dessa forma, então eu ainda vou tentar acabar com isso [...] foi o ponto mais negativo da gerência administrativa, né, a resistência” (Participante C, 2021, p. 4). Porém, observou-se a presença de mais um cabo de guerra (ELIAS, SCOTSON, 2000) e possível disputa pela gestão dos serviços e dos técnicos da seção pontuada, tensionando uma dinâmica desigual de forças (FOUCAULT, 1979).

Continuando sua avaliação da implantação da gerência, a participante C ressaltou a melhoria nas relações interpessoais como um efeito positivo: “[...] tenho percebido que os técnicos ficaram mais próximos e se sentem mais à vontade tendo como coordenador um outro técnico, porque a gente sabe dessa .. essa diferença que existe entre o coordenador docente e o técnico, essas dificuldades que são absurdas (Participante C, 2021, p. 4). Porém, a participante E manifestou percepção contrária a essa sobre as interações interpessoais, o que evidencia distinções relacionadas ao entendimento da realidade e às posições ocupadas (ELIAS; SCOTSON, 2000), com memórias diferentes, ou em disputa (ANDRADE, 2000), conforme as posições relativas (HALBWACHS, 2006; ASSMANN, 2006).

Ao ser solicitada a aprofundar suas reflexões sobre as resistências, a participante C explicou que esperava maior motivação dos servidores: “[...] me incomoda um pouco ainda né. Acho que as pessoas precisam mudar isso e ter mais [...] motivação, talvez [...] porque tudo que é diferente assusta, a gente sabe disso, mas a gente não pode se privar de ter de crescer [...] a minha visão da resistência do técnico é essa” (Participante C, 2021, p. 5). Essa perspectiva expõe contrastes na distribuição de poder. Quanto ao que chamou de serviências, parece ocorrer um processo de competição por poder e reputação: “[...] a serviência que eu falo é eles terem essa visão de que eles necessitam de um secretário exclusivamente para atender as demandas deles. [...] clarificar melhor o papel de cada um”. (Participante C, 2021, p. 5). Compreende-se que essa avaliação seja decorrente da percepção de microrrelações de

poder (FOUCAULT, 1979) resultantes de atividades interdependentes entre os técnicos e as chefias docentes, interpretando-as como subalternidade e desconsiderando, porém, o poder dos últimos no estabelecimento de premissas, normas e padrões que acabam moldando comportamentos (DIMAGGIO; POWELL, 2005) na seção visada.

Ao retomar um questionamento sobre os motivos de caracterizar a unidade como “complicadinha”, a participante C explicou o que pode ser entendido como individualismo (TESSARINI JUNIOR; SALTORATO, 2021), ou uma perspectiva coletiva enfraquecida (CANDAU, 2014).

[...] cada docente só enxerga o seu quadrado, vamos colocar dessa forma [...] cada um tem a sua particularidade, o problema de cada um é sempre o prioritário e aí você tem que aprender a lidar com todas essas questões [...] fazer as pessoas entenderem que não [...] ele vai ter que esperar eu resolver o problema do outro coleguinha [...] alguns são autoritários né outra questão que a gente tem que aprender a gerir [...] como a gente brincava muito na administração central né os phdeuses [risos] [...] por isso que eu digo que eles são complicadinhos [risos] (Participante C, 2021, p. 6).

A expressão jocosa “phdeuses” trazida de sua experiência na administração central nos anos 1990 foi utilizada para indicar a permanência de tensões e comportamentos autoritários por parte de alguns docentes, como uma característica que tem se reproduzido no tempo, explicitando diferenciais de poder (FOUCAULT, 1979).

Quando a entrevistada apontou os aspectos negativos da instituição, em 2016 referia-se a dificuldades de infraestrutura, mas em 2021 emergiu a perspectiva individualista, reiterada em relação ao modo de trabalho mais individualizado em algumas seções, exemplificando com o caso das secretarias dos programas de pós-graduação, como a participante B também havia comentado. Além disso, quando destacou entre os aspectos positivos o “começo” de um trabalho conjunto, a entrevistada C afirmou indiretamente que não percebia sua existência antes, mas que percebia um movimento nesse sentido, indicando um processo isomórfico (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

[...] a ideia de começar a se trabalhar junto, de que todos temos que trabalhar em prol do IME, eu acho que isso está vindo [...] [riso] ainda não sei em que ritmo mas as coisas estão começando a acontecer, as pessoas estão entendendo essa necessidade do trabalho em conjunto (Participante C, 2021).

Em 2016, a participante C havia destacado a comunicação como um aspecto positivo: “[...] a nossa comunicação, mesmo que às vezes ela pareça truncada, assim, a gente sempre consegue, de alguma forma, esclarecer o que está obscuro”. (Participante C, 2016, p.5). Em



sua perspectiva havia uma comunicação transparente, mas pode ser que estivesse se referindo apenas ao nível comunicacional utilitário, desconsiderando os efeitos de sentido provocados pela característica não transparente da linguagem, especialmente no nível das relações interpessoais (ORLANDI, 2015).

Quanto às interações entre grupos, ela entendeu que as relações lhe pareciam mais tranquilas que no passado, admitindo divergências ao invés de conflitos explícitos. Destacou a emergência de duas gerações mais recentes de docentes, uma com forte transmissão de valores da geração anterior e outra mais independente, considerando-os “mais atuantes, mais propositivos e sem medo de um confronto se for necessário” (Participante C, 2021, p. 12). Essa percepção está em acordo com evidências dos participantes A, B, E e G.

Questionada sobre a visão que tinha sobre o IME, a participante C afirmou que considerava as relações interpessoais um ponto forte, embora essa tenha sido uma percepção oposta à das participantes B e E, que observaram dificuldades nas interações e comunicação.

[riso] Talvez eu me contradiga agora, mas mesmo com os phdeuses eu acho que o ponto principal do IME hoje é a relação interpessoal. [...] com todas as pequenas dificuldades [...] a gente consegue ter um bom relacionamento, ter um diálogo entre técnicos e docentes, a gestão nem se fala porque eu sou fã dessa atual gestão [...] acho que a gente tem um bom relacionamento (Participante C, 2021, p. 9).

Ela expressou sua admiração pela direção e pela área acadêmica, a qual se sentia integrada na realização da missão do IME, ao referir “a gente”, e utilizou imagem de “carregar no colo” e “empurrar” para se referir ao esforço conjunto que é realizado em prol da formação profissional dos alunos desde o ingresso até a conclusão da graduação, questão relacionada à evasão que costuma ser alta nesses cursos (SILVA; FISCHER, 2019) e a questões sociais que dificultam a permanência dos alunos na universidade.

Questionada sobre as mudanças percebidas nos últimos cinco anos, a participante C destacou a gestão como motivadora de inovações, o que sinalizou novos processos instituintes (TOLBERT; ZUCKER, 1999).

[...] essa atual gestão ela conseguiu grandes ganhos assim, grandes mudanças dentro do IME, inovando. O próprio Núcleo de Gestão [Documental] acho que foi uma inovação que talvez uns anos atrás essa proposta não tinha sido ... não tinha ido adiante né então essa questão [da direção] aceita as nossas sugestões e faz elas acontecerem né, então eu acho que isso é muito bom, ... a gente teve grandes mudanças de infraestrutura dentro do IME nesses últimos cinco anos (Participante C, 2021, p.7).

Outra inovação evidenciada foi a criação do espaço para o café, que foi posteriormente realocado provisoriamente, aguardando a mudança para espaço definitivo:

[...] a ideia era um espaço ... para todos os servidores do IME. [...] mas a gente, os técnicos ainda não se apropriaram dele, então ele ficou exclusivo aos docentes. [...] talvez ainda necessite de algumas outras mudanças dentro do IME para que ele se torne um espaço de fato de convivência (Participante C, 2021, p.7).

A participante C fez uma avaliação do seu trabalho para a implantação da gerência no IME, identificando seu desenvolvimento pessoal e objetivos, que a caracterizam como uma empreendedora institucional (GUTIERREZ; BORGES, 2020; DAVID; TOLBERT; BOGHOSSIAN, 2019).

[...] pessoalmente .. a gerência administrativa foi um crescimento dentro da universidade gigantesco [...] achava que eu não tinha a menor .. vocação para esse negócio. Aos poucos eu vou me descobrindo [risos] ainda tem situações que eu acho que eu estou fazendo tudo errado, mas hoje depois de .. cinco anos eu já consigo perceber ... que meu trabalho tem contribuído muito tanto para o crescimento do IME quanto para o desenvolvimento dos meus colegas, que essa é a parte hoje que eu estou mais focada, estou mais querendo trabalhar que é fazer os meus colegas se desenvolverem cada vez mais. (Participante C, 2021, p. 5).

Mais adiante retomou a questão, percebendo-se dentro do IME com poder, autonomia e credibilidade, que atribuiu a uma relação de maior equilíbrio na distribuição de poderes (ELIAS; SCOTSON, 2000), que legitima sua atuação (THIESEN, 2013).

[...] eu percebo que o meu trabalho é fundamental [...] o atual diretor ele me dá um respaldo muito grande nas minhas tomadas de decisão e eu consigo transitar de uma forma muito tranquila, de uma forma muito clara entre todos os grupos do IME, né, que o IME ele é dividido em vários grupos, a gente sabe disso e eu consigo ter esse trânsito em todos os grupos, então por isso que eu acho que nesse momento ... me sinto .. sem a menor modéstia de dizer, me sinto uma peça bem fundamental (Participante C, 2021, p.10).

Na afirmação sobre a existência de grupos, percebeu-se uma mudança no discurso da participante C, comparado à entrevista de 2016, onde ela afirmava que ao referir-se aos servidores como um todo, referia-se a técnicos e docentes.

[...] tem algumas pessoas que gostem de diferenciar, pra mim não tem diferença. O grupo é um todo [...] os tratamentos [diferenciados] existem, mas eu brigo para que não existam. Eu acho que talvez esse seja um ponto muito particular meu, né. Eu procuro fazer com que não existam, né. Procuro tratar todos ... da mesma forma" (Participante C, 2016, p. 4).

Este parecia um esforço isomórfico (DIMAGGIO; POWELL, 2005), amparado em um discurso (VAN DE MIEROOP, 2015; ORLANDI, 2007) construído com a finalidade de mudar a acentuada diferenciação mencionada nas entrelinhas, quando exemplificava que alguns docentes chamavam os técnicos de funcionários e ela os corrigia, em uma tentativa de, ao produzir uma nova relação dos indivíduos com a linguagem (ORLANDI, 2007) produzir uma identidade institucionalizada, perspectiva substituída em 2021 por uma mais realista.

[...] Isso foi uma das coisas que quando eu cheguei no IME me assustou muito ... eu ouvia muito a história do “funcionário” ... e do docente e isso me incomodava profundamente [...] e existe ainda alguns docentes que falam em funcionários mas a grande maioria já quando fala, fala ‘nós servidores’ né então [sinal de comemoração] é uma vitória [riso]. [...] essa relação e essa interação técnico e docente ela já mudou bastante. Quando eu cheguei eu achei muito estranho porque [...] na administração central ... tem lá os docentes mas não existe essa ... diferença tão gritante entre o técnico administrativo e o docente, todos lá trabalham na administração central e aí na unidade a gente tem o docente e tem lá o ... secretário, tem lá o né ...enfim, então [riso] [...] me lembro que na época chocou bastante (Participante C, 2021, p.11).

O uso do vocábulo “funcionário” no tratamento cotidiano reproduz um jogo de forças desigual (ELIAS; SCOTSON, 2000), por isso cristalizou-se como uma forma de expressão com uma conotação negativa na interação entre docentes e técnicos, em referência ao servidor, como também apresentado pela participante F, fazendo alusão explícita à existência de uma hierarquia e ordem de mando, onde não deveria existir.

Ao sintetizar seu percurso, a participante C compartilhou uma análise que amplia a percepção para o processo de institucionalização do próprio servidor ao ingressar no serviço público.

[...] trabalhar no IME [...] é algo que ... mexeu muito assim com ... com tudo que eu acreditava né, [...] quando eu fiz concurso para a UFRGS eu tinha em mente apenas ser uma servidora pública, eu queria estabilidade [...] vou lá, vou cumprir a minha carga horária [...] e aí você se depara com uma universidade gigantesca, uma diversidade incrível assim e num mundo que está numa aceleração de mudanças [...] aos pouquinhos eu fui construindo o meu conhecimento dentro da universidade, fui crescendo profissionalmente ... e isso, assim eu sou eternamente grata a essa universidade, sou eternamente grata ao Instituto de Matemática por todas as oportunidades que me deu, e não foram poucas (Participante C, 2021, p.13).

A ideia de que se trata de um trabalho qualquer outro foi se modificando no tempo, pois a habitualização ocorre aos poucos (TOLBERT; ZUCKER, 1999; BERGER LUCKMANN, 2004) nos vãos das rotinas, sedimentando-se nas crenças e nas interações construídas ao longo do tempo, nos desafios e no processo de aprender e de também ensinar,

diante da percepção de um mundo em mudança e um tempo acelerado, e sinalizando para a construção de uma identidade institucionalizada.

O sentimento de gratidão à instituição parece ser um valor para esta servidora técnico-administrativa, que reconhece nas oportunidades geradas pela formação continuada uma fonte de legitimidade (THIESEN, 2013) que mudou sua trajetória profissional: “[...] a gente tenta não pensar muito, mas é algo muito grandioso dentro dessa estrutura né, então eu me sinto super lisonjeada com isso e hoje eu me sinto mais segura também” (Participante C, 2021, p.13). Esse aspecto encontra interpretação na afirmação de que a educação é uma importante fonte de isomorfismo e legitimação em bases cognitivas (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

Em seu processo de profissionalização e pressões isomórficas (DIMAGGIO; POWELL, 2005), a participante C confessou que embora não gostasse de fazer cobranças aos colegas, entendia que essa tarefa era parte de suas funções, o que evidencia que ao envolver-se na defesa de suas funções, a mesma alterou as relações de poder diante de seus pares, evidenciando uma capilaridade do poder de baixo para cima. (FOUCAULT, 1979).

Lá no começo era bem difícil porque eu não sou o tipo de pessoa que gosta de ficar dizendo para o colega quais são as atividades que ele tem que fazer ... se eu dou uma tarefa eu não gosto de ficar cobrando, não, isso não faz parte do meu perfil. Eu gosto de trabalhar junto com a pessoa, sou super parceira para tudo. Mas hoje eu já me sinto ... já percebo que eu não preciso ter culpa em fazer essas cobranças, [...] isso faz parte das minhas atribuições (Participante C, 2021, p.13).

A participante C afirmou gostar de seu trabalho, especialmente de participar das coletivas de grau, consideradas “a parte gratificante do trabalho”, por entender que também contribuía para aqueles momentos, o que evidencia seu alinhamento com a missão do IME e seu processo de institucionalização (TOLBERT; ZUCKER, 1999). Para ela, as dificuldades eram desafios que possibilitavam “[...] um entendimento maior seja na vida seja profissionalmente” (Participante C, 2021, p. 13). Em suas reflexões finais, a participante C esclareceu como entendia os diferentes modos de atuação das categorias profissionais de servidores técnicos e docentes no IME, indicando mudanças na mimese de modelos de atuação profissional (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

[...] o IME para mim ... não vou te dizer assim é minha vida porque eu não vivo o IME 24 horas. E isso foi uma das coisas que eu aprendi também ... em ser diferente dos docentes. Eles vivem o IME 24 horas, eu não. Eu vivo e faço tudo pelo IME, mas eu tenho a minha vida lá fora também e acho que isso me faz gostar mais ainda do IME tendo aquele momento de distância dele [...] sou bem feliz, espero ... poder me aposentar ainda ... estando no IME (Participante C, 2021, p.13).

Nesse sentido, a participante C observou-se que essa mudança refletia a profissionalização (DIMAGGIO; POWELL, 2005) e a construção de uma imagem de si no trânsito entre os grupos de gerentes, de docentes, de técnicos e de discentes, formando suas lembranças nessa rede de identidades coletivas (CANDAU, 2014; ANDRADE, 2000), cuja produção e manutenção exige esforço constante na seleção e exclusão de práticas, crenças, valores (THIESEN, 2013; ASSMANN, 2006), envolvendo o esquecimento, a exclusão, a segregação e o recalque dos desacordos, buscando assim preservar o que é considerado relevante (GONDAR, 2016; ASSMANN, 2006).

A mimese baseada em processos gerenciais descola-se aos poucos do modelo de atuação docente aos quais os servidores técnicos ainda parecem submetidos (DIMAGGIO; POWELL, 2005) devido à longa exposição aos mecanismos isomórficos e processos institucionais. Por sua vez, a racionalização da atuação dos servidores técnicos, por meio da adoção de um modelo gerencialista nas universidades públicas, que tem sido legitimado e institucionalizado (TESSARINI JUNIOR; SALTORATO, 2021; THIESEN, 2013) também parece produzir armadilhas, por meio da competição, do individualismo e da deterioração nas relações de trabalho (TESSARINI JUNIOR; SALTORATO, 2021), das quais a participante C busca se proteger, delimitando fronteiras e um distanciamento do IME. Nesse sentido, também foi observado um distanciamento das metáforas e imagens relacionadas à família, evidenciando que essa imagem não pertencia mais ao acervo de sentidos compartilhados pela entrevistada.

#### *6.2.4 Participante D*

O participante D exerce atividades docentes no IME desde a segunda metade dos anos 1990 e está na faixa etária dos 55-60 anos. Riso e silêncio marcaram a evocação das primeiras lembranças deste participante, que destacou a atuação em gestão administrativa desde seu ingresso no IME, além das atividades de ensino e pesquisa, tendo passado por diversos cargos, até 2012. Ao lembrar das expectativas e descrever o ambiente encontrado, o participante D mencionou, entremeado por silêncios, um ambiente de precariedade infraestrutural e de fragilidades nas relações interpessoais.

A infraestrutura era muito precária ... principalmente na parte de .. recursos computacionais, encargos didáticos não era nada demais, mas o que mais me chamou atenção realmente era ... o ambiente de trabalho que também não era muito bom. Tinha muitos resquícios ainda daqueles problemas de relacionamento acadêmico que tinha muito no Instituto de Matemática. [...] Resquícios de todas aquelas divisões que tinha entre a matemática aplicada e a matemática pura [...] Isso

acabou sendo superado à medida que foi entrando gente mais nova [...] Eu, por exemplo, não era de lá, então, eu via essas brigas como um expectador porque eu não tinha nada a ver com as confusões que tinha dado anteriormente ... mas acho que os que viveram aquilo ainda se ressentiam um pouco, mas depois foi passando, passa com o tempo, né. (Participante D, 2021, p.1).

O participante D reconstruiu lembranças colocando-se como recém chegado (ELIAS; SCOTSON, 2000), apresentando um quadro de conflitualidade e refletindo sobre o papel da temporalidade (THIESEN, 2013) para amenizar ressentimentos, embora as situações vivenciadas no transcorrer do tempo não tenham sido facilmente esquecidas (POLLAK, 1989). A situação parece ilustrar esquecimentos formadores de novas identidades, em que esquecer-se torna-se parte do processo de constituição de novas memórias partilhadas, e do conjunto de partilhas tácitas de silêncios que as acompanham (CONNERTON, 2008).

A precariedade na infraestrutura nos anos 1990 também foi evidenciada pelos participantes A e B, como resultado da conjuntura institucional no âmbito nacional, mas as evidências quanto às tensões nos relacionamentos interpessoais, mais fortemente demarcada pelo participante D, pode ser em parte explicada pela precariedade e a disputa por recursos, Mas especialmente parece haver uma disputa entre dois grupos na mesma área acadêmica, entre estabelecidos e novatos (ELIAS; SCOTSON, 2000) sobre o crescimento e o direcionamento da área acadêmica (DIMAGGIO; POWELL, 2005), tensionando internamente como resposta a mudanças demandadas pela sociedade (TOLBERT; ZUCKER, 1999).

Afetou seriamente [...] Tanto quando ocorreu, como nos desdobramentos depois .. demorou muito assim para .. porque a cisão entre a matemática pura e aplicada se refletiu na verdade na criação do pós-graduação. [...] acho que a separação foi justamente em [19]94, que em [19]95 já iniciou o novo curso. E aquilo ali acabou tendo reflexo evidentemente na própria graduação

O participante D avaliou que aquela situação teve impactos sobre o desenvolvimento institucional, com efeitos sobre no ensino de graduação, o que pode se caracterizar como um processo instituinte de novas crenças e padrões (TOLBERT; ZUCKER, 1999), mesmo que tencionados pela conflitualidade e pela resistência a mudanças (THIESEN, 2013).

[...] foi aí que realmente se distinguiram os dois cursos, porque os currículos ficaram realmente separados e a própria maneira de ver o curso foi diferenciada daquela coisa padrão, estanque, que era só matemática. A gente procurou incluir, fazer um currículo que seguisse moldes mais abertos [...] para se especializar mais em uma área, coisa que na graduação na matemática pura não tem isso. Aquilo ali na verdade acho que foi o maior reflexo que teve na graduação, depois claro esse currículo foi atualizado, corrigido (Participante D, 2021, p.1-2).

As implicações dessa mudança, segundo o participante D, visavam ampliar espaços de atuação profissional para o aluno, dando-lhe escolhas para além de uma carreira acadêmica, que era o que se apresentava ao egresso até então, e preparando uma atuação voltada para o mercado, identificadas como pressões isomórficas (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

[...] o fundamental era que o aluno conquistasse uma chance maior de colocação no mercado de trabalho, não fosse só se tornar um professor depois. A verdade é que não acabou acontecendo muito isso, infelizmente. São poucos os que conseguem efetivamente uma colocação que não seja na área acadêmica, é muito difícil, mas tem alguns casos, tendo em vista que são poucos os que realmente se formam. [...] hoje em dia a carreira acadêmica está cada vez mais difícil de perseguir também, porque com a diminuição de bolsas, são realmente poucos os alunos que vão conseguir seguir (Participante D, 2021, p.2).

Em um novo cenário de escassez de investimentos e consequente redução de bolsas de pesquisa de pós-graduação, o participante D avaliou que as oportunidades de continuidade de formação acadêmica têm sido reduzidas, situação que projeta um cenário futuro de carência de profissionais e um vácuo de pesquisas nesta área que já é pequena.

Além disso, o participante D comentou como o crescimento das áreas acadêmicas era definido por grupos de poder (FOUCAULT, 1979), possuindo dinâmicas próprias, sendo que eram os professores pertencentes aos programas de pós-graduação que influenciavam a definição das áreas de conhecimento para a abertura de novos concursos para docentes, visando expandir ou criar novas linhas de pesquisa, o que evidencia os possíveis motivos das disputas, ou seja, a distribuição de poder e influência entre áreas estabelecidas e novas (FOUCAULT, 1979; ELIAS; SCOTSON, 2000).

Ali no IME, ou IM na época, [...] a abertura de um concurso ele é definido pelo grupo de professores, cuja grande maioria faz parte da pós-graduação. É claro que essas linhas de pesquisas ao qual os professores estão inseridos acabam pautando qual é o concurso que vai ser aberto. Às vezes tu tem interesse de fomentar uma área, de criar uma nova linha de pesquisa, tem que ter gente para aquela área, isso já aconteceu (Participante D, 2021, p.2-3).

O participante D delimitou seu comentário, referindo-se apenas aos docentes da matemática, indicando que o curso de estatística possuía outra dinâmica e porque na época ainda nem havia o programa de pós-graduação em estatística. Compreende-se que os concursos docentes para suprir as vagas de aposentadorias eram planejados visando a expansão de áreas de pesquisa, além do atendimento dos encargos em disciplinas de graduação, refletindo o crescimento das pesquisas científicas em determinado período, ou seja, sua historicidade (THIESEN, 2013). Ao ser questionado a aprofundar suas reflexões

sobre os conflitos observados entre os grupos de poder e como os descrevia, o participante D comentou que se tratava de um conflito entre grupos associados aos programas de pós-graduação e suas áreas, tratando-se então de grupos identitários em disputa (ELIAS; SCOTSON, 2000): “Era de grupo, tu entrava no grupo, automaticamente tu já era de um grupo” (Participante C, 2021, p. 3). O participante D lembrou-se de que a situação chegava a atrapalhar a tomada de decisão e a criação de consensos e que buscou apaziguar as tensões existentes.

[...] tu entra ali, tu tá meio que .. tu não viveu aquilo ali, e foi bem sério .. talvez eu tenha até colaborado com a questão de tentar apaziguar um pouco, [...] era extremamente contraproducente, até para tomar decisão no Conselho da Unidade por exemplo era difícil, muitas vezes era. E isso de certa forma depois acabou acontecendo também com o grupo do ensino. Quando a matemática aplicada alcançou um certo nível da pura que o pessoal da pura aceitava como razoável ... aí foi a vez da licenciatura, o pessoal do ensino começou a sofrer. Existia até uma expressão muito ruim [...] que era o "baixo clero" (Participante D, 2021, p.3).

No excerto acima, o participante D descreveu como ocorria o jogo de forças baseado em poder e reputação e a transferência das tensões de um grupo a outro, recaindo sobre o então mais recente, caso do grupo de professores da área de ensino da matemática, ao qual era atribuída a expressão “baixo clero”, também mencionada pela participante F, que igualmente expressou críticas ao comportamento observado. A depreciação de grupos rivais é uma estratégia para manter prestígio e poder sobre o próprio grupo (ELIAS; SCOTSON, 2000). O participante D ponderou que aqueles professores recém chegados haviam passado por uma seleção e foram aprovados em concurso: “[...] cada um tem o seu conhecimento, sua maneira de contribuir, pode até achar que a formação da pessoa não foi tão adequada, todo mundo contribui de alguma maneira, e se fez o concurso e foi aprovado na época, entrou por ser o melhor” (Participante D, 2021, p.3). E assim possuíam legitimidade (THIESEN, 2013) para estar naquele lugar, embora esta pareça ser contestada por grupos com maior poder (FOUCAULT, 1979). Conforme Thiesen (2013), a própria história das ciências possui exemplos de esquecimento e segregação do outro em diversas formas de silêncio, repressão ou exclusão (THIESEN, 2013). O participante afirmou desconhecer se ainda existiam tais comportamentos, pois se afastou e buscou esquecer-se de um período que parece ter lhe causado mal-estar e decepção (POLLAK, 1989; 2010).

[...] eu realmente esqueci dessas ... eu me afastei completamente desse tipo de coisa, eu só dou minhas aulas, faço minha parte de pesquisa, e não me envolvo mais, e também se ouço alguma coisa dessa, [...] já tentaram me trazer de novo para essas



discussões e eu digo não, isso é um absurdo, só dou minha opinião (Participante D, 2021, p.3).

As disputas internas a favor e contra a ocupação de cargos de gestão na unidade universitária teriam motivado o afastamento voluntário do participante D das discussões e centro decisório, tendo como consequência uma retaliação, concretizada na não renovação de seu credenciamento em um dos programas de pós-graduação. O excerto reafirmou a permanência de cabos de guerra silenciosos e conflitos abertos aos quais Elias e Scotson (2000) se referiram ao abordarem os processos de competição entre grupos. Tais disputas parecem reverberar e reproduzir conflitos históricos, que tiveram origem na formação e desenvolvimento do IMPA como um modelo de atuação profissional, conforme o participante D manifestou.

[...] na verdade é quase a mesma situação do Brasil. Então, sempre teve, por exemplo, o pessoal da matemática pura nunca aceitou que alguém que não fosse formado pelo IMPA pudesse ser considerado igual a eles. Então, automaticamente tu não era do mesmo nível. Bom quem não era da matemática então, só imagina ... (Participante D, 2021, p.4).

Esse constitui-se um exemplo de um comportamento mimético (DIMAGGIO; POWELL, 2005) que indica a reprodução dos conflitos que estiveram na origem da institucionalização de padrões científicos no Brasil, a partir da implantação e consolidação do IMPA, conforme analisado e discutido por Rios (2008). As evidências reunidas por Rios (2008) sobre o grupo que deteve o controle institucional por trinta anos, o que representa um período geracional (ASSMANN, 2006), corroboram a influência de grupos ao longo de uma geração, a partir dos quais a memória daquela instituição foi estabelecida. Ao cotejá-la com reconstruções do passado realizadas pelos dissidentes, que acabaram sendo silenciados neste processo, Rios (2008) concluiu que as memórias produzidas e registradas de modo heterogêneo acabam contestando as memórias oficiais e oferecendo um quadro mais amplo para análises. Nesse sentido, o exame retrospectivo realizado pelo participante D interliga-se a essa rede de memórias dissidentes que analisa o cenário local como resultado do forte trabalho institucional realizado no IMPA e a rede de influências construída. O entrevistado acrescentou que tais divisões e embates eram reproduzidos em outras esferas, como a obtenção de recursos e os próprios critérios de seleção de publicações, indicando processos isomórficos respectivamente coercitivo, derivado da legitimidade nas influências políticas; mimético, nas respostas institucionais às incertezas; e normativo, associado à profissionalização (DIMAGGIO; POWELL, 2005). O participante D avaliou que quando os

recursos não eram tão escassos tais questões passavam ao largo, mas que diante de limitações financeiras e o desequilíbrio de poder entre as organizações, essa questão ficava mais evidente.

Quando tinha investimentos razoáveis na administração [...] isso evidentemente que continuou existindo, mas tu não sentia tanto porque tinha mais recurso. [...] O que a gente precisa é de salas bem equipadas para dar aula, bons computadores, na matemática aplicada precisa de mais recursos computacionais, sim, mas isso não é assim tão caro. É caro mas não é tanto. Então tu não notava tanto essa feudalização aí, mas agora ... e naquela época, quando houve a divisão, quando houve aquelas brigas, era uma época de vacas magríssimas. (Participante D, 2021, p.4).

O participante D estendeu sua análise das influências reproduzidas localmente por estes grupos estabelecidos para além do IME, alcançando órgãos de fomento e grupos da região sudeste, que concentrariam poderes políticos na obtenção e distribuição de recursos e no estabelecimento de critérios de qualidade e produtividade, evidenciando os diferenciais de poder (FOUCAULT, 1979).

[...] quando a matemática pura aceitou que a matemática aplicada estava em um nível razoável, aquilo ali é assim: no comitê de matemática lá da CAPES existe uma divisão também bem clara entre a matemática pura e a aplicada. E por exemplo eles nunca aceitaram que a matemática aplicada alcançasse nota igual a da [matemática] pura. Aconteceu no fim das contas que o desempenho da pura foi tão mal que eles caíram, aí eles ficaram com nota igual a da aplicada. Agora para tu ver como essas influências são tão nefastas, que dentro da própria matemática aplicada existe também essa briga por influência, porque isso se reflete na obtenção de recursos, é a mesma coisa (participante D, 2021, p. 4).

Esse traço de reprodutibilidade institucional referido pelo participante D parece demonstrar os efeitos de similaridade criados pela racionalização e burocratização no Estado e nas categorias profissionais, quando atores institucionais tentam transformar as organizações (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Voltando sua reflexão novamente para o ingresso no IME, o participante D ponderou que, sendo um recém-chegado, ele colaborou com a gestão, personificando uma postura mais neutra, similar à postura referida pela participante H.

[...] com o benefício da passagem dos anos, tu olha para trás e vê que poucas pessoas querem se envolver com a administração. Eu tinha acabado de voltar, tinha vontade de fazer coisas, de ajudar, mas também não me sentia à vontade, até por vir de fora, não ia querer assumir uma posição de chefia de imediato, ao chegar, de maneira nenhuma. E nem também o meu próprio grupo iria permitir isso, mas na pós-graduação, por exemplo, aquele grupo que brigou muito, ele não assumiu a coordenação, acho que até para se afastar um pouco, não criar tanto mais atrito. [...] com certeza acharam que como eu era jovem talvez fosse menos complicado (Participante D, 2021, p.6).

Conforme o participante D esclareceu, como a divisão dos programas de pós-graduação foi bastante desgastante para os grupos, a condução da gestão tanto destas seções como da própria unidade universitária foi conduzida por docentes que possuíam uma postura mais neutra e que não estavam implicados diretamente nos conflitos gerados pelas divisões internas, consistindo em uma estratégia para reduzir os diferenciais de poder existentes (FOUCAULT, 1979). Outra crítica externalizada pelo participante D foi dirigida às práticas de seleção de novos quadros docentes nas universidades brasileiras em geral entre egressos cuja formação tenha sido realizada em programas de pós-graduação na própria unidade universitária ou na própria universidade, exemplificando que em outros países tais práticas são limitadas para que ocorra maior variabilidade, consoante a DiMaggio e Powell (2005) que indicaram que profissionais, que não compartilharam nem a mesma formação, nem a socialização originária no curso, em contato com outras organizações e instituições encontram melhores condições para instituir novos modelos de atuação. A avaliação realizada pelo participante D encontra similaridade com observações da participante B e especialmente da participante C, que observou, entre os docentes ingressantes em uma primeira fase, muitos formados na própria unidade universitária, com comportamentos similares aos de seus orientadores, e em uma segunda fase de ingressos já observava docentes mais independentes nos comportamentos e crenças.

Em relação aos aspectos positivos observados no IME, o participante D destacou o impacto social do trabalho realizado pela unidade universitária.

[...] muitos que se formaram, tu olha as cidades no interior do Rio Grande do Sul, até Santa Catarina, os Institutos Federais, tu vai ver assim quantas pessoas passaram pela UFRGS, e tem outros federais também [...] alguns anos atrás por exemplo, não tinha pós-graduação em matemática fora da UFRGS, se contava nos dedos, acho que uns 10 ou 12 anos atrás que começou a surgir, talvez um pouco mais, mas até se estabelecer como um bom programa de pós-graduação demora. Então, o Instituto tem uma grande parcela nisso em formação de pessoal que impacta favoravelmente no desenvolvimento do estado, como tinha que ser (Participante D, 2021, p.6).

Percebe-se que a unidade universitária tem realizado um trabalho de excelência, que possui grande impacto social, porém este diferencial parece não ser tão valorizado internamente, por isso deixa de ser utilizado estrategicamente para reforçar a influência positiva ao longo do tempo.

#### *6.2.5 Participante E*

A participante E exerce atividades técnico-administrativas no IME desde meados de 2010 e está na faixa etária dos 30-35 anos. Na análise comparativa das entrevistas realizadas em 2016 e 2021 com a mesma, em relação às expectativas manifestadas ao ingressar no IME, observou-se que em 2016 suas lembranças centravam-se na realização do desejo de trabalhar na universidade. Nas lembranças emergentes em 2021 sobre as expectativas em relação ao ingresso no IME, a participante E pontuou, em momentos de sua fala, o estranhamento inicial e o desejo manifestado na entrevista de ingresso de atuar em outra unidade universitária.

<b>Narrativas da Participante E</b>	
<b>2016</b>	<b>2021</b>
[...] eu vi que era isso que eu queria fazer para o resto da minha vida, [...] é realização pessoal e profissional. [...] daí me colocaram aqui. [...] eu me perdi pra achar o prédio e tudo [...] disseram assim: ‘ah, tu vai... ah, tu tem que ir pra Matemática’ e eu pensei assim: ‘meu Deus, Matemática!’. [...] eu estava meio apreensiva quando eu vim pra cá, mas foi ótimo assim. Na minha recepção todo mundo tratou super bem. [...] no começo, até pegar o ritmo e ver como funcionam as coisas e ajustando aos poucos demorou um pouquinho, mas agora está muito tranquilo. [...] algumas coisas eram diferentes, mas eu fui me metendo assim, sabe? Eu sempre olhava os arquivos que tinha para ver como é que funcionava e eu sempre perguntava para o [...] meu chefe e eu fui dando algumas ideias, também. (Participante E, 2016, p.1).	No começo eu achei um pouco estranho assim porque era um lugar que eu não conhecia. Na minha entrevista de ingresso eu pedi para ir [para outra unidade universitária], porque o meu ingresso na UFRGS foi sim minha primeira experiência profissional [...] mas tinha uma experiência com o tipo de serviço [...] Eu pensei: ‘vai ser muito mais fácil, já conheço e todo mundo sabe como é que eu sou e sabe que eu trabalho bem e tudo’ [...] descobri que cada [lugar] tem as suas metodologias próprias [...] E daí quando me ligaram e disseram: ‘tu vai para a Matemática’, eu pensei: ‘nem sei onde que é’ [...] e no começo eu fiquei meio assim sabe, ‘eu não conheço esse lugar, não conheço ninguém, talvez seja estranho’, mas aos poucos algumas pessoas foram assim bem receptivas comigo (Participante E, 2021, p.2).

No comentário: “daí me colocaram aqui” (Participante E, 2016), evidencia-se que não houve possibilidade de escolha do local de lotação. A surpresa e o estranhamento manifestado quando informada sobre sua lotação no IME e a dificuldade de localização dessa unidade universitária também foram destacados pelos participantes A e M como motivos de apreensão e resistência. Esse desconhecimento e falta de identificação com a unidade, até mesmo sua localização, pode estar relacionada a um estereótipo social externo à universidade, que associa de modo negativo a unidade universitária à área de conhecimento da matemática como objeto de aversão, conforme Monsma (2019) havia destacado. A mencionada dificuldade de localização do IME pode estar associada ao sistema de localização geral no Campus do Vale, à identidade visual e distinção desta unidade universitária entre os demais prédios, ou mesmo a uma invisibilidade simbólica da própria unidade universitária em relação a outras unidades de maior reconhecimento social, e que caracterizam zonas de sombra e de silêncios nas

lembranças, cujas fronteiras com uma repressão inconsciente ou um esquecimento definitivo permanecem em movimento (POLLAK, 1989). Essa imagem inicial parece ter se desfeito em parte pela acolhida e pela apropriação das práticas profissionais, a partir de consulta a documentos e a pessoas.

Em 2021, a participante E referiu que embora o serviço público tenha sido a primeira experiência profissional, acreditava conhecer a dinâmica universitária devido à experiência como bolsista na universidade durante a graduação, percebendo diferenças posteriormente. Ela relacionou seu ingresso no IME ao enfrentamento de uma situação nova e à adaptação ao espaço desconhecido: como aprendeu e como interpretou o “universo” de atividades que estão sob sua responsabilidade como servidora técnico-administrativa.

[...] as minhas primeiras lembranças remetem o desconhecimento, é aquela coisa de como lidar, onde buscar informações, como passar segurança para as pessoas do trabalho que eu estou fazendo também, mas eu lembro que era tudo muito novo, e [...] eu trabalho com muitas coisas, então não é só aluno, mas tem professor e [...] é um universo enorme de atividades, então para dar conta disso, para aprender. Algumas coisas a gente aprende sozinha, outras eu perguntava para os colegas, outras eu ligava, outras eu aprendi errando, mas eu lembro que eu estava muito feliz, então era bom aprender assim, me apropriar daqueles conhecimentos e do meu espaço e aos poucos ir criando a identificação com aquele lugar, mais do que o Instituto propriamente dito, mas com [...] meu espaço privado, então aos poucos eu fui mudando [a sala], organizando de forma que eu me identificasse, que eu achasse as coisas, que ela fosse um lugar agradável, não para mim, mas para quem chegasse. Então, eu me lembro que o meu primeiro ano foi muito assim de organização e cuidar daquele espaço, e de me habituar e saber o que eu estava fazendo [...]. (Participante E, 2021, p.1).

Ao destacar as formas de aprendizado mobilizadas para desenvolver suas atividades, pode-se depreender que são atividades complexas e simultâneas e que existe uma interdependência de práticas e saberes entre técnicos e docentes visando os discentes, relacionada tanto ao ambiente interno, quanto em outras esferas de atuação associadas ao ambiente externo ao IME. Nestes elementos de interioridade e exterioridade presentes no processo de institucionalização (BERGER; LUCKMANN, 2004) e referidos por Thiesen (2013) como características da memória institucional, a instituição e seus padrões acabam se impondo incorporados ao “eu social” presente nos indivíduos, ao mesmo tempo em que possui uma realidade exterior, fora dos indivíduos. A adaptação e habitualização são relacionadas às primeiras fases de um processo de institucionalização (BERGER; LUCKMANN, 2004; TOLBERT; ZUCKER, 1999), que no caso é o da participante E àquele lugar, de modo simultâneo à modificação do espaço, entendido como “meu espaço” e “meu espaço privado”, passível de reconfiguração, que remete à determinada liberdade de ação e ao

ambiente organizacional, mais fluído e modificável. A participante lembrou que estava feliz com a nomeação e sua identificação inicial estava relacionada ao setor de atuação e não ao IME como um todo, o que estabelece uma distinção entre o núcleo de atuação e os demais, e sinaliza um modo de construção de uma identidade de grupo.

À medida que repetia a menção ao estranhamento em relação ao IME, a participante E buscava explicá-lo como resultado da própria resistência ao ter seu desejo de ir para outra unidade universitária frustrado, descrevendo também como reagiu ao ambiente, encontrando e imprimindo uma forma de trabalhar ao introduzir mudanças organizacionais no setor.

[...] no começo eu achei meio estranho o ambiente, talvez porque eu estava um pouco resistente porque eu queria ter ido para outro lugar, mas aceitei, e daí acho que foi até por isso que eu comecei a fazer esse processo de modificar algumas coisas na sala [...] para que eu criasse um lugar novo [...] tanto que eu tive a oportunidade de ir para [outra unidade universitária] em outros momentos [...] e eu não quis ir, porque eu já tinha criado raízes no Instituto. Então, aos poucos eu fui conhecendo as pessoas (Participante E, 2021, p.2).

Observou-se também que houve certa liberdade para modificação do espaço de trabalho, o que pode sinalizar para uma memória organizacional fraca ou inexistente na seção em que atuava. A participante mencionou que posteriormente recusou um convite para mudar de unidade universitária, pois já havia criado raízes, metáfora utilizada para evidenciar seu processo de adaptação e criação de hábitos e rotinas (TOLBERT; ZUKER, 1999; BERGER; LUCKMANN, 2004) e que indicam sua adesão institucional ao IME. Mas a menção ao movimento que fez para “conhecer mais as pessoas” pode indicar dificuldades ou ausência de mecanismos de integração. Provocada a aprofundar suas percepções sobre os sentidos daquele estranhamento com o IME em cotejo com suas expectativas, a participante E o relacionou às pessoas, associando-as a diferenças entre áreas de conhecimento que entende moldar os perfis, ou estereótipos de perfis profissionais, que passam por meio do senso comum a confundir-se com uma identidade de grupo, impactando-a nas descontinuidades, fragmentações, rupturas e deslocamentos (HALL, 2006).

O estranhamento era do Instituto, que eu nunca tinha "pisado", não sabia as pessoas, daí eu pensava que o pessoal da matemática poderia ser um pouco estranho né, porque eu estava tão acostumada com as humanas e com o perfil das humanas, que é diferente do pessoal da matemática. [...] a minha expectativa inicial era: ‘eu quero fazer um bom trabalho, eu quero ganhar o meu espaço’ [...] que as pessoas pudessem me conhecer e ver que eu levava a sério o meu trabalho, de que eu gostava. [...] eu escolhi isso porque eu amo meu trabalho, amo estar ali e eu acho que isso faz diferença, faço com muito gosto tudo que faço, independente, por exemplo, de quanto a gente ganha, ou se tem status [...] que eu conseguisse passar essa imagem para as pessoas de que: ‘olha, eu dou conta, e vai dar tudo certo, podem passar as

coisas para mim que vai dar certo'. [...] Outra [expectativa] era que eu conseguisse me dar bem ali no Instituto, que eu conhecesse aquele ambiente, e conseguisse fazer parte realmente dele, não aquelas coisas mais setoriais de ninguém fala com ninguém, realmente criar um ambiente bom, que eu me identificasse com um todo (Participante E, 2021, p.2).

A participante E reiterou a expectativa de construção de uma imagem de profissionalismo, credibilidade e confiança, reforçando que sua escolha baseou-se na satisfação e na função social de seu trabalho, de modo que há uma percepção do trabalho e do serviço público como um valor pessoal e uma expectativa de pertencimento. Questionada em relação a suas impressões sobre a inserção no grupo e percepções sobre o cotidiano do IME, a participante E destacou as fases de apropriação daquele espaço de atuação, ou seja, de adaptação e habitualização (TOLBERT; ZUKER, 1999; BERGER; LUCKMANN, 2004), embora sua descrição possa causar a impressão de plena autonomia na condução das atividades, de que há pouca ou nenhuma supervisão e de que tais processos foram realizados sem conexão com outras pessoas e demais setores ou instâncias, pois não houve tais menções.

[...] eu tive fases no Instituto. Aquele meu primeiro ano foi para organizar e conhecer as pessoas, o meu lugar, realmente acho que foi um ano bem adaptativo, aquele ano de transição na minha vida, de conseguir me alocar num novo lugar e 'olha, esse realmente é o meu espaço agora e eu que cuido dele'. E logo depois teve a fase de eu aprofundar as minhas raízes no Instituto [...] então era uma coisa que eu queria dar conta de tudo, eu vi uma coisinha que talvez faltava no Instituto ou alguma coisa que talvez trouxesse algo de bom e eu queria estar lá, [...] eu ficava muito tempo no Instituto às vezes, mas assim foi uma fase de muita dedicação [...] queria fazer a diferença não só no meu local de trabalho mas no Instituto como um todo, então foi isso. Logo depois [...] fui deixando tanto de focar no Instituto para focar mais [no setor] [...] atualização de várias coisas que estavam paradas, até de pastas fiz uma limpa (Participante E, 2021, p.3).

Ao realizar um balanço sobre a própria atuação e inserção, a participante E reiterou um desejo de somar, de realmente contribuir com o IME, descrevendo esforços e dedicação que ultrapassaram a atuação em seu setor, participando de outras atividades paralelas que ampliaram sua visão geral sobre aquela unidade universitária, mas também exigiram maior permanência no IME.

Acho que foi do segundo para o terceiro ano que eu me consolidei [...] que me tornei uma referência no Instituto e acho que eu preciso valorizar isso porque eu queria isso [...] fui atrás de muita coisa para aprimorar as questões. [...] eu realmente quero construir uma carreira dentro da UFRGS, acho que é isso o foco [...] tenho algumas ideias para o Instituto [...] ampliar isso para que outros setores talvez se inspirem na gente (Participante E, 2021, p.3).

Esse esforço, no entendimento da participante, transformou-se em reconhecimento, tornando-a referência para seus colegas, o que a faz querer ampliar sua inserção e impacto a outros espaços. Ao mencionar a receptividade e apoio dos colegas técnico-administrativos, recorreu à metáfora da mãe para referir o papel que uma servidora técnico-administrativa mais experiente teve em sua adaptação, embora ao mencionar que “algumas pessoas” foram receptivas quando ingressou no IME, tenha sinalizado que nem todos foram receptivos: “Eu lembro bastante da [Participante L], ela foi uma "mãe" para mim no começo, ela me explicou muita coisa, foi super querida, [...] os meus dois parceiros de [setor], que me ajudaram na minha adaptação” (Participante E, 2021, p.2). O excerto é representativo das interações entre indivíduos dentro de um grupo intergeracional que constroem partilhas simbólicas e concretas, confianças e crenças em torno de um “estoque de lembranças, apegos e aversões comuns” que constituem um sentido de identidade (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 38). Porém, a percepção de desagregação no grupo dos servidores técnico-administrativos foi exemplificada pela presença de uma nova colega técnica que não havia sido apresentada oficialmente a seus pares no IME: “[...] a colega nova [...] acabou não sendo apresentada, pelo menos não para mim e para outras pessoas porque depois eu perguntei. [...] foi mais uma questão de impacto, porque tinha alguém novo no Instituto e eu não fazia ideia de quem era” (Participante E, 2021, p.4).

Outro aspecto citado foi o distanciamento entre espaços e pessoas, exemplificado pelos técnicos em atividade na biblioteca em relação aos das seções administrativas, indicando a ausência de elementos agregadores.

[...] parece que eles não fazem parte dos técnicos junto com a gente, então se eles fazem alguma coisa são só eles, e isso eu acho uma pena essa separação que tem entre a Biblioteca e o Instituto, porque parece que um não faz parte do outro (Participante E, 2021, p.5).

A absorção do tempo pelas rotinas de trabalho individualizadas, centradas nas seções, e os automatismos decorrentes desse modo de trabalho podem ser explicações para o que estaria impedindo a reflexão e integração, considerados importantes para a formação de um sentido de identidade de grupo dos servidores técnico-administrativos. A imagem metafórica de “um pingo de reflexão” foi selecionada em referência à necessidade de criação de espaços para interação entre os servidores técnico-administrativos, assim como está presente a percepção de que essa reflexão precisa ser retomada com frequência para contrapor os automatismos.



[...] ter um momento nosso de grupo, porque muitas vezes, ‘ah é o Instituto’, mas a gente sabe que as necessidades, as referências dos técnicos são outras. Então eu vi aquilo acontecer [a chegada da nova colega], a gente precisa se conhecer, a gente precisa refletir sobre o que a gente está vivendo aqui, [...] a gente passa quase todo o dia lá e as coisas acabam ficando automatizadas [...] então vamos tirar esse tempo para pensar tipo o que é que o trabalho significa para a gente [...] para além do desgaste, da obrigação. [...] A gente trabalha aqui o dia inteiro todos os dias e a gente não sabe quem são as pessoas? [...] É claro que depois as coisas voltam a ficar automatizadas [...] nós temos outros colegas novos, alguns saíram [...] a gente precisa ter um momento nosso e não só passar um dia de cada vez dentro de uma sala (Participante E, 2021, p.4).

O que a participante E pontua é a desagregação, que limita a construção de uma identidade coletiva pela ausência de partilhas que promovam a reconstrução de vivências em comum (HALL, 2006; POLLAK, 1989; HALBWACHS, 2006). Com as medidas de distanciamento social em decorrência da pandemia de Covid-19, a comunicação reduziu-se ainda mais, necessitando de um trabalho institucional para refazer os laços sociais que foram desarticulados desde 2020. Novos colegas técnico-administrativos e docentes chegaram durante esse período, integrados sem uma recepção ou acolhida e apresentados através de e-mail. A ausência de meios para constituição de uma coesão entre os recém-chegados e deles ao grupo de estabelecidos tem sido um impedimento à formação de vínculos que são desenvolvidos justamente no convívio partilhado ao longo do tempo (ELIAS; SCOTSON, 2000). Portanto, evidenciou-se a importância do papel de socialização, tanto para a inserção dos servidores menos experientes nas práticas e modos de fazer do contexto organizacional, quanto para a transmissão das normas, crenças e valores do contexto institucional. Essa questão relaciona-se aos elementos de reprodutibilidade de hábitos, dentro de um padrão mínimo de controle fixado nas regras institucionais e de socialização, que se caracteriza pelas relações sociais típicas de integrantes do corpo da instituição (THIESEN, 2013).

Questionada sobre possíveis mudanças ao longo dos cinco anos de intervalo entre as entrevistas, em 2016 e 2021, a participante E (2021, p. 4) surpreendeu-se com a passagem do tempo: “[...] eu não sabia que fazia tanto tempo assim [risos]”, e apresentou percepções sobre padrões de comportamento dos servidores técnico-administrativos, especialmente quanto à rotatividade e à comunicação, já observadas anteriormente (GUTIERREZ, 2017). Na percepção da participante E, a fixação ou não dos servidores técnico-administrativos aos ambientes seria motivada pela mudança no perfil de servidor técnico ingressante na universidade: “[...] o que eu acho que mudou no Instituto, além das pessoas, algumas saíram, e algumas quiseram ficar. Eu acho que talvez o perfil do servidor da matemática esteja mudando” (Participante E, 2021, p.4). Compreende-se, porém, que apenas a mudança de perfil não explicaria o fato de alguns dos servidores lotados há pouco tempo no IME criarem

laços e encontrarem seu lugar de atuação, enquanto outras não, optando pela remoção. Provocada a refletir sobre essa mudança, a participante E citou inicialmente os técnicos mais experientes, cujo comportamento foi analisado a partir dos efeitos do controle eletrônico do ponto. E interpretado como perda de autonomia: “[...] antes eram as épocas de ouro do Instituto, que a gente podia entrar num horário mais livre e não ficava refém de uma máquina” (Participante E, 2021, p. 12), além de fator desmotivador da integração, gerador de conflitos e afastamentos interpessoais.

A gente tinha um pessoal que estava há muitos anos ali no Instituto que já tinha uma cultura específica de como trabalhar e como lidar, com exceção de novos elementos, por exemplo o ponto [eletrônico], isso foi uma coisa que mexeu bastante com as pessoas. Quando eu cheguei tinha uma cultura muito específica que eu identificava de ‘sempre foi assim e funciona assim’. Não sei se as pessoas viam como mais autonomia [...] e acho que durante esses anos foram colocadas mais regras e isso acho que gerou alguns descontentamentos, o que gerou alguns conflitos internos, eu vi isso, acho que as pessoas .. se afastaram um pouco e .. talvez levaram algumas coisas para o [lado] pessoal (Participante E, 2021, p.5).

Estruturas de práticas persistentes que resistem ao tempo real (SCHATZKI, 2006), em acordos tácitos, são rompidos por mecanismos de racionalização que aproximam as instituições de ensino superior a empresas (RODRIGUES; SILVA, 2019) reduzindo os sentidos institucionais a novas gaiolas de ferro (DIMAGGIO; POWELL, 2005). No processo de implantação do sistema de ponto eletrônico, planejado exclusivamente para o controle de frequência de servidores técnico-administrativos, houve uma percepção ampla de perda de confiança e de redução de autonomia, que emergiram em três depoimentos anteriores (GUTIERREZ, 2017, p. 185).

Aspectos como a rotatividade, o estresse, as relações com a cultura organizacional e o comprometimento podem influenciar negativamente a satisfação no trabalho<sup>124</sup> (LA FALCE et al., 2020), conforme também observado neste estudo longitudinal. La Falce et al. (2020) identificaram entre os fatores que interferiam na satisfação com o trabalho justamente a implantação de um controle rígido na jornada de horas trabalhadas, alteração da carga e do horário de trabalho, a falta de reconhecimento pelos supervisores e de regulamentação dos afastamentos, conflitos entre gerações de servidores, falha na comunicação institucional interna, ausência de políticas de reconhecimento, capacitação e suporte social. Por sua vez,

---

<sup>124</sup> La Falce et al. (2020) apresentaram os resultados de uma pesquisa realizada entre 2016 e 2018 sobre o nível de satisfação no trabalho de servidores públicos em uma Instituição de Ensino Superior mineira. Os estudos sobre a satisfação no trabalho abordam os fatores que podem influenciar as pessoas em suas atividades profissionais e consiste em uma análise multifatorial, que envolve o domínio técnico e o reconhecimento positivo pelo desempenho (LA FALCE et al., 2020).

estas fontes de insatisfação no trabalho podem afetar a produtividade e qualidade do atendimento em serviços públicos, provocados por aposentadorias e evasões. No caso do IME, o controle eletrônico do ponto parece ter acelerado processos de aposentadoria: “[...] acho que foi por isso que muitos de nossos colegas preferiram sair, justamente porque talvez, olha, eu não queria quebrar o que eu tinha, então é melhor eu sair agora, não quero ficar me incomodando” (Participante E, 2021, p.12).

No caso analisado, o processo de implantação do ponto eletrônico foi cercado por sofrimentos e incertezas, devido a informações pouco precisas sobre como seria sua implantação e funcionamento, aspecto que refletia a falta de clareza em instâncias superiores, promovendo interpretações muito distintas durante o processo. Sob o ponto de vista da memória institucional, essa questão encontra amparo nos traços de coercitividade e conflitualidade (THIESEN, 2013), em que a instituição exerce sua influência no controle dos comportamentos, e em tentativas de esquecimentos programados (CONNERTON, 2008). No caso, gerando tensões vivenciadas como perda de autonomia diante da aplicação de mecanismos de controle normativo a somente uma das categorias profissionais, destacando fortemente os deveres dos técnicos, embora desde períodos anteriores tenham ocorrido esquecimentos seletivos (CONNERTON, 2008) quanto a direitos, hábitos e comportamentos que demonstravam o comprometimento institucional destes servidores, muito além de uma jornada diária de trabalho.

Ao abordar a questão do poder nas interações entre docentes e técnicos, a participante E retomou a descrição de relações desiguais, geradoras de constrangimentos e silenciamentos em situações consideradas conflitantes, e relacionadas à implantação do ponto eletrônico.

[...] parece que foge do controle dos técnicos, porque aparentemente a última palavra é dos docentes [...] Várias vezes já aconteceu de eu instruir de como deveria ser, as nossas regras, as normativas [...] e passam por cima. É uma coisa que me incomoda e parece que a gente não consegue fazer nada justamente porque muitos professores nos tratam como inferiores, porque eles têm um certo poder sobre nós, de avaliação, de nos liberar para alguma coisa, então a gente fica um pouco refém deles nesse sentido [...] se eles não aprovarem a nossa compensação ali do ponto, por exemplo, o que a gente vai fazer? Então, talvez a cultura da hierarquia se mantenha porque eles detêm esse poder e mesmo dentro dos nossos processos de trabalho interno, eles ainda mandam nesse sentido, a última palavra ainda é [dos gestores docentes]. [...] eles dominam aquilo ali [...] E esse professor [...] daqui a pouco é meu chefe, o que eu vou fazer? Eu vou ter que sair do Instituto, porque não vai ser uma relação neutra. Enfim, envolve esse monte de coisa e a gente acaba ficando refém (Participante E, 2021, p.17).

A expressão ‘ficar refém’ foi utilizada para explicar a percepção de uma condição de vulnerabilidade e de subalternidade nas relações de negociação de saber-poder (THIESEN,

2013) quando há interpretações discordantes. Thiesen (2013) se embasa em Foucault (1997) que compreende que o exercício do poder cria e faz emergir objetos de saber, por meio da criação e utilização de informações. No âmbito interno essa condição indica a possibilidade de retaliações nas avaliações funcionais, liberações para capacitações ou compensações no ponto eletrônico, se houver conflito ou embate. Evidenciar tensões e conflitos que envolvem a distribuição de poderes permite desvendar uma camada subjacente, da qual emergem as pessoas no interior dos grupos, suas percepções de pertencimento a um mesmo grupo, de fronteiras observadas entre “nós” e “eles”, e de um passado em comum (ELIAS; SCOTSON, 2000). Apesar das normas e regramentos parece haver um forte componente subjetivo nas avaliações das rotinas de domínio do servidor técnico-administrativo pelos docentes, sendo destes a última palavra, embora sendo gestores menos experientes.

Além do movimento de retração dos técnicos mais antigos, no entendimento da participante E a mudança de perfil estaria associada a uma mudança de valores em relação ao trabalho e ao serviço público por parte dos técnicos ingressantes.

[...] a cultura vem mudando, as novas pessoas ... [...] acho que o pessoal de antes tinha uma vinculação maior com a UFRGS em termos de identificação [...] acho que tinha uma questão de valor de trabalhar ali e eu tenho essa impressão que as pessoas que estão entrando na UFRGS, não só no Instituto, mas na UFRGS num todo [...] não é aquele vínculo mesmo, sabe, não tem. [...] se eu converso com o [colega], ele não tem essa identificação e ele não entende a minha identificação, justamente porque para ele é só um vínculo empregatício, e não o vínculo institucional. [...] então eu acho que isso mudou com o tempo, a cultura de como as pessoas trabalham, como elas se enxergam dentro do espaço de trabalho, de se vincular ou não. Acho que as pessoas se afastaram mais, acho que isso aconteceu por inúmeras razões, daí entram outras coisas políticas, questões internas, necessidades [...] e acabaram cada um mais no seu setor (Participante E, 2021, p.4).

Na perspectiva da entrevistada, o vínculo institucional atribuído aos técnicos mais experientes parecia estar sendo substituído pelo entendimento por parte dos servidores ingressantes de que se trata apenas de um vínculo empregatício. Nesse sentido os novos valores em curso podem estar contribuindo para o enfraquecimento dos vínculos relacionados à identidade profissional de servidor técnico-administrativo, modificando uma noção de identidades coletivas (CANDAU, 2014). Embora a participante E tenha manifestado discordância deste perfil, afirmou ter percebido esse comportamento entre colegas com ingresso mais recente. A mudança também foi percebida nas formas de trabalho, saberes e práticas, no sentido de que havia mais iniciativa e comprometimento no passado e entre os técnicos mais antigos, quando comparados com os que ingressaram em tempos mais recentes. Porém, os processos de habitualização e sedimentação (TOLBERT; ZUCKER, 1999) de

rotinas e padrões são lentos e interdependentes, envolvem a construção de uma memória organizacional, além de tempo para adaptação e adesão, demandando elementos catalisadores de integração. Os técnicos mais experientes possuem uma visão holística da organização, já tendo construído uma rede de interações e informações, enquanto os recém-chegados parecem limitados ao cumprimento das rotinas demandadas de imediato, cuja habitualização ocorre a seu tempo.

[...] eu acho que elas sabiam mais de várias coisas, e agora é: ‘ah, o que é que eu preciso fazer?’, tu tem que fazer uma ata, tu tem que fazer esse cadastro e a pessoa pensa: ‘é isso que eu preciso fazer, ótimo’. [...] acho que antes as pessoas, nem que seja por curiosidade, elas se ‘metiam’ mais em outros espaços, tinham uma visão maior assim do Instituto e da universidade, onde buscar informações, com quem falar, tinham contatos, e acho que agora as pessoas não se preocupam muito com isso (Participante E, 2021, p.6).

Essa questão também parece relacionada à transmissão de práticas complexas, interrompida quando alguém deixa uma seção e seu substituto chega posteriormente, demandando muito mais esforço para aprender e criar novas práticas de trabalho.

Outro aspecto evidenciado pela participante E diz respeito à recepção, acolhimento e integração dos servidores técnico-administrativos ingressantes, estabelecendo uma comparação entre dois modos de inserção nos espaços de trabalho, o que indica que o primeiro pode representar o padrão construído na unidade, enquanto o segundo seria o padrão desejável.

[...] essa questão dos novos que entram, [...] de receber essas pessoas, de desde o começo elas se sentirem acolhidas, e pertencentes ao espaço. Agora se tu pega, tu larga uma pessoa no lugar e: ‘olha, esse é teu espaço de trabalho e se tu precisar, tu chama’, mas não é a mesma coisa de tu chegar e tu falar com ela e: ‘tu realmente precisa de alguma coisa? Então vamos sentar aqui, tu quer ver alguma coisa? Olha, posso te mostrar esse lugar, tem esses telefones’, então ter o cuidado (Participante E, 2021, p.6).

A entrevistada entende que esse processo de inclusão dos novatos é um fator importante na criação de vínculos de pertencimento, associados à construção de noções de identidades coletivas (CANDAUI, 2014). Nessa reflexão emergiram lembranças de episódios ocorridos durante o último processo de mudanças organizacionais, iniciado há cinco anos. A participante E mencionou que durante as discussões sobre a reformulação do espaço físico e criação de nova seção administrativa cogitou-se que o servidor designado para a mesma poderia ser alocado no prédio anexo, onde se localizam as salas dos docentes, fora do prédio administrativo, isolando-o do convívio com seus pares.

[...] falaram: ‘pode deixar lá no prédio B’ [...] mas como que um servidor só ele vai ficar separado dos outros? Se ele precisa de alguma coisa? ‘Aí ele vem’. [...] ele deve ter se sentido mal até, ter uns servidores num prédio administrativo e tu tá aqui em uma outra salinha arranjada para ti, então é importante que se sinta acolhido [...] Eu acho que isso faz diferença e isso vai fazer diferença para os novos, da maneira que eles forem pertencendo ou não ao Instituto. Então, eu acho que isso vai refletir futuramente, de: olha, esse é realmente o meu espaço de trabalho ou não, aqui é o meu Instituto, eu trabalho aqui e as pessoas são essas e eu consigo me identificar (Participante E, 2021, p.6).

A situação mencionada exemplificou um tipo de discussão que ocorre em pequenos grupos de trabalho criados para busca de soluções pontuais e cujo processo não se torna de conhecimento amplo, nem mesmo entre os servidores técnicos, pairando uma política de silêncios, rompidos apenas por ocasião das entrevistas. A situação relatada pela participante E contribuiu para responder, de certa forma, a questões que interrogam os motivos pelos quais a rotatividade de servidores técnicos parece ser uma característica dessa unidade universitária, como já havia sido evidenciado no estudo de caso anterior (GUTIERREZ, 2017).

Analisando-se com algum distanciamento a reforma e reestruturação das salas realizada em longas etapas, desde 2015, e como ela afetou algumas das seções administrativas, observou-se que os servidores trabalharam de modo improvisado, na própria sala e em mudanças temporárias que se estenderam por quase um ano. Embora a situação tenha sido aceita, visando uma melhoria futura, a reforma limitou o espaço e o acesso dos técnicos a ventilação direta e iluminação natural em uma das seções, para criação de espaços destinados a gestores docentes, de modo que estes pudessem trabalhar mais integrados aos técnicos da seção. Durante o processo de execução parte do espaço ainda foi destinado ao compartilhamento com outras estruturas, com a resignada ciência dos técnicos da seção, sendo a situação tratada com naturalidade, embora tenha resultado em uma condição de trabalho precarizada durante e depois de concluída a mudança. Durante esse período, os servidores da seção mantiveram as atividades de modo ininterrupto, visando o cumprimento das finalidades institucionais, e a questão tenha sido imperceptível para a comunidade interna. Segundo Tessarini J. e Saltorato (2021) ações que privilegiam atividades docentes em detrimento daquelas dos técnico-administrativos em universidades federais podem reforçar uma percepção de inferioridade destes últimos. A ausência de reconhecimento sobre esse esforço parece reduzir a atuação destes profissionais a uma função meramente instrumental, sem solidariedades, em um processo de desconstruções identitárias. Como as interações e as percepções acabam limitadas às próprias seções: “[...] a gente sabe muito pouco sobre os outros setores” (Participante E, 2021) e vinculadas aos docentes e aos seus modos de trabalho, a formação de vínculos entre os técnicos caracteriza-se por uma flutuação, em que os poucos

momentos de convívio e integração não parecem suficientes para a construção de solidariedades e a manutenção de vínculos mais duradouros.

E quando eu conversava com a [participante I] ela me falava assim: ‘ah, tu vai ver que com o tempo [...] tu vai notando que as coisas vão esfriando’, que por mais que tu tente mobilizar e criar o vínculo, a valorização, tudo isso que eu falei, as pessoas realmente acabam ficando nos seus setores e fazem o que precisam fazer e tem que cuidar das suas vidas. Então eu vi isso, que é triste para mim e a gente não consegue motivar todo mundo, eu fico chateada com isso, mas fazer o que? As pessoas não enxergam as mesmas coisas da mesma forma que eu (Participante E, 2021, p.5).

A participante E lamentou o distanciamento de técnicos e entre as seções do IME, lembrando-se do comentário de uma colega sobre a cíclica desagregação dos vínculos que já se tentou construir no passado, indicativo de uma situação que se repete no tempo e de forças simbólicas tensionadas, evidenciando que podem estar associadas à reprodutibilidade de crenças e hábitos e à resistência a mudanças (THIESEN, 2013), mas também à ausência de políticas continuadas de integração deste grupo profissional.

A participante E também evocou a lembrança do que considerou um retrocesso na unidade universitária, que foi a retirada das chaves que os servidores possuíam para entrada no prédio administrativo, e que no seu entendimento foi outra ação que limitou a autonomia na atuação do servidor técnico.

[...] Deram inúmeras razões para tirarem as chaves dos servidores [...] e a gente ficava esperando sabe, para alguém chegar e os seguranças não apareciam. [...] às vezes era inverno e chovendo, um ventão naquele corredor, a gente só querendo entrar para trabalhar e tiraram isso da gente. [...] eu vejo como um retrocesso sabe, de tirar um pouco a nossa responsabilidade, a nossa autonomia dentro do Instituto (Participante E, 2021, p.7).

A questão da retirada das chaves dos servidores, impedindo-os de ingressar no prédio administrativo antes do horário oficial do expediente e a transferência da abertura do prédio para um profissional terceirizado, externo ao IME, parece reproduzir um desconforto semelhante ao ocorrido diante da implantação do ponto eletrônico, sendo vivenciado como mais um constrangimento da autonomia e limitação de responsabilidade, consistindo em outro mecanismo coercitivo de controle de acesso dos servidores aos ambientes de trabalho, e causador de sofrimentos (LA FALCE et al., 2020). Sinaliza-se uma estigmatização dos técnico-administrativos a partir dos grupos com maior poder, evidenciando, neste caso, humilhação e opressão em concordância com Elias e Scotson (2000). Nesse sentido, a entrevistada refletiu que o IME poderia ‘evoluir’ em algumas práticas organizacionais para a criação de um ambiente mais saudável, o que evidencia a existência de tensões e conflitos e

indicam algumas práticas que podem ser consideradas autoritárias, além da comunicação interna ineficaz.

A entrevistada E lamentou o que considerou uma perda de oportunidade de construção de diálogos entre técnicos por considerar que o grupo numericamente pequeno constituía uma vantagem para a comunicação “[...] por mais que isso não aconteça tanto”.

[...] nós somos poucos servidores, então isso nos daria margem para fazer grandes planos. [...] Mas parece que não se consegue o diálogo, que às vezes me soa que as pessoas estão meio competindo umas com as outras, o que eu acho triste assim, porque eu acho que qualquer pessoa que tenta trazer alguma coisa de boa para o Instituto, isso tem que ser abraçado e tudo. [...] então eu acho que tem algumas barreiras, então acho que é por isso que o Instituto continua às vezes muito no mesmo lugar ou volta (Participante E, 2021, p.7).

Os traços de resistência à mudança surgem como parte significativa do problema comunicativo evidenciado pela entrevistada, além da menção a um comportamento competitivo ao invés de colaborativo. Da mesma forma, ela entendeu que o fato de ser uma unidade universitária pequena e ter poucos professores seria uma vantagem para a construção de interações mais efetivas com docentes: “[...] A gente também não tem muitos professores, acaba que todo mundo se conhece, se tu precisa, tu sabe com quem falar ali dentro”. Continuar no mesmo lugar ou voltar significa o peso da habitualização de práticas cristalizadas na instituição e que demandam um trabalho institucional para que se transformem. E se é por meio da comunicação que se pode manter a coesão da organização e entre os indivíduos em torno de uma memória viva e ativa (ANDRADE, 2000), então compreende-se os efeitos de sua ausência para a instituição.

Da análise realizada pela participante E sobre a autonomia emergiram aspectos que a desconstroem como imagem resultante de relações equitativas, ao fazer um balanço da instituição.

Eu acho que a gente ainda tem um pouco de autonomia, frente as nossas chefias, acho que nos dão confiança. Acredito que em alguns Institutos: ‘olha, tu vai fazer esse horário, eu preciso de ti aqui nesse horário, tu vai fazer isso aqui’. Então eu acho que a gente ainda tem um pouco de liberdade no Instituto. Claro que eu sei que isso depende muito da gestão do momento, então a gente tem tido sorte com isso agora, mas é isso, acho que a gente ainda tem um pouco de liberdade [...] a gente poder estudar ainda, por que em alguns lugares a gente sabe que é difícil a liberação, a gente tem que compensar muito, então eu acho que a gente tem um pouco essa liberdade, de horários, de olha no outro dia eu preciso fazer uma coisa, eu vou



compensar<sup>125</sup>, então eu acho que isso ainda é uma coisa boa (Participante E, 2021, p.10).

O que se evidenciou nesse discurso é que a autonomia relativa do servidor técnico parece depender das gestões dos docentes e que a percepção de ainda ter “um pouco de liberdade” demarca mais a sua ausência do que a presença (ORLANDI, 2007; 2015), revelando um traço de subalternidade, pois direitos passam a ser vistos como benefícios concedidos. Como abordado por Elias e Scotson (2000), a vivência subjetiva da inferioridade de poder altera a percepção, de modo que os grupos imaginam-se inferiores, embora sejam as opiniões normativas internas as responsáveis por suas condutas e sentimentos. A crença de que outras unidades universitárias possam ter atitudes consideradas autoritárias legitima as práticas locais. Nesse sentido, identifica-se certa legitimidade e seletividade de práticas institucionais, alimentando recortes da realidade associados a um discurso que representa uma imagem institucional (THIESEN, 2013). A comparação estabelece uma crença de que embora o IME talvez não seja o melhor lugar para se trabalhar, outras unidades podem ser piores para seus técnicos. O que fica subentendido é que embora exista um sistema regimentar da universidade e uma legislação em comum, as unidades acadêmicas enquanto organizações possuem diferentes práticas, crenças, valores e interpretações e decidem de modo diferente, dependendo das gestões. Nesse sentido, as categorias não são vistas com o mesmo valor, há uma forte hierarquização e uma relação assimétrica estabelecida, onde direitos são confundidos com concessões. Essa perspectiva vai ao encontro de Andrade (2000) quando este afirma que os gestores organizacionais são institucionalizadores ativos.

A visão que a participante E construiu sobre o IME torna-se reveladora das ambivalências e das limitações que cercam as percepções, internas e externas, pois a unidade universitária é considerada um bom lugar para os técnicos trabalharem, o que não significa que não seja, mas como toda a instituição, possui seus traços de conflitualidade e coercitividade, observados em comportamentos e ações que provocam incompreensões, insatisfações e sofrimentos, embora sua imagem externa seja construída em torno da colaboração, de forma homogênea.

[...] é meio triste porque em algumas conversas com outras partes na UFRGS, todo mundo fala assim: ‘ah, mas o Instituto de Matemática é super bom de trabalhar e as pessoas não reclamam’, porque tem lugares em que os professores são muito cruéis e mandam demais nos técnicos, então ‘ah, tem muita sorte, foi para lá’. Só que

---

<sup>125</sup> A localização do Campus do Vale na divisa entre os municípios de Porto Alegre e Viamão dificulta o acesso a serviços médicos, comerciais ou cíveis presenciais, demandando maior tempo de deslocamentos, ocasionando um passivo maior de horas a serem compensadas.

internamente a gente vê os problemas, obviamente. Claro, se a gente for comparar com os outros lugares, talvez seja ótimo mesmo de trabalhar, os professores têm mais consciência que são servidores também e que a gente não é secretário deles e estamos ali para servi-los. Mas [...] eu vejo que o Instituto é muito fechado ainda. Eu acho que ele tinha espaço para se expandir e para crescer e se desenvolver (Participante E, 2021, p.7).

Novamente a comparação com outras unidades parece justificar subjetivamente que os ambientes externos poderiam ser piores, contrapondo os traços de interioridade e exterioridade (THIESEN, 2013), pois a instituição tem uma imagem positiva externamente, mas vivenciada subjetivamente como conflituosa. Segundo Elias e Scotson (2000), uma vivência subjetiva de inferiorização pode gerar condutas e sentimentos conflituosos. Nessa reflexão, a participante E também identificou espaços de atuação e papéis profissionais melhor definidos, na interação com docentes. E em relação aos docentes, a participante E identificou a chegada de novos atores institucionais com visões socialmente mais hábeis, o que evidencia a pluralidade de posturas internas.

[...] alguns professores têm um posicionamento que eu não concordo referente aos técnicos, referente aos alunos até mesmo [...] agora tem muitos professores novos, se a gente for ver o quadro geral. São professores que tem uma sensibilidade maior assim, tem ... eu ia dizer uma educação, mas acho que não tem nada a ver com isso, enfim, nos tratam de uma forma melhor, então nesse ângulo eu vejo o Instituto como uma coisa boa, das pessoas estarem ali, estarem presentes. Acho que alguns tentam se envolver, alguns tentam trazer coisas nem que seja de forma individualizada, e tentando fazer sozinha acho que algumas pessoas tentam, outras só cumprem seus protocolos assim, mas eu acho que é um bom ambiente (Participante E, 2021, p.7).

As negociações e disputas por espaço físico estão entre os aspectos negativos presentes no cotidiano institucional, lembrados por meio dos episódios sobre a discussão para fusão das secretarias dos Programas de Pós-Graduação e dos agendamentos para uso das salas compartilhadas, em perspectiva que se contrapõe às das participantes B e C. O grau de coesão interna e de controle comunitário podem ter um papel decisivo na relação de forças entre os grupos, podendo tornar-se constantes estruturais (ELIAS; SCOTSON, 2000).

[...] queriam tirar os quatro PPG's [Programas de Pós-Graduação] e colocar todos na mesma sala para ter pequenas salas de aula, só que não é só isso, [as pessoas precisam] de um espaço bom de trabalho. Claro, a questão de espaço do Instituto é problemática como um todo, a gente sabe disso. A gente não tem espaço, a gente fica 'brigando' por salas, então a gente tem que ficar dialogando entre a gente: 'olha, desmarca hoje, que eu consigo outra sala para ti'. Então a gente tem que ter esse jogo entre nós e que bom que a gente consegue isso, acho que isso é um ponto positivo, mas questão do espaço é muito problemática; isso das pessoas serem limitadas .. e talvez às vezes egoístas em relação ao 'não quero perder, eu gosto como está assim' (Participante E, 2021, p.10).

Entre os aspectos positivos identificados no IME, a participante E referiu a criação do Núcleo de Gestão Documental. Porém, ao retomar a questão e antes de introduzi-la, refletiu que percebia que “o diferente” era “muito problemático no Instituto”, argumentando que as pessoas não gostavam muito de coisas novas, por insegurança ou medo de perder algo, sem pensar no retorno a longo prazo, por isso entendia que era preciso um grande esforço explicativo de convencimento sobre o que o novo poderia trazer de positivo ao IME (Entrevistada E, 2021). Observa-se que a possibilidade da criação do Núcleo de Gestão Documental causou resistência à mudança (TOLBERT; ZUCKER, 1999). A seguir, ela comentou que houve resistências e incompreensões, considerando-as negativas, quanto à destinação de um espaço exclusivo para os documentos históricos no IME.

Narrativas do Participante E - 2021	
[...] a questão do Núcleo [de Gestão Documental] eu achei essencial isso, a questão de guardar mesmo esses registros no Instituto, porque eu vejo [em sua seção] como é difícil, quantas coisas se perderam, e não tem de onde tirar, assim não está em sistema, não está em papel, e tudo são coisas que seriam importantíssimas assim, agora e talvez mais importantes ainda no futuro. [...] não sei se outros Institutos têm [um núcleo similar], então isso é essencial, ter um lugar que: ‘olha, no que a gente precisar, vai estar aqui’, sabe, e as pessoas se preocuparem com isso. (Entrevistada E, 2021, p.8).	[...] na época da sala do Núcleo [de Gestão Documental]: ‘ah, mas fazer uma sala só para isso?’, ‘ah, mas não dá para fazer outra coisa?’, ‘Mas tu já pensou no que isso pode trazer?’, ‘Ah, mas nós precisamos de sala de aula’. Sim precisamos de sala de aula, mas nós também precisamos disso, o Instituto não são só as aulas. (Entrevistada E, 2021, p.10).

A ação foi proposta para cumprimento de legislação arquivística federal, além de considerar os valores intrínsecos dos documentos como bens culturais e suportes potenciais para pesquisas e para a reconstrução da memória das instituições universitárias na área de ciências exatas.

De modo comparativo, a participante E manifestou uma crítica à importância atribuída à sala do café, diante de outras carências de espaço evidenciadas: “[...] aquela sala do café como deu briga, assim, que parecia que se não tivesse a sala ia parar o serviço, então acho complicado isso. Merecíamos mais espaço, acho que merecíamos, de laboratório e tudo, pelas formas que a gente dá aula” (Participante E, 2021, p.8). Observou-se o uso do pronome na segunda pessoa do plural: “[nós] merecíamos”, que evidencia o senso de pertencimento e identificação da participante E com o IME, e em parte com os docentes, evidente em: “pelas formas que a gente dá aula”. Observa-se que a “sala do café”, considerada enquanto estrutura, também detinha propriedades simbólicas, revestida de significados compartilhados socialmente (TOLBERT; ZUCKER, 1999).

Os posicionamentos divergentes quanto à importância atribuída a determinados espaços evidenciam a existência de tensões e disputas para expansão desta unidade universitária. Desde 2009, quando houve o REUNI, o IME absorveu a demanda de ampliação de matrícula em disciplinas ministradas a outros cursos, sem que houvesse ampliação equivalente de espaços, apesar das tentativas de seus gestores, conforme abordado pela participante B.

Pode parecer contraditório o discurso da participante E, por identificar a falta de espaço físico e defender simultaneamente a manutenção de algumas estruturas organizacionais tradicionais que foram objeto de discussão e novas formas de ocupá-las. Mas compreende-se que a entrevistada estivesse defendendo a manutenção de espaços simbólicos de atuação técnica (TOLBERT; ZUCKER, 1999), além dos ambientes apropriados de trabalho e percebe nas propostas de mudança a perda de tais espaços físicos e simbólicos pelos técnicos, já que os discordantes visavam transformar estruturas administrativas em salas de aula, desviando a finalidade daqueles espaços. Proposta semelhante de fusão de secretarias foi aceita (TOLBERT; ZUCKER, 1999) em relação à criação de núcleos que reuniram as secretarias dos departamentos e das comissões de graduação sob o controle de uma gerência administrativa, mas ainda não há estudos que possam mensurar se os potenciais benefícios compensaram eventuais prejuízos nessa transformação.

Em 2016 a participante E indicou que a comunicação externa era difícil por: “[...] depender dos outros é um pouco difícil assim ou depender da informação e tu ligar pra um e daí te dá uma informação e ‘não é aqui’, vai pra outro” (Participante E, 2016, p.2). Em 2021, a comunicação interna foi observada pela participante E como um ponto fraco do IME, conforme já evidenciado (GUTIERREZ, 2017), e pode estar relacionada à falta de uma política mais estruturada para isso.

[...] a questão de comunicação às vezes falha um pouco também entre as pessoas. Tanto [a relação entre] o professor/técnico, entre os técnicos, acho que isso poderia ser melhorado. [...] algumas coisas me deixam chateada mesmo ali, aquelas coisas que sempre que eu falo assim: ‘vamos, vamos fazer’. É nesses momentos que me desmotiva, sabe. Aí eu penso: ‘ah não vale a pena a minha incomodação’, por isso vou ficar aqui só no meu canto e, mas a gente vai lidando, a gente vai percebendo as coisas, e daqui a pouco volta a animação de novo, e a gente: ‘não vale a pena não tentar por causa de uma coisa que aconteceu’. Então, cada momento é um momento, em cada momento as demandas e as ambições ali no Instituto mudam, seja em relação a espaço, cargo, o que cada um vai fazer, então é muito dinâmico as coisas ali no Instituto, e sempre parece que a gente precisa arrumar isso, agora arruma as salas, mas ainda não ficou bom, vamos arrumar de novo, ou vamos mudar o que cada um vai fazer, então são adaptações que a gente tem feito, mas falta, falta ainda e a gente tinha oportunidade de fazer mais (Entrevistada E, 2021, p.8).

Na balança diária em que ganhos e perdas são pesados e medidos, a resiliência diante das dificuldades e contrariedades parece ser um aspecto comum integrante dessa comunidade. As ambivalências estão presentes nos sentimentos, que retratam a vontade de colaborar, as resistências e as reações que mostram a dinâmica do espaço organizacional. Essa “falta” que parece mobilizadora do constante movimento de modificação dos espaços organizacionais, identificada pela participante E, pode ser uma forma de reação concreta às reais ausências, silêncios, esquecimentos e não ditos (POLLAK, 2010; 1989; ORLANDI, 2007) associados às relações interpessoais, à colaboração, à comunicação e que ganham materialidade na busca de algo que nunca é atingido, porque depende de um esforço que não é material. Tal esforço pode se referir ao estabelecimento das fronteiras grupais que formam, com o passar do tempo, uma intimidade competitiva e ambivalente (ELIAS; SCOTSON, 2000). E assim as tentativas de mudanças organizacionais buscam suprir necessidades de mudanças institucionais.

Os sentimentos expressados pela participante E são reveladores dos traços de instituições e das relações humanas que permeiam a organização e que não a impedem de reconhecer conquistas. Em 2016, a entrevistada manifestou o reconhecimento em reciprocidade a seu trabalho como um aspecto positivo e valorizado, sendo reforçado em 2021.

[...] se eu for resumir, eu me vejo como uma servidora reconhecida dentro do Instituto, bem capacitada. [...] por eu amar tanto aquilo ali, eu me dedicar mesmo, o meu serviço é minha vida, eu me sinto segura de falar isso aqui. [...] Eu acho que a forma como tu tenta ajudar as pessoas também faz diferença, [...] aquela coisa de tratar como eu gostaria de ser tratado [...] não só os professores, os alunos, mas cargos maiores [...] não é aquela coisa que tu precisa ficar provando assim, eu já me estabeleci como uma servidora competente ali dentro e eu acho que isso é importante. [...] são pequenos reconhecimentos, as pessoas confiam no meu trabalho, acho que é isso (Entrevistada E, 2021, p.9).

Apesar dos traços de conflitualidade que emergiram, a participante E mencionou as pessoas como um dos aspectos positivos no IME: “[...] os professores, os servidores assim mais antigos que tem a sensibilidade maior [...] pessoas que sempre foram super queridas não só comigo, mas com todas as pessoas que vão conversar, assim, acho que a gente tem aquele fundinho de servidor que ajuda, sabe super bem disposto”. E é nessa vivência compartilhada ao longo do tempo que são tecidas as redes de amizades, aversões e rivalidades (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Ainda entre os aspectos negativos, a participante E destacou o que entendeu como falta de ambição das pessoas, mas que revelou na verdade o peso das crenças instituídas e hábitos cristalizados e que possuem seu próprio tempo para transformação: “Acho que as pessoas se

acomodam muito rápido, [...] até os professores, mesmo [...] se acostumam” (Entrevistada E, 2021, p.10).

Então, comunicação, espaço físico e limitação das pessoas foram descritos como aspectos limitantes para o desenvolvimento do IME. Em termos administrativos, a participante E acreditava que a gerência poderia realizar um trabalho com maior foco na integração dos servidores técnicos. Observa-se uma expectativa por um empreendedor institucional que pudesse ajudar a construir afiliações e engajamento (DAVID; TOLBERT; BOGHOSSIAN, 2019). Ao estabelecer uma comparação entre a gestão anterior e a gestão em curso no momento da entrevista, a participante E evidenciou que a direção mais recente era mais democrática que a anterior, mas que na gerência administrativa permaneciam traços controladores que refletiam a gestão anterior “[...] de ter um controle muito grande de alguns aspectos do Instituto, então nesse sentido eu acho que a gente fica limitado”.

Sobre as relações entre as práticas profissionais e a constituição de memórias no IME, a participante E compreendeu que as lembranças refletem distinções geracionais e que o passar do tempo tende a deixar os traços mais positivos e brandos em comparação ao presente.

[...] o pessoal mais antigo criou boas memórias no Instituto, ou pelo menos talvez eles possam comparar o que era antes com o que é agora, e agora eles não estão tão satisfeitos, e acreditam que as primeiras memórias sejam excelentes. E talvez naquela época eles também tivessem alguns problemas, mas coisas que passaram. Ah, naquela época era muito boa e agora não é mais (Entrevistada E, 2021, p.11).

Porém, a entrevistada avaliou que a nova geração de servidores do IME talvez não tenha lembranças tão boas quanto a geração anterior, que vivenciou uma fase melhor e pode perceber perdas no longo prazo. Observa-se um desejo sobre a continuidade de um grupo social anterior (TOLBERT; ZUCKER, 1999). Sobre a produção de memórias e o reencontro da comunidade do IME, analisou que somente no futuro será possível avaliar os impactos, transformados em efeitos negativos ou motivação para reconstruções.

[...] nesses últimos tempos, difíceis para o Brasil como um todo, política e economicamente, as pessoas têm guardado memórias mais difíceis, [...] de estar desmotivado, se sentir subordinado, se sente humilhado, se sente não valorizado. [...] apesar de tudo isso que está acontecendo, eu ainda guardo memórias muito boas dos últimos anos, mas eu acho que se eu for ver dos meus colegas [...] acho que têm guardado memórias mais negativas, acho que por conta de coisas externas mesmo, coisas que vêm de cima, então, do governo, da reitoria. Então, por mais que dentro do Instituto a gente tente amenizar as situações, [mas] a gente fica refém. A nossa direção, a nossa administração como todo fica refém de outras hierarquias. É triste mas acho que, não pelo Instituto, mas pelas coisas que têm acontecido, acho que as

memórias de agora que vão ser construídas, vão ser memórias difíceis. (Entrevistada E, 2021, p.11)

Existe a percepção de que as memórias em formação do tempo presente possuem uma carga negativa e traumática em decorrência da pandemia e da crise institucional e que apesar de vivenciada em todas as esferas de atuação, suas raízes e efeitos serão compreendidos somente no futuro, pois requerem a passagem do tempo para o processamento do direito à memória e à história.

Ao aprofundar suas reflexões sobre as interações entre técnicos e professores, a participante E admitiu que havia professores mais antigos que inferiorizavam os servidores técnicos e que não compreendiam nem o papel, nem as competências do mesmo na instituição.

[...] Eu acho que os professores mais antigos [...] tinham mais essa percepção de que o técnico era o técnico, que era inferior a eles, daí realmente eles são os professores, os chefes, os servidores. Então, eu acho mesmo que alguns professores antigos têm esse posicionamento, realmente: ‘olha, tu está aqui para servir a quem faz a universidade andar, que são os professores’ [...] e eles vão sair do Instituto com essa interação de realmente: ‘sou superior e coisa administrativa é uma coisa mais mecanizada’ [...] que dá muuito trabalho as coisas que a gente tem que fazer, mas acho que alguns professores entraram e saíram ou vão sair dali com esse pensamento, e tratam os servidores de uma forma mais arrogante (Entrevistada E, 2021, p.12).

A partir do entendimento de Elias e Scotson (2000) pode-se identificar evidências de que o grupo de professores poderia ser compreendido, para fins desta análise, como de estabelecidos, pois teriam superioridade de poder em relação ao grupo de servidores técnicos, que seriam denominados de outsiders, por ocuparem uma posição relativa mais afastada do núcleo de poder.

A participante E reforçou seu argumento, contrapondo a imagem mecanicista construída sobre seu trabalho e analisando que a fonte da ausência de reconhecimento residiria no desconhecimento sobre as competências do técnico e o esforço intelectual demandado em atividades simultâneas, o que evidencia a importância dos conhecimentos tácitos (CÂMARA, 2017), mas também a necessidade do registro da memória organizacional (LANGENMAYR, 2016).

[...] o que eu acho que é totalmente o contrário, porque se eu deixar um dos professores um dia inteiro [na seção] para eles fazerem o que tem que ser feito, [...] eles não conseguem, eles não têm paciência, eles não sabem como fazer, onde buscar, eles acham um saco o trabalho: ‘ah mas é muita coisa para fazer, é muito

detalhe'. Sim, é muito detalhe e acho que falta um pouco dessa percepção (Entrevistada E, 2021, p.12).

As diferenças entre as categorias mostram-se desde os processos seletivos nos concursos públicos, pois em geral não são exigidos dos docentes conhecimentos sobre administração e legislação pública como ocorre com os servidores técnicos, que ao ingressar, precisam estar atento às mudanças normativas que requerem constante atualização. Essa diferenciação, entre outras, que deveria construir espaços de atuação complementar acaba por construir relações desiguais de poder, subalternizando os servidores técnicos, evidenciando o desequilíbrio de poder, ocultado, por exemplo, em cabos de guerra silenciosos em meio ao trabalho rotineiro dos dois grupos (ELIAS; SCOTSON, 2000). Porém, a participante E também identificou outro tipo de comportamento entre docentes da nova geração de ingressantes, que demonstram atitudes mais empáticas e colaborativas em relação ao trabalho dos técnicos, reconhecendo que podem aprender com os mesmos.

Alguns professores, eles tentam se envolver, quando estão em posicionamento que requer mais isso [...] minha última chefia [...] sofreu para se envolver e aprender mesmo. E ele tinha toda humildade do mundo para [pedir] ajuda [...] uma grande parte dos novos eu consigo ver que eles são, tem esse perfil [...] eles vêm assim: 'oi, tudo bem? tu consegue me ajudar?', 'não se preocupa, faz no teu tempo', sabe, uma coisa assim de entender realmente a realidade e que o nosso serviço é importante realmente para eles e para a universidade, então eles reconhecem isso. Acho que é uma questão de geração mesmo, dos novos (Entrevistada E, 2021, p.12).

As observações da entrevistada reforçam a percepção da pesquisadora de que os técnicos quando exercem suas atividades também possuem um papel pedagógico em torno de suas competências e na transmissão de valores, crenças e práticas aos docentes que ocupam os cargos de chefia, de caráter eletivo e temporário, ou seja, no máximo permanecem por dois mandatos, enquanto o técnico permanece por longos períodos nos setores, detendo conhecimentos explícitos e tácitos sobre as atividades, como se faz e a quem se recorre nos trâmites entre seções e setores externos à unidade universitária.

[...] Ninguém sabe mais do nosso trabalho do que nós. Não é um professor, não é porque ele é chefia que agora vai mudar tudo, tu tem que deter o teu trabalho, tu tem que realmente se identificar com ele, porque é tu quem sabe, se o trabalho acontece é porque tu está ali, então tu não pode deixar com que uma pessoa tire isso de ti, porque ele vai, e tu vai ficar, por muitos anos, por muitos chefes, entendeu. [...] e os professores, realmente eles nem sabem o que a gente faz, e justamente por isso não reconhecem, eles só sabem quando eles precisam [...] Então muitos não se envolvem e não nos reconhecem, não reconhecem a importância do nosso trabalho, justamente porque não interagem, não procuram saber como que funciona [...] E se eles soubessem as coisas que têm por trás, os inúmeros processos que a gente [administra]. Talvez se todos eles passassem um pouco por chefia uma vez, talvez



eles soubessem como isso dá trabalho, como o nosso trabalho merecia ser valorizado (Entrevistada E, 2021, p.13).

Esse entendimento sobre o trabalho do outro é desenvolvido somente quando há uma atuação mais próxima, quando os docentes ocupam os cargos de gestão e necessitam aprender, com os técnicos, a intrincada rede de processos simultâneos que são desenvolvidos para manter as atividades meio da instituição e que suportam as atividades finalísticas de ensino, pesquisa e extensão. Nesses momentos, pode-se identificar que os técnicos possuem o poder pelo conhecimento das rotinas e processos, nos quais ocorrem pressões tácitas, visando a redução dos diferenciais de poder à condição de inferioridade (ELIAS; SCOTSON, 2000). Embora sejam os servidores técnicos simultaneamente os mantenedores e potencialmente transmissores das redes de conhecimentos e práticas administrativas nas seções onde atuam, tais saberes parecem ser invisibilizados, relativizados ou desqualificados como algo mecânico, como ilustrou a participante E, enquanto o papel docente está bem estabelecido, ficando implícito que envolve ensino, pesquisa e extensão, dedicação exclusiva, produtividade e a gestão. Além disso, evidencia-se um jogo de forças, um "cabo de guerra" característico das relações de poder nos quais há uma assimetria (relação desigual), mas também uma capilaridade de baixo para cima (FOUCAULT, 1979). Quando indivíduos tentam negar ou enfrentar esta realidade não ficam impunes, oferecendo evidências do par coercitividade e conflitualidade (THIESEN, 2013).

Questionada sobre como observava as interações entre pares docentes, a participante E identificou a existência de uma hierarquia respeitosa dos docentes mais novos em relação aos mais experientes, semelhante à descrita pela participante B, em relação a seus pares.

[...] tem a questão da respeitabilidade de idades, então os professores mais novos que entraram, quase todos eles passaram pelo Instituto e tiveram esses professores antigos como professores, então tem uma questão de respeito, de exemplo, de referência [...] entre os professores eu identifico muito isso, que tem: 'ah não, vamos falar com o 'fulano' porque ele tem mais tempo, tem mais experiência, ele já passou por isso'. [...] e os professores mais velhos assumem esse papel de realmente: 'eu estou aqui há mais tempo, eu estava lá, eu me lembro e funciona assim'. Acho que isso se mantém entre os professores, de respeito e hierarquia de gerações (Entrevistada E, 2021, p.14).

Evidencia-se assim um processo de transmissão tanto de uma memória organizacional, quanto de uma memória institucional entre gerações de docentes. No entanto, as interações entre técnicos parecem ser mais tênues, segundo a percepção da entrevistada E, e não se

baseiam nas mesmas formas hierarquizadas que as relações entre docentes, identificando tipologias comportamentais distintas no conjunto dos servidores técnicos do IME.

[...] as interações por identificação de trabalho e de espaço, as interações que não acontecem por não fazerem diferença, as interações talvez que são obrigatórias porque a gente precisa das pessoas, aquelas interações que realmente as pessoas não querem manter. Entre os técnicos tem de tudo e não acredito que tenha a questão de hierarquia [...] que nem das gerações, sabe, essa pessoa é mais velha, está há mais tempo vou respeitar ela, acho que isso não existe. Dependendo, as pessoas preferem ficar mais na sua e fazer o seu trabalho. [...] Eu não sei se é pelas próprias divisões do trabalho e depende de com quem tu tem interação (Entrevistada E, 2021, p.14).

Uma hipótese levantada pela entrevistada E é de que as interações ocorram conforme o fluxo e a influência das divisões internas do trabalho, semelhando ao referido pela participante B. Outra hipótese é a de que apesar das diferenças comportamentais e de formação, os técnicos sejam mais humildes e a consciência de que pertencem a uma categoria seja o traço unificador. Observa-se que esta percepção pode ser uma evidência de sintomas de inferioridade humana resultantes do padrão de estigmatização na relação de forças entre os grupos (ELIAS; SCOTSON, 2000). Nessa perspectiva, seria o trabalho e as responsabilidades que moldariam essas relações e atuações.

Outros eu acho que criam um vínculo maior de identificação, e eu acho que isso tem muito a ver com os setores, [...] tem uma aproximação por questão de trabalho, então eu acho que se cria essa aproximação com as atividades e até com o próprio espaço dividido. [...] na questão das relações que não existem entra a questão da biblioteca, o prédio administrativo que parece também que não tem interação, o que é uma pena. Então são universos à parte (Entrevistada E, 2021, p.14).

Destaca-se na argumentação a utilização da metáfora de que os espaços internos seriam “universos à parte”, para definir mais a desarticulação que a integração entre os servidores técnico-administrativos do IME. Observam-se evidências de falta de um grau de coesão interna, explicados por Elias e Scotson (2000) como resultantes do padrão de estigmatização dos técnicos.

A participante E foi incentivada a aprofundar reflexões sobre motivos para servidores técnicos mais antigos não serem considerados uma referência para os ingressantes, assim como ocorria com os professores.

[...] Eu tinha um respeito [por uma colega] [...] confiava no que ela dizia, mas não era nada de tipo: ai ela era servidora [...] eu respeitava a história dela ali, perguntava muitas coisas [...] acho que os técnicos são mais humildes. [...] a gente consegue se ver como uma categoria, somos a categoria dos técnicos e todos são técnicos independente do trabalho que fazem, estamos no mesmo patamar, acho. Dos

professores não, [...] eles têm umas escalas assim, de propriedade. Olha somos docentes, mas eu sou docente já num outro nível, e eu acho que nós técnicos não tem isso, por mais que a gente tenha as nossas qualificações, as progressões e tudo, acho que isso é irrelevante para a gente, acho que a gente consegue se ver como técnico no geral, pelo menos isso a gente mantém a categoria (Entrevistada E, 2021, p.15).

A participante E pontuou que entre os técnicos não havia a forte hierarquização que identificava entre os docentes, diferenciados entre si como assistentes, adjuntos e titulares, de acordo com o status alcançado nas carreiras, conferindo-lhes poder e legitimidade diferenciados. Os servidores do IME parecem não se importar com esse tipo de distinção, o que segundo ela igualava todos naquela categoria funcional. A noção de identidades coletivas pressupõe uma rede de interações reguladas por construções político-sociais (SANTOS, 1998) estabelecida a partir da comunicação (ANDRADE, 2000) e do diálogo com o outro (CANDAU, 2014). Nesse sentido, apesar da existência de subgrupos e classes internas e de uma hierarquização etária, parece existir uma noção de identidade coletiva mais coesa construída em torno da imagem do professor, do que em relação ao grupo de servidores técnico-administrativos no IME, cujos elementos para a construção de uma base comum de identificação são fracos ou inexistentes.

A questão sobre as divisões existentes internamente no IME surge na abordagem da separação entre os grupos da matemática pura e da matemática aplicada e as interações destes com o grupo do ensino da matemática, assim como a invisibilidade de algumas das testemunhas: “Eu acho que às vezes os professores não percebem que a gente está na volta e que a gente escuta as coisas, eu tenho essa percepção porque o que eu já escutei [risos]” (Participante E, 2021, p.15).

[...] foi uma das primeiras coisas que me disseram [...] os dois PPG'S eram unidos, e eles separaram porque os professores não concordavam [...] cada um tinha uma perspectiva do que ensinar [...] E ainda vejo que esses dois grupos conseguem se unir se é para falar mal do ensino [...] a gente vê o departamento de matemática pura e aplicada e no meio disso está o ensino, que é completamente escanteado (Entrevistada E, 2021, p.15).

A identificação positiva gerada pelo realce das qualidades de um grupo em oposição às de outros, faz com que seus integrantes se percebam como "melhores" que os demais, que acabam sendo caracterizados de forma redutora ou estereotipada. (TAJFEL, 1981 apud VAN DE MIEROOP, 2015). Apesar da participante E reconhecer que havia divisões, afirmou desconhecer suas origens, embora percebesse seus efeitos, tendo observado antagonismos e avaliado que os dissensos prejudicavam a capacidade de colaboração interna para projetos

conjuntos do IME, semelhante ao manifestado pela participante B. A entrevistada destacou que as divisões estavam relacionadas às áreas acadêmicas, pontuando assim quatro grupos.

[...] eu sei que existe e que continua, que as pessoas algumas realmente não se dão, algumas se toleram porque precisam conviver e isso às vezes respinga, reflete em outras coisas no Instituto que não tem nada a ver com a divisão [...] com o tempo que as pessoas foram alimentando isso, e realmente se criaram grupos distintos, a Estatística, o Ensino, a Pura e a Aplicada, aí a gente poderia né de novo fazer tantos projetos que unisse as exatas como um todo, e isso não dá porque as pessoas não conseguem concordar em um tipo de avanço para isso (Entrevistada E, 2021, p.15).

A participante E afirmou perceber uma continuidade nas práticas que indicam identidades formadas a partir destes grupos epistêmicos. Faz sentido pensar que as construções identitárias de tais grupos permaneçam baseadas em padrões de seleção e exclusão (ASSMANN, 2006) de modos de ser, agir e lembrar reproduzidos e transmitidos às novas gerações de docentes pelos estabelecidos (ELIAS; SCOTSON, 2000), que orientam memórias consideradas relevantes das irrelevantes.

[...] do jeito que as pessoas se falam, do jeito que elas têm que conviver, isso a gente nota, a gente vê que os grupos andam muito entre si, eles não trocam experiências, eles são realmente fechados nos seu blocos, no seu núcleo além de identificação de pensamento e de conhecimento. Acho que quando eu vejo uma união entre eles é quando é para desvalorizar ainda uma outra área do Instituto (Entrevistada E 2021, p.16)

A participante E evidenciou as dificuldades de comunicação interna entre os grupos integrantes do IME, que geram as incompreensões em relação ao outro, em decorrência do fechamento dos grupos. Há questões de ordem epistemológica, que sob o aspecto da memória institucional evidenciam traços de conflitualidade e de legitimidade (THIESEN, 2013) e sob o aspecto das identidades coletivas revela-se um processo silencioso de incompreensões entre áreas disciplinares. Sobre as dificuldades de interação entre grupos, a entrevistada avalia que parecem ter se naturalizado sem questionamentos, o que pode também ser interpretado como sentidos silenciados (ORLANDI, 2007) ou um silêncio facilitador de esquecimentos sobre situações incômodas (POLLAK, 1989).

Eu não sei nem se eles se esforçam para compreender mais o outro, eu não sei se as pessoas têm parado esses anos todos de rixa, para pensar no outro. Eu acho que já foi naturalizado: 'olha a gente é realmente separado e está dando certo assim, e é assim que a gente permanece'. [...] isso já foi naturalizado mesmo dentro do Instituto, [...] aceitaram que é assim e que vai continuar assim, tanto na questão das trocas e da comunicação, e elas vão levando, e elas incorporaram isso (Entrevistada E, 2021, p.16).

Em uma análise geral, a primeira entrevista realizada com a participante E foi breve, com respostas menos elaboradas, pois a intencionalidade era outra. O foco da entrevista era a gestão documental desenvolvida no setor e a participante demonstrava o entendimento de que se havia a informação preservada nos computadores, não haveria necessidade de conservar documentos físicos. Demonstrava uma visão instrumental, de que o que não encontrava aplicabilidade prática ou necessidade de uso, não serviria mais, devendo-se preservar somente o obrigatório e necessário. Na segunda entrevista observou-se comparativamente um amadurecimento da percepção sobre o IME, mantendo-se as primeiras impressões, que manifestavam estranhamento inicial à área. A capacidade ou desenvolvimento das atividades técnicas não são foco de análise, o que reforça que as questões de maior relevância se referem às relações interpessoais.

O discurso da entrevistada E iniciou de modo assertivo sobre o prazer de trabalhar na universidade e no IME, onde exerce suas atividades, evidenciando as fases pelas quais passou até ser reconhecida, por meio de esforços que extrapolaram seu trabalho mais específico e até mesmo o horário de trabalho, remetendo à dedicação e envolvimento institucional. O reconhecimento é um valor importante para a entrevistada, pontuado várias vezes, e o esforço empreendido para alcançá-lo é percebido como caminho natural e prova de valor. Por outro lado, essa descrição revela que o reconhecimento exige um esforço muito maior de um servidor técnico para provar sua competência e ser digno de algum destaque, pois seu cargo por si só não determina tal status, diferentemente do que ocorre com o cargo docente. É preciso um grande esforço intelectual, físico e emocional para tal. Nesse sentido, está ausente das reflexões que se trata de duas categorias profissionais distintas e que a relação profissional dos técnicos com a universidade e com o IME é diferente da relação dos docentes. Os docentes fazem concursos específicos de provas e títulos e quando aprovados sabem onde irão atuar, vinculados aos departamentos, e seu regime de trabalho é diferente, pois possuem dedicação integral. Os primeiros estão submetidos a rigoroso controle de ponto, enquanto os docentes não. Aos poucos a entrevistada revela na observação e análise daquele ambiente, as decepções e tristezas e o esforço emocional redobrado para guardar em suas lembranças apenas o somatório das pequenas conquistas diárias de reconhecimento ao seu trabalho.

A interação entre os docentes ainda está fortemente associada aos grupos epistêmicos e os técnicos não são vistos como um grupo coeso. Os conflitos por espaço ainda estão presentes, como no exemplo mencionado no qual a criação de um espaço de preservação documental é questionado, mas a sala do café não.

A participante E utilizou um discurso lúdico com interpretação de falas próprias ou de terceiros para contextualizar situações ou sentimentos vivenciados, marcada pela palavra “olha, ...” em função pontuadora, para justificar suas opiniões e reflexões. Destaca-se o uso superlativo na descrição das atividades: “universo enorme de atividades”, mas foram utilizadas poucas metáforas, como ‘mãe’ em referência à colega que a instruiu sobre as atividades de sua seção; ao se referir a ‘criar raízes’, em alusão aos vínculos criados com o IME; o ‘universo à parte’ em referência aos distanciamentos simbólicos dos técnicos; ou a imagem do ‘refém’ para representar desigualdades de condições individuais e institucionais. A imagem de “refém” é uma metáfora que emergiu tanto na análise das relações internas entre técnicos e docentes, quanto na análise das relações do próprio IME frente a outras instâncias universitárias e órgãos superiores. Ficar refém significaria submeter-se ao silêncio, quer seja do indivíduo ou da própria unidade universitária, surgindo uma condição ou tratamento inferiorizante. No âmbito das relações externas da unidade universitária com outras ou com a administração superior, a retaliação surge em questões de ordem financeira ou na ordem de atendimento de necessidades da unidade, estabelecendo-se uma política de balcão, como também evidenciado pelo participante G. Essa questão ilustra as relações de poder que estão no centro dos elementos de coercitividade e conflitualidade que caracterizam as instituições (THIESEN, 2013) e que neste caso constituem perdas institucionais, subtraindo ao invés de somar esforços no desenvolvimento da unidade universitária.

Em suas observações sobre características comportamentais dos integrantes do IME, emergiram questões tais como a comunicação e a integração, as invisibilidades e os exercícios de poder pelos docentes sobre os técnicos. Temas presentes em outras entrevistas realizadas em 2016, e destacados pela participante F, em 2021, sobre suas experiências nos anos 1990, um período mais recuado no tempo, o que sinaliza para características cristalizadas nessa unidade universitária.

No entendimento da participante E, a interação e a comunicação entre os técnicos é predominantemente instrumental quando não está ausente; há um desconhecimento por parte dos docentes sobre as competências mobilizadas por servidores técnicos no exercício de suas atividades para que a instituição cumpra com suas finalidades. Existe a percepção de que o outro, entendido como o técnico, é visto apenas em seu caráter utilitário, como uma peça em uma engrenagem, como mencionado pelo participante J, e que os únicos portadores de legitimidade seriam os docentes, simultaneamente legisladores, gestores e avaliadores da organização, além de executores das atividades finalísticas.

### 6.2.6 Participante F

A participante F, entrevistada em 2021, é técnica administrativa, atualmente aposentada. Além da formação na área de Administração, a participante F já acumulava experiências de gestão de pessoas na administração central, quando ingressou no IME em meados dos anos 1990. Quando atuou no IME, a participante F exerceu as funções de secretária do Departamento de Matemática Pura e Aplicada e de assessora da unidade, função equivalente à de gerente administrativa, na atualidade. Ela contextualizou sua decisão de trabalhar em unidade universitária, após exercer as funções de diretora do Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DDRH) e de Assessora do Superintendente de Recursos Humanos (SRH), devido a mudanças políticas na gestão superior, em decorrência do falecimento do Superintendente de Recursos Humanos: “[...] eu pedi para o Reitor então para que eu me afastasse da Pró-Reitoria, da Superintendência na época, porque eu não .. eu não estava inteirada com a nova política de gestão de pessoas que estava sendo implementada com a saída do [Superintendente]” (Participante F, 2021).

A participante F deixou claro que não aceitou privilégios quanto à nova lotação e argumentou que sua decisão baseou-se nas demandas de pessoal administrativo, especialmente nas unidades universitárias do Campus do Vale, evidenciando coerência com uma identidade institucionalizada. Afirmou que os gestores docentes das unidades universitárias buscavam apoio na DDRH, órgão que estabelecia a prioridade no atendimento das demandas para solucionar a falta de pessoal técnico, principalmente visando implantar cursos noturnos. E no caso do IME, buscava-se a implantação do curso de licenciatura em matemática noturno.

[...] a nova superintendente me perguntou: [...] Para onde tu queres ir? Eu disse: ‘Não, não tem essa de para onde eu quero ir’.. A gente tem uma relação lá no DDRH de locais onde a gente manda as pessoas. Os locais são pela necessidade e tem um local que é o Instituto de Matemática, que ... as pessoas até não querem muito porque fica no Campus [do Vale] e a necessidade premente naquela época ... é porque o Instituto de Matemática iniciava o curso de licenciatura em matemática noturna e não tinha absolutamente ninguém para fazer a parte administrativa desse curso. Então os alunos iam chegar e toda a área administrativa do Instituto ia estar fechada. Então não tinha ninguém no Departamento para prestar assistência aos alunos, não tinha ninguém na biblioteca, não tinha ninguém para nada. Foi aí que eu fui para o Instituto de Matemática. Eu até conhecia muitos dos professores do Instituto de Matemática entre eles o professor Aron Taitelbaum que era meu amigo pessoal e sabia das necessidades do Instituto (Participante F, 2021, p.1).

Por meio da contextualização realizada pela participante F, pode-se perceber que as unidades sofriam os efeitos de forças externas e internas simultâneas. Ao mesmo tempo em

que havia uma demanda social pela abertura de cursos noturnos, as pressões para a redução do tamanho do Estado extinguíam vagas ociosas por aposentadorias e limitavam a realização de concursos para substituições e expansões. Como a participante F descreveu, além da infraestrutura pedagógica, era necessária uma infraestrutura de apoio administrativo, que mal supria as demandas diurnas. Além das amizades com docentes da área, outro aspecto destacado como uma peculiaridade que aproximava a participante F dessa unidade universitária foi o fato de ter sido aluna do curso de matemática nos anos 1970, antes de cursar Administração:

E outros professores também eu conhecia porque (riso) tem uma peculiaridade, em [19]72 quando eu entrei na universidade eu cursei dois anos de matemática, então muitos daqueles professores que estavam tinham sido meus professores ou meus contemporâneos. [...] eu já tinha uma familiaridade grande [...]. (Participante F, 2021, p.1).

Em um ponto mais adiante da entrevista, a participante F retomou a lembrança de sua decisão em uma perspectiva mais subjetiva, revelando princípios, crenças e inseguranças ao realizar a transição profissional da administração central para uma unidade universitária.

[...] eu não posso agora, só porque eu estou saindo do RH escolher o melhor lugar do mundo para eu ficar. Eu tenho que ir para um lugar onde estejam demandando pessoal ... e tenha a possibilidade de ir para um lugar onde eu já conheça outras pessoas porque fazia muito tempo que eu não estava mais nas unidades de ensino, [...] eu não sabia nem como isso se organizava. (riso) Quer dizer, tinha uma ... [noção] pela vivência e tudo, mas [...] o dia a dia de uma unidade de ensino, então lógico, dá medo, óbvio que dá medo na gente. [...] O fato de ... eu ter assim um pouco de receio mas ao mesmo tempo [...] conhecer pessoas que poderiam me ajudar e ter também aquela necessidade da universidade. Eu tinha que manter aquilo que eu acreditava, porque se eu mandava as pessoas para lá é porque era necessário (Participante F, 2021, p.5).

Ao confessar a expectativa e o medo, mesmo com sua qualificação, havia a confiança na obtenção de apoio pela existência de laços de amizade naquele novo espaço de atuação. Percebeu-se também na declaração da participante F que as rotinas e padrões no âmbito das unidades universitárias assumiam formas desconhecidas pela gestão superior sendo muito diferentes da mesma.

Entre as primeiras lembranças de sua chegada citou o horário de trabalho: “[...] entrava a uma e meia da tarde e saía às nove da noite né ... então com isso eu tinha a possibilidade de também atender os alunos do curso noturno” (Participante F, 2021, p.2); e que sentia-se solitária, pois convivia poucas horas com os colegas técnicos: “[...] Então o meu início foi



meio solitário (riso) lá no Instituto de Matemática, né ... mas foi interessante, foi muito interessante (Participante F, 2021, p.2).

Solicitada a aprofundar suas impressões iniciais sobre a unidade universitária, como testemunha daquele período, a primeira característica percebida pela participante F foi a interação entre docentes marcada por forte divisão interna e competição, identificadas na disputa por poder entre fronteiras acadêmicas de grupos pertencentes à matemática pura, à matemática aplicada e ao ensino da matemática. Evidencia-se aqui o par reprodutibilidade e resistência à mudança, estando em jogo as crenças, valores, normas e hábitos institucionais em prol de um dos grupos em disputa (THIESEN, 2013). Além disso, há evidências de que o que está em jogo é uma disputa pelo desenvolvimento de normas que poderão impactar no futuro campo profissional dos alunos, por meio da definição e promulgação de regras normativas sobre comportamento organizacional e profissional de futuros matemáticos e estatísticos a partir da universidade como centro de educação formal (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Essa percepção foi compartilhada pelos participantes D, E, e I ao ingressarem e conviverem com representantes desses grupos.

[...] como eu sou da área da administração a gente começa a analisar um pouco .. tendo em vista o caráter da gestão administrativa né. Então, o que é que eu via no Instituto? Uma segmentação muito grande entre as diversas áreas, os diversos departamentos, as pós-graduações [...] e eu sentia assim uma coisa ... que como estudante na época em [19]72 eu não tinha condições de ver isso quando eu frequentava o Instituto de Matemática, mas quando eu fui trabalhar lá eu sentia muito forte. Era uma ... divisão né uma divisão e uma ... assim ... uma disputa muito grande entre as diversas áreas, uma disputa de poder entre por exemplo o pessoal da [matemática] pura com o pessoal da [matemática] aplicada. (Participante F, 2021, p.2).

Ao falar da divisão observada, a participante F explicitou uma questão relacionada a construções identitárias em competição, associada à expansão de fronteiras e à diversificação de uma área científica. Evidencia-se que o grupo representado por docentes da matemática pura, mais antigo e estabelecido construiu uma autoimagem de superioridade (ELIAS; SCOTSON, 2000), e receoso de perder recursos materiais e espaços simbólicos tivesse reservas em relação ao grupo mais novo da matemática aplicada, considerando-os outsiders por não compartilharem os mesmos valores e crenças que foram construídos na estreita convivência durante a formação e transmissão de saberes, sendo então vistos com desconfiança enquanto desenvolviam mecanismos de afirmação de reputação. Esse movimento ilustra assim um lento processo instituinte de novas configurações institucionais sobre os valores até então instituídos, conforme o participante D explicitou em suas reflexões.

Compreende-se também que sob os processos de institucionalização residem forças associadas à formação de identidades, cuja coesão é alcançada pelo compartilhamento não apenas de normas, mas também de um “estilo de vida comum” (ELIAS; SCOTSON, 2000), ou seja, padrões comportamentais expressos nos modos de ensinar e de exercer a gestão dos espaços. Pode-se identificar também que está em jogo a legitimidade e seletividade, uma vez que a memória institucional é um jogo de informações presentes nas mutantes práticas discursivas (THIESEN, 2013).

A participante F destacou ainda o grupo do ensino da matemática, numericamente menor, representado pela área de licenciatura em matemática que também buscava afirmar-se na interdisciplinaridade, pois entrelaçava-se com a área da educação, e movia-se para implantar o curso noturno, em resposta a demandas sociais.

E aí o povo lá da licenciatura tentando ter um espaço e não conseguindo. Inclusive na época eu achava assim horrível que eles mesmos se [...] denominavam ‘baixo clero’ [...] existia isso né. Essa denominação que davam e eles mesmos diziam: ‘bom, nós somos do baixo clero, a gente não tem voz’, [...] talvez hoje não exista mais no Instituto, mas na época isso era muito forte, porque a divisão deles era muito forte lá dentro [...] e mesmo como secretária só administrativa eu conseguia ver isso né. [...] eu já tinha passado por cargos na administração central que me, e pela minha formação, que me possibilitavam a ver isso também. (Participante F, 2021, p.2).

Observou-se que a entrevistada F justificou sua análise amparando-se na sua formação e na experiência administrativa, de modo que não parecesse uma afirmação leviana. Na descrição da relação entre estes pares docentes, a estigmatização parece ter sido incorporada pelo próprio grupo estigmatizado (ELIAS; SCOTSON, 2000), ao se autorreferenciarem como “baixo clero”. A expressão, associada a grupos de menor influência e poder na estrutura institucional da religião católica, se revestiu com um significado pejorativo quando passou a ser usada na política nos anos 1990 em referência a políticos guiados por interesses provincianos. Embora o grupo de docentes da licenciatura em matemática pudesse ser visto como o grupo estabelecido, já que o curso remonta ao ano de 1942, ao longo do desenvolvimento das áreas, cursos e do próprio IME, processos de distinção de reputação e status parecem ter contribuído para atribuição de maior prestígio à formação puramente matemática que à formação pedagógica, como Silva e Fischer (2019) buscaram compreender ao investigarem a criação do curso de licenciatura noturno. Outro aspecto observado foi que a escala interna de reputações parece estar associada ao desenvolvimento temporal dos grupos de pesquisa e dos programas de pós-graduação, cujas datas de criação correspondem ao grupo mais antigo da matemática pura, nos anos 1980 (mestrado) e 1995 (doutorado), passando pela

matemática aplicada, nos anos 1995 (mestrado) e 2001 (doutorado) seguido do grupo que criou o programa de pós-graduação em ensino da matemática, em 2004.

Em continuidade a sua reflexão, a participante F manifestou contrariedade ao comportamento observado naquele período, relativo à autoimagem de superioridade evidenciada pelo grupo estabelecido (ELIAS; SCOTSON, 2000), e que na avaliação da entrevistada prejudicava a imagem da instituição.

[...] na verdade isso me incomodava um pouco, sabe? [...] eu sempre achei isso a minha vida inteira, quando eu .. resolvi trabalhar na universidade, é que a gente tem um objetivo fim que é a formação das pessoas e essa disputa de poder dentro do Instituto de Matemática ele era muito forte e isso prejudicava muito ... no meu entender [...] a relação do professor com o aluno. [...] chegavam uns professores na sala do departamento [...] ficavam conversando e um dia entrou uma professora, que era uma professora de Cálculo que era muito temida [...] e aí ela disse assim se vangloriando, o jeito que ela disse era como se ela tivesse ganho um prêmio, disse assim: ‘não passou nin-guém<sup>126</sup> na minha turma’. (riso) Aí aquilo me deu uma ... sabe? Eu até então era novata lá, não me manifestava muito, depois no fim eu já me manifestava bastante [...] e eu fiquei muito impactada com aquilo, muito muito impactada ... mas aí eu não me aguentei ... e aí eu virei para elas e para todo mundo e perguntei: ‘mas será que o problema é da turma ou é do professor?’. E aí todos que estavam lá ficaram me olhando como quem diz assim: ‘o que é que essa infeliz está se manifestando? Ela é só uma funcionária né’. [...] Porque eles não chamavam a gente de servidor, eles chamavam a gente de funcionária. ‘O que é que essa funcionária está se metendo’ [...] realmente eu achava um horror. Se uma turma de cálculo que é uma turma enorme, ninguém conseguia passar é porque o problema não estava só no aluno ... né [...] e aí a partir desse episódio eu comecei a soltar a língua, sabe, nas coisas que eu via que não estavam muito certas [...] (Participante F, 2021, p.2-3).

A fala da participante F evocou na entrevistadora a lembrança de situações em que a menção aos “meus funcionários” ou “meus servidores” fizeram eco, somadas a outras vozes, naturalizadas por silêncios que têm institucionalizado crenças e relações de poder desiguais, os quais Tessarini Junior e Saltorato (2019) evidenciaram em seu estudo. A situação descrita no excerto acima ilustrou não apenas a lembrança de uma realidade incômoda, mas também o choque cultural da entrevistada ao identificar, naquela unidade universitária, docentes cuja autorrepresentação carregava crenças e valores divergentes dos princípios e finalidades da universidade, e que a fizeram reagir e questioná-los. O espanto geral silencioso descrito na sequência possivelmente decorreu da inesperada manifestação do contraditório no pensamento até então instituído e que apontavam para traços de subalternidade entre técnicos e de autoritarismo entre docentes desta unidade universitária, naquele período. Além disso, a presença de elementos de coercitividade e conflitualidade (THIESEN, 2013) não somente em relação aos técnicos, mas também com os alunos estão evidenciados na memória institucional.

<sup>126</sup> Buscou-se representar a ênfase com que a palavra foi pronunciada pela participante F ao reconstruir a situação vivenciada.

Esse comportamento atuava em sentido contrário aos princípios institucionais da universidade pública, de expressão da “sociedade democrática e pluricultural”, dos ideais de liberdade, respeito às diferenças, solidariedade e instância de consciência crítica (UFRGS, 1995, p.3).

Apesar da manifestação, a participante F interpretou aquele silêncio espantoso pela perspectiva crítica de seus opressores: “[...] ficaram me olhando como quem diz assim: ‘o que é que essa infeliz está se manifestando? Ela é só uma funcionária’” (Participante F, 2021, p.3). Não deixa de ser uma situação semelhante à autodesignação de “baixo clero”, ou seja, de uma estigmatização incorporada mesmo que inconscientemente (ELIAS; SCOTSON, 2000). Tal perspectiva é condizente com o comportamento observado por Elias e Scotson (2000), segundo a qual na raiz da desigualdade reside a crença de que ela seja real. Conforme os autores, a posição de outsider e as vivências de humilhação e opressão também seriam decorrentes de uma autopercepção distorcida de inferioridade na relação de forças, que acabam por reforçar o status de valor elevado do grupo dominante (ELIAS; SCOTSON, 2000). A persistência de comportamentos observados no passado pela participante F sobre a crença de que as diferenças de expertise equivalem à inferioridade e subalternidade também foram evidenciados na atualidade, Tessarini Junior e Saltorato (2019) na relação entre docentes e técnicos.

A participante F também evidenciou um comportamento relacionado à construção da identidade de servidor técnico administrativo.

[...] tinha muito uma coisa que tem ainda na universidade, infelizmente, é que se eu sou servidor de um departamento, de um laboratório, eu sou servidor do chefe do departamento, eu sou servidor do chefe do laboratório, do chefe da pós-graduação, eu não sou servidor da universidade, entende? Eles tinham meio que como ... propriedade deles aquele servidor, entendeu? E isso a gente começou a mudar um pouco (Participante F, 2021, p.3).

Nesse sentido, além de tal crença se revestir de uma objetificação do servidor técnico, tornado propriedade particular nos setores de atuação, desumanizando-os, há ainda a questão da criação de um ambiente favorável a um processo de identificação que se afasta dos pares técnicos e cria uma identificação com os docentes, suas crenças e valores, especialmente quando não há espaço ao contraditório ou ao convívio mais próximo entre os pares. Evidencia-se assim uma vivência de inferioridade de poder como sinal de inferioridade humana (ELIAS; SCOTSON, 2000)

Outro episódio lembrado pela participante F e ilustrativo de tensões nas relações de poder pode parecer banal, mas descreve o modo como ocorrem as pequenas coerções

convertidas em relações de trabalho comum. Ela contou que quando era secretária do departamento e redigia as atas das reuniões, eram constantes os pedidos, por parte de um dos professores, para correção textual de expressões que discordava, embora não alterassem o conteúdo do documento. Segundo Elias e Scotson (2000) pessoas pertencentes aos grupos de poder elevado podem tentar provar seu valor superior pela humilhação e opressão do grupo inferiorizado, por meio de um feixe de relações estabelecidos assimetricamente (FOUCAULT, 1979). Até que um dia, muito atarefada, a participante F foi solicitada a corrigir uma expressão a qual se negou, solicitando a ele próprio que fizesse a correção.

[...] ele não sabia nem ligar o computador. Aí eu disse: ‘professor, faça o seguinte, se o senhor não gostou, sente ali e mude’. E aí ele ficou assim ... impactado, porque ele não pensava que alguém fosse .. [...] E aí ele disse: ‘não, então deixa assim mesmo’, [...] porque era o tipo da relação de poder, sabe, porque se fosse uma coisa de fundo na ata que mudasse alguma interpretação, óbvio que eu faria, mas era uma coisa só tipo dominação, entende? Eu te mando, tu vai lá e faz. [...] eu me lembro de atitudes de certos professores, [...] mas não eram todos obviamente né [...] existia respeito, muito respeito (Participante F, 2021, p.3).

Porém, nos episódios relatados, ao manifestar discursivamente outros modos de compreensão da realidade, a participante F naquele momento abriu caminho para perspectivas ou possibilidades instituintes de novos valores e configurações internas, agregando forças entre os outsiders (ELIAS; SCOTSON, 2000) Segundo Foucault (1979), as relações de poder não são estanques, mas tendem à modificação, constituindo-se também em uma evidência de resistência em relação à contínua reprodução (THIESEN, 2013) do padrão estabelecido.

[...] alguns professores .. principalmente o pessoal da licenciatura .. começou a notar que tinha alguém lá que se manifestava, sabe, aí podia pedir a opinião, fazia com que manifestassem mais né. [...] eu comecei e os outros e muitos outros servidores começaram a ter mais voz e mais respeito (Participante F, 2021, p.3).

A descrição de situações vivenciadas pela participante F ilustraram uma tensão existente naquela unidade universitária, interpretada como um aspecto de conflitualidade, característico de processos institucionais. Evidenciou-se, nessa tensão, o papel de manutenção dos traços de legitimidade, seletividade e reprodutibilidade de valores institucionais (THIESEN, 2013), materializando uma função pedagógica por parte de servidores técnicos com maior vivência institucional na transmissão de valores e crenças, que outros participantes exemplificaram ao longo deste estudo, e que parecem ter se fragmentado no tempo. Apesar dos relatos episódicos, reveladores de relações interpessoais difíceis e indicativos de conflitos, a entrevistada F ressaltou que também havia solidariedades, amizade e respeito.

Solicitada a estabelecer comparações entre aquele comportamento observado e sua experiência anterior, a participante F explicou que na administração central ela encontrava-se no centro decisório e as relações de poder entre técnicos e docentes eram mais equilibradas, enquanto no âmbito da unidade universitária ocorriam as discrepâncias relatadas.

[...] administração central em relação [...] às unidades de ensino existe uma diferença muito grande no .. no tratar. [...] quando eu estava na administração central a gente compartilhava as decisões, nós éramos como se fossem pares. Muitas vezes a gente passava as determinações que vinham da Reitoria ou mesmo do MEC ou mesmo do [Ministério do] Planejamento, então nós [...] estávamos junto com as unidades traçando a política. Diferente do que era comum dentro das unidades de ensino, onde quem traça a política [...] não são os servidores técnico-administrativos. Eles [...] no meu entender devem participar, tanto é que quando tu vês os PDIs das unidades de ensino, a representação técnica dentro dos conselhos ela é às vezes muito menor do que a representação [...] docente [...] é menor que a representação dos discentes, quando na verdade tu teria que ter uma gestão mais compartilhada não só nas decisões mas também nos fazeres (Participante F, 2021, p.4).

Nesse sentido, compreende-se que no âmbito da administração central a relação empática e respeitosa entre docentes e técnicos os unia para a busca de soluções práticas baseadas na solidariedade mútua, viável somente quando há um sentimento de pertencimento e de equilíbrio de forças (ELIAS, SCOTSON, 2000), que parece ter sido a perspectiva adotada, e referida também pela participante C. A gestão compartilhada seria, segundo a participante F, uma forma mais adequada para equacionar decisões administrativas, de modo semelhante ao que já ocorria nos órgãos deliberativos acadêmicos. A participante F comentou também sobre a capacidade de trabalho e dedicação da diretora da época, professora Maria Medianeira Gonzalez, observando que a dificuldade em delimitar e delegar claramente as funções entre técnicos e docentes acabavam por sobrecarregá-la a ponto de permanecer no Instituto até a noite.

[...] a diretora do Instituto era a professora Medianeira [...] uma pessoa fenomenal mas ela tinha uma característica de gestão que era de ... abarcar. [...] Ela não delegava isso para as pessoas, no caso assim para a secretária dela na época [...] uma coisa que eu achava um absurdo que ela fazia, ela mesmo redigia as atas das reuniões do conselho quando na verdade isso não era uma tarefa dela [...] ela ficava até mais tarde no Instituto, de noite ela ficava lá para dar conta de .. e eu dizia: mas passa para mim que eu posso dar conta tranquilamente, entende? (Participante F, 2021, p.2).

Foram muitas as pessoas lembradas pela participante F que a ajudaram no breve período em que permaneceu no IME, cujos nomes emergiram com facilidade. Um aspecto observado foi que o grupo representado por docentes do curso de estatística foi lembrado com empatia, evidenciando possivelmente uma relação menos conflituosa e mais colaborativa,

embora não tenha sido mencionado no processo analítico do passado realizado pela participante F.

Questionada a comentar sobre como percebia as interações entre os servidores técnicos no período em que atuou no IME, a participante F observou que embora houvesse interações não havia um comprometimento mútuo, identificando um perfil descompromissado, “[...] ah eu não vou fazer isso agora, não vou atender agora” e outro perfil que cobrava punição “[...] aí as outras pessoas ficavam assim: ah, fulana não trabalha, fulano não vem trabalhar não sei quantos dias e fica por isso mesmo” (Participante F, 2021). Segundo a participante F, somente após a concretização da secretaria única é que houve modificações e a separação começou a desaparecer. A estratégia para a integração constava de manter o ambiente todo aberto para que houvesse maior controle mútuo, forçando também a colaboração.

[...] nada mais era feito no restrito, todo mundo sabia fazer tudo de todo mundo e todo mundo sabia das dificuldades que todo mundo tinha, entende. A gente compartilhava. O compartilhamento de ações, de necessidades, de frustrações, de alegrias era conjunto, então isso melhorou muito (Participante F, 2021, p.11).

Havia um desejo forte de fazer dar certo e de provar que os técnicos conseguiam propor e executar com sucesso ações organizacionais, “E aí as relações entre as pessoas melhorou muito”, segundo a participante F, o que evidencia que os técnicos naquele momento possuíam um saber-poder (THIESEN, 2013).

A participante F ofereceu uma explicação sobre os motivos que contribuíram para a rotatividade de servidores técnicos no IME, e no Campus do Vale em geral, e embora as causas sejam multifatoriais, o aspecto que parece destacar-se era o perfil da área, considerado pouco flexível e que se evidenciava nas formas de gestão.

[...] das conversas que eu tinha com o pessoal da matemática antes de eu ir para lá eu sentia que eles [...] padeciam com essa falta de pessoal. Na época não tinha concurso [...] a gente conseguia colocar meia dúzia de pessoas dentro da universidade e assim a ida para o Instituto [IME], para o Campus [do Vale] em geral, era muito difícil porque as pessoas se negavam a ir, [...] era difícil a condução na época [...] e também porque ... o sentimento que a gente tinha no [órgão de] recursos humanos na época é que o povo lá do Campus [do Vale], [...] dos institutos e das faculdades era muito mais duro, entende, em relação à gestão. E as pessoas às vezes iam para lá, ficavam pouco tempo, sentiam isso e queriam voltar, não se adaptavam né em função também da gestão (Participante F, 2021, p.4).

Nesse sentido, a explicação encontrada pela participante F estaria relacionada à área de atuação mais racionalizada e pouco hábil, ou desinteressada, em construir interações interpessoais mais duradouras com outros grupos profissionais.

A criação da secretaria única nos anos 1990 foi contextualizada no quadro de redução de servidores técnicos para atendimento das seções do IME, constituindo-se em um projeto piloto de iniciativa dos servidores técnicos administrativos e que posteriormente foi implantado em outras unidades, conforme a participante F revelou. Nesse sentido, evidenciou-se um espaço para inovações, como resultado das ações de técnicos.

[...] nós tínhamos um problema muito sério no Instituto que continuava a história da falta de pessoal. Então muitas vezes assim eu atendia a secretaria e atendia o departamento ao mesmo tempo, porque não tinha gente no departamento. [...] Aí eu disse: ‘nós temos que acabar com essa história, sabe, não é possível que a gente continue dentro dessas caixinhas’ ... e aí eu comecei a trabalhar com os técnicos primeiramente uma coisa que a gente já vinha pensando lá na época da PRORH, da Superintendência de Recursos Humanos que eram as chamadas secretarias unificadas, que a gente juntava todas as secretarias num local só e todo mundo atendia tudo. [...] a pós-graduação não quis entrar de jeito nenhum porque não queriam que os arquivos da pós-graduação tivessem misturados, [...] com os arquivos da graduação [...] aí estava meio difícil de aprovar no conselho da Unidade e a gente foi buscar os estudantes [...] e com o apoio deles nós implementamos isso dentro do Instituto, e depois isso foi implementado em outros institutos. A matemática foi [...] o piloto dentro da universidade (Participante F, 2021, p.6).

Embora houvesse resistência e contrariedades, conforme manifestado pelo participante A, na avaliação da participante F a implantação da secretaria única naquele momento teve efeitos positivos, pois foi um modo de romper com o isolamento dos técnicos nos setores, aproximando-os pela redistribuição de atividades, redução da pressão individualizada, o que possibilitou a construção de relações mais solidárias, melhorou a comunicação e resolveu temporariamente a questão do quadro reduzido de pessoal, sendo reconhecida posteriormente como uma proposição exitosa.

Tanto é que depois uns anos depois quando eu já tinha voltado para o RH a gente pensou em implementar em outros institutos em outras faculdades e reunia os diretores para essa discussão e eu me lembro que o Aron [Taitelbaum] disse em uma fala: ‘foi a melhor coisa que aconteceu na matemática’, porque a gente conseguiu fazer com que todo mundo se entendesse mais, [...] faz com que as pessoas se comuniquem mais e acaba aquela coisa do ‘eu sou mais’ [riso], aquela coisa que eu falei no início, do poder da pura e da aplicada em relação à licenciatura, isso começa a desmoronar um pouco, [...] foi uma bela coisa que a gente fez dentro do Instituto [...] acho que não existe mais desse jeito, mas [...] naquele momento era necessário e isso foi uma iniciativa dos técnicos né porque sentiam muito mais a pressão sobre eles na divisão de tarefas, então isso facilitou muito o nosso trabalho [...] professores que eram da estatística e que nunca falavam com o pessoal administrativo do departamento de matemática começaram a conversar e vice-versa. Então a gente abriu para os professores e para os técnicos e também para os estudantes possibilidades maiores (Participante F, 2021, p.6).

Essa configuração organizacional permaneceu habitualizada por cerca de 15 anos, apesar do desgaste, até que em 2015, iniciaram-se discussões para a implantação da gerência



administrativa, conforme relato apresentado pela participante C. Compreende-se que a configuração proposta para a realidade dos anos 1990 tornou-se um modelo inadequado com o passar do tempo e com a ampliação e a complexificação das atividades demandadas. As constantes mudanças normativas, tecnológicas e a própria rotatividade de pessoal sempre comprometeram a premissa de que todos os seus integrantes dominariam todos os processos simultâneos de trabalho, estando aptos a executá-los. Essa imagem criada imprimia um modelo de eficiência baseada em um servidor técnico-administrativo autômato e em uma memória metálica (ORLANDI, 2015), ou seja, um padrão de eficiência de máquina, não de pessoas.

Questionada sobre como eram as práticas de trabalho cotidianas, a participante F afirmou que variavam de acordo com as seções do Instituto, que algumas práticas já estavam estabelecidas quando chegou e se conservaram, enquanto outras práticas mudaram a partir da implantação da secretaria única, tais como a ampliação de horários que possibilitou a ampliação do atendimento e a melhoria das relações interpessoais entre técnicos e docentes.

[...] a pós-graduação, ela nunca teve uma prática de trabalho diferente, pelo menos no tempo que eu estive lá, [...] era muito fechada, [...] era uma coisa muito estranha, porque era a mesma secretaria para os dois cursos de pós-graduação, mas [riso] [...] o armário da [matemática] pura os professores da [matemática] aplicada não podiam olhar (riso). É bem de matemático isso né (risos) [...] aquele conjunto era fechado não podia haver nenhum tipo de intersecção entre um e outro [...] e isso continuou. [...] outras áreas, tipo os departamentos e mesmo a secretaria do Instituto e a Comissão de Graduação, a Comissão de Extensão, não [continuou]. (Participante F, 2021, p.7).

A participante F lembrou que naquele tempo a biblioteca fechava cedo, pois não havia pessoal para atendimento aos alunos do curso noturno. Apesar disso havia um acordo realizado com a bibliotecária, que emprestava os livros para que estes alunos pudessem ter algum acesso, já que o horário da biblioteca também era limitado pela falta de servidores.

[...] agora acho que vai até mais tarde, mas naquela época a biblioteca fechava tipo cinco da tarde, [...] a gente recebia os livros dos alunos para devolver para eles não pagarem multa, os alunos do noturno. [...] eles deixavam uma lista, a gente ia lá, conversava com a bibliotecária-chefe, que era a Jane [Camboim] na época. [...] a gente retirava os livros para os alunos do curso noturno para eles poderem estudar. Então a gente fazia esse meio de campo e isso não foi pensado quando instituíram o curso de licenciatura noturno, quer dizer, aluno sem livro não é aluno (Participante F, 2021, p.7).

O que se evidencia por meio das lembranças da participante F é que apesar das limitações, havia uma colaboração entre técnicos das seções daquela unidade universitária para amenizar os efeitos das limitações organizacionais. As ações empreendidas naquele

período parecem estar fundamentadas em um senso de responsabilidade e compromissos compartilhados visando manter a atividade fim da universidade, ou seja, o atendimento aos alunos, demonstrando uma forte identificação institucional daquele grupo de técnicos e a construção de laços de identidade (CANDAU, 2014). A participante F avaliou que houve mudanças na interação, percebendo inclusive mudanças na interação com discentes: “[...] logo que eu cheguei lá, a gente praticamente não via aluno entrando na sede administrativa do Instituto. Depois a gente já via mais”.

Quanto à interação entre servidores técnicos, ela percebeu que houve um fortalecimento dos técnicos, possivelmente pela maior coesão e profissionalização dos mesmos. Portanto, evidenciou-se também os efeitos produzidos por agentes institucionais com poder de realizar transformações, como a participante F demonstrou.

A participante F contou também como lidou com um caso de alcoolismo e absenteísmo: “[...] são nas pequenas coisas que a gente vê as grandes vitórias na vida da gente né. Tinha um servidor que era alcoolista e ele tinha sérios problemas de frequência, mas todo mundo ficava com peninha dele e dava frequência”. Depois que recebeu descontos por faltas, convenceu-se a receber acompanhamento de psicólogos e assistentes sociais do RH, e após um tempo, já recuperado, o servidor agradeceu a ela:

[...] foi uma coisa assim que pra mim valeu todas, né, ele me disse assim: ‘Tu foi um anjo na minha vida, tu me fez renascer quando tu tirou o meu salário [...] eu disse: ‘Não, não fui eu. Tu resolveu dar conta da tua vida. A gente trabalhou junto’ (Participante F, 2021, p.8).

Porém, no balanço que fez a seguir, a participante F deixou nas entrelinhas (ORLANDI, 2007; 2015) que embora sua passagem pelo IME tenha sido significativa e deixado boas lembranças, também havia situações incômodas para ela, que encontraram uma escuta (POLLAK, 2010; 1989).

[...] pequenas coisas que aconteceram na minha trajetória dentro do Instituto de Matemática que me trazem recordações boas, [...] de que fez sentido para mim e para o Instituto e para muitas pessoas que estavam lá, [...] da minha trajetória, que foi pequena lá dentro, mas a gente conseguiu fazer muita coisa. Tinha muita coisa ruim também. [...] eu acho que as coisas boas elas foram superiores às coisas ruins. Então, valeu muito a pena, para mim, [...] aquele tempo que eu fiquei lá, as amizades que até hoje eu ainda tenho né no Instituto, fizeram muita diferença na minha vida, com certeza (Participante F, 2021, p.8).

Das boas lembranças naquele período emergiu a primeira festa junina, que se constituiu com o passar do tempo em um dos poucos eventos de socialização coletiva, uma

tradição repetida anualmente, pelo menos até 2018: “[...] a gente reuniu todo mundo, e aí foi no corredor até, tinha professor, tinha técnico, tinha estudante, todo mundo lá” (Participante F, 2021). Mas à medida que aprofundou suas lembranças e análises sobre aquele período, a participante F também evocou as zonas de sombra, silêncios e não ditos (POLLAK, 2010; 1989; ORLANDI, 2007), ao mencionar casos de assédio moral, cujos sentidos podem ter sido silenciados pela passagem do tempo, mas não esquecidos, aguardando uma escuta para que emergissem de um passado onde foram naturalizados (ORLANDI, 2007).

[...] não tanto como seria interessante que houvesse, mas [...] eu sinto que no tempo em que eu estava lá foi se quebrando [...] alguns técnicos que saiam chorando dos seus locais de trabalho porque o professor tinha xingado [...] e aí eu dizia assim: ‘Tu tens certeza que tu estás fazendo certo? Então chorar para quê?’. [...] E a pessoa foi se fortalecendo, sabe? [...] E quando a gente teve a capacidade de unir os nossos esforços no trabalho, isso fez com que as pessoas se tornassem, e eu também, mais confiantes de si mesmas. [...] hoje talvez até pela própria conjuntura isso [assédio] não aconteça mais dentro da instituição, mas isso era uma coisa que acontecia naquela época, nos anos [19]90, infelizmente, isso ainda era uma prática... mas a gente foi quebrando isso. [...] eu entrei no Instituto ... super formal, super regrado, super dividido .. e quando eu saí de lá, dois anos depois, ainda tinha a formalidade que todo instituto tem que ter, ainda tinha o regramento que todo instituto tem que ter, mas as relações entre as pessoas tinham melhorado muito [...] Algumas coisas assim que eram de praxe, que faziam o sofrimento em algumas pessoas ou que ... até assédio, que tu pode classificar uma coisa ... fazer uma pessoa chegar ao ponto de chorar é um assédio, né, então [...] me parecia que no final quando eu estava já indo embora isso já tinha melhorado muito, inclusive comigo, né, que também teve [...] assédio moral em cima de mim, lógico que teve (Participante F, 2021, p.9).

Sobre a percepção de assédio moral, a participante F contou que ao cobrar de um professor o lançamento de notas finais, ele teria se negado e que ao insistir, lembrando-o que era uma obrigação do docente, o mesmo a ofendeu. Essa situação é reveladora do grau de violência sofrida por servidoras técnico-administrativas e a ausência de mecanismos internos para evitar tais ocorrências, o que obrigava a vítima de ataques desse tipo a agir de modo individualizado. A humilhação sofrida pela participante F pode estar centrada em uma auto representação de superioridade por parte do docente, como participante de um grupo estabelecido (ELIAS; SCOTSON, 2000).

[...] ele disse: ‘ah eu não, tu não manda em mim’. Eu digo: ‘não, não mando em ti né só que a PROGRAD está dizendo que tu tens que lançar nota’, quer dizer, tem algumas obrigações né. E aí ele disse assim: ‘As obrigações que tu tens com teu amante aqui dentro?’. E eu disse: ‘Como assim? E ele disse: Não, porque tu é muito chegadinha no [Fulano]’. Aí eu disse: ‘Olha, tu me respeita, [sou] uma senhora casada, tu me respeita e por favor nunca mais dirige a palavra para mim’. Aí ele sentiu que eu não ia chorar, me desesperar, mas que eu ia levar adiante mesmo. Então, assim, esse tipo de coisas aconteciam dentro do Instituto, aconteciam outras, que a gente sabe, bem piores. Mas ... era um tipo de coisa que ... é inadmissível sabe. Já era inadmissível antes, hoje muito mais (Participante F, 2021, p.9).

Os episódios revelados pela participante F evidenciam agressões verbais que no passado ainda não encontravam um ambiente de acolhimento e uma estrutura formal que inibisse esse tipo de comportamento, gerador de sofrimentos individualizados e silenciados. Exemplos como estes evidenciam uma cultura machista, desqualificadora do trabalho e do protagonismo feminino e mesmo dos técnicos. Não houve menção a nomes e nem questionamentos sobre quem seriam os envolvidos nos episódios revelados, e nem sobre outros acontecimentos piores que teriam acontecido, pois avaliou-se que escapavam ao escopo deste estudo, mas considera-se que essa temática deve ser aprofundada em estudos futuros, e que os estudos de memória social possuem metodologias e oferecem abordagens adequadas por meio de uma escuta sensível.

No vídeo sobre as Memórias da Constituição do IME, em 2019, o relato da professora Cydara Ripoll surpreendeu pela abordagem da temática do assédio e foi especialmente relevante pelo compartilhamento do processo de desvendamento de um caso de assédio, que embora não vivenciado pessoalmente, causou-lhe sofrimento. Por nunca ter sofrido discriminação como mulher durante seu processo formativo e vida profissional, ela contou que somente ao aceitar fazer parte da Comissão de Gênero da SBM e da SBMap, criada em 2018, teria “desenterrando” a angústia vivenciada quando era estudante, ao lembrar do caso de assédio de um professor a uma colega próxima.

Tivemos um professor, professor de uma disciplina da licenciatura que, com a desculpa de treinar seus alunos da licenciatura em avaliação, chamava suas estudantes para sua sala para ajudar-lhe a corrigir provas, [...] naquela época já corria boatos entre as alunas, então as alunas combinavam: olha, ele chamava de duas em duas, então se uma não puder ir avisa a outra ligeiro para ninguém ir então, tamanho era o ambiente criado. E eu sofri apenas uma pergunta dele, que muitas pessoas diriam que foi inocente, mas eu considerava completamente inadequada. Mas eu tive uma colega muito próxima, por isso eu relato aqui porque eu sei que é verdade: essa colega sofreu explicitamente assédio desse professor. Na época a graduação era lá no centro, ela morava nas redondezas, [...] e depois da aula ela ia a pé para casa e lá pelas tantas ela via aquele professor que estava ofegante atrás dela, tinha vindo correndo e daí para frente vocês podem imaginar o que é que acontecia [riso]. Então, o que é que aconteceu? Ela teve que passar a pedir para o esposo vir buscá-la todo dia depois da aula para que isso não voltasse a se repetir. Na época .. então, isso tudo me causou angústia, eu tinha 19-20 anos, não tão bem vividos como muitas alunas de 19-20 anos atualmente, mas isso incomodava. Na época não tínhamos a quem recorrer, ou não nos ocorreu recorrer a alguém ou não nos sentimos à vontade de recorrer a alguém, afinal éramos apenas alunas. Mas hoje muitas ações estão acontecendo no país e fora dele, paralelamente ao aumento na taxa de feminicídios, coincidência ou não? Então para o presente e para o futuro deste Instituto, espero que momentos de angústia como estes pelos quais passei tenham canais de escuta e de orientação (MEMÓRIAS, 2019).

O que se revela em curso são processos de mudanças institucionais por meio de pressões de forças sociais externas que já não admitem determinados comportamentos que anteriormente não encontravam censura pública. O apelo a canais de escuta revela a necessidade de construção de novos mecanismos institucionais para o enfrentamento de situações desse tipo, quer sejam sofridas por servidoras técnicas, docentes ou discentes.

Amparada nas experiências de ex-aluna do curso de matemática, profissional e técnica, a participante F buscava compreender e explicar os motivos pelos quais havia expressiva inabilidade no trato interpessoal naquela unidade acadêmica e evidenciavam características identitárias tão inflexíveis.

[...] eu só trabalhei em três unidades de ensino [...] lógico que existe essa coisa de poder [...] em qualquer lugar vai existir, mas ela não é tão dura quanto é o Instituto de Matemática [...] pela minha formação .. essa questão do Instituto de Matemática, por mais que eu tenha estudado matemática, tenha frequentado as [aulas] [...] me choca um pouco, sabe [...] quando eu era estudante de matemática, eu me lembro que tinha um professor [...] O Instituto de Matemática era lá [no ex-Parobé] quando eu estudava, e aí ele escrevia, escrevia, e uma hora ele virou para nós assim e ninguém entendia nada do que ele estava falando [...] ele olhou para nós e disse assim: o que é que vocês estão fazendo aí? Vocês estão entendendo alguma coisa? E nós assim a aula inteira: não. Então porque é que vocês não vão ver os macaquinhos na Redenção? [...] aí todo mundo: mas que horror [...] Então assim, esse tipo de coisa .. que eu assisti em [19]72 quando eu entrei no Instituto, eu assisti em [19]98 também né. Uma vez como aluna e outra vez como técnica. E .. quero crer, desejo muito que ninguém mais assista a esse tipo de coisa dentro do Instituto. [...] essa coisa que está arraigada, que custa muito, sabe, parece um elefante se mexendo, leva uma perna e depois leva a outra e depois leva a outra é assim (Participante F, 2021, p.14).

Pode-se interpretar que tais modos de expressão fossem cristalização resultantes de processos discursivos que tornavam visível discursos com características que se colocavam em um limiar entre autoritário e polêmico, no qual a polissemia é contida ou controlada, em que o locutor se coloca como agente exclusivo ou impõe pouca interlocução, de modo que tanto o interlocutor quanto o referente são apagados ou entram em disputa (ORLANDI, 2015).

Questionada sobre como percebia os processos de transmissão de valores institucionais e a questão da rotatividade de servidores técnicos, a participante F refletiu que alguns valores se perderam depois de sua saída, e conjecturou que talvez o processo não estivesse consolidado, atribuindo tais perdas a uma série de circunstâncias e especialmente à cultura daquela unidade, ou seja, à configuração institucional. Aprofundando suas reflexões, a participante F abordou as diferentes configurações institucionais das unidades universitárias, resultantes dos processos de diferenciação das comunidades epistêmicas.

[...] e a cultura do Instituto de Matemática é totalmente diferente da cultura de qualquer outro Instituto e outra faculdade e outra escola dentro da universidade.

Cada instituição dentro da universidade tem a sua cultura própria, porque ela é formada por pessoas diferentes, que tem significados diferentes para cada uma delas, então .... essa coisa assim mais arraigada do formalismo e principalmente dessa coisa que eu chamo de dominação, mas não é bem uma dominação, mas a dominação do saber né e para onde leva esse meu saber faz com que a cultura seja mais rígida ou mais elástica (Participante F, 2021, p.10).

Tornam-se assim visíveis os efeitos de sentido (ORLANDI, 2007) produzidos por meio das práticas discursivas cotidianas das pessoas que constroem e reconstróem as organizações, instituindo suas visões de mundo (MUMBY; MEASE, 2011). Na perspectiva da participante F, o status social interferia na valorização das carreiras profissionais inclusive dentro de uma mesma unidade universitária.

[...] pensando só na matemática, sem pensar na estatística, tu forma dentro do instituto dois grupos diferentes. Um deles vai trabalhar o mais das vezes em grandes instituições de pesquisa, e outros vão trabalhar em escolas, vão lecionar em escola pública, [...] então essa coisa que a gente tem no Brasil de que [...] o cara que vai lá para a pesquisa de ponta ele seja maior do que aquele que vai dar aula [...] a formação dele é a mesma, o tempo em que eles ficaram dentro da universidade é o mesmo. Eles têm a graduação, a pós-graduação, mestrado e doutorado, todos eles têm a mesma coisa, mas são ... diferentes. E a gente vê isso muito dentro da matemática, da física, da química. Então ... são talvez os locais da ciência dura em que mais aparece isso. E isso nasce dentro da instituição. Então [...] retroceder em alguns momentos a questões que já estavam mais lapidadas [...] faz parte da cultura daquela organização (Participante F, 2021, p.10).

Nesse sentido, a participante F compreendia que é a própria instituição que reproduz os diferentes graus de valoração diferenciadores dos seus egressos, reproduzindo tensões e disputas por poder e desigualdades na sociedade, evidenciando isomorfismo institucional (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Ao analisar como eram as relações entre pares docentes, a participante F afirmou que eram difíceis e que o perfil do gestor influenciava, destacando o perfil cordato, apaziguador e articulador do professor Aron Taitelbaum.

O Aron era uma pessoa que conseguia [...] navegar bem entre todos os grupos [...] já outros não tinham essa capacidade e [riso] saiam até no tapa [risos], sabe: 'vamos conversar lá fora'. Então aquele caminhozinho entre o RU e a matemática [...] quando a gente via o Aron passeando de um lado para o outro com alguém, a gente sabia que tinha dado um reboiço qualquer, entendeu? [risos] [...] Era uma característica dele, né, tinha outros que não, discutiam ... bah nas reuniões de conselho, às vezes assim, uns muito educadamente, outros nem tanto, mas a gente via a diferença dos pensares de cada um (Participante F, 2021, p.11).

Em um balanço final sobre os aspectos considerados positivos observados ao final do período em que permaneceu no IME, a participante F destacou a melhoria das relações interpessoais, o que destaca a importância da socialização ((THIESEN, 2013).

[...] a interação entre pessoas, mesmo que mínima entre técnicos ... mesmo que não tão boa entre técnicos e docentes mas muito melhor do que a interação que eu percebia quando eu cheguei lá dois anos antes né e isso para mim foi uma coisa muito muito ... boa, gratificante e acho que para todas as pessoas, principalmente para os técnicos, que se viram valorizados (Participante F, 2021, p.12).

Ela acrescentou que as relações estenderam-se para um convívio social fora do ambiente meramente profissional, e que para ela o trabalho possuía um significado maior, de conhecer pessoas e seus mundos, ou seja, seu elemento de socialização (THIESEN, 2013).

[...] porque o trabalho para mim, ele significa não só o dever cumprido, a eficiência no trabalho, mas também a possibilidade que a gente tem de conhecer pessoas, interagir com essas pessoas, fazer com que mesmo depois que a gente já não está junto mais diariamente, a gente ainda se lembre dessas pessoas com muito carinho. Então, isso para mim é o resultado de um bom período de trabalho (Participante F, 2021, p.12).

Por fim, a entrevistada F contextualizou sua saída do IME no final dos anos 1990, tendo sido consultada pela Reitora, professora Wrana Panizzi, para que indicasse nomes, pois a mesma desejava que um servidor técnico assumisse a Pró-Reitoria de Recursos Humanos. Alguns dias depois, a entrevistada F recebeu o convite para assumir a função de Pró-Reitora de Recursos Humanos, tendo comentado que não desejava sair intempestivamente do Instituto, mas dada a necessidade de assumir imediatamente o novo cargo, fez questão de conversar pessoalmente com a direção do IME antes de assumir na administração central. Entre os aspectos negativos, emergiu uma lembrança que pode ser considerada dolorosa, pois já estando na Reitoria, durante uma greve geral, houve um corte de salários e dois professores do IME ingressaram com uma ação contra ela e a Reitora, pedindo o reestabelecimento de salários.

[...] logo que eu voltei para o RH, teve uma greve [...] e aí cortaram os nossos salários. [...] e aí dois professores da matemática [...] entraram com uma ação contra a Reitora e contra mim e teve um dia que a polícia, a procuradoria geral foi lá para nos prender porque [...] a gente não estava pagando o salário deles. [...] lógico que a gente não foi presa mas a gente ficou até ... sei lá nove e meia da noite tendo que dar explicação para o procurador geral. [...] tudo que a gente estava passando, de próprios funcionários do Instituto de Matemática passando necessidade e dois professores doutores, [...] mas a insensibilidade deles não só com aquela comunidade onde eles viviam né que era do Instituto, mas com a universidade como um todo. [...] te deixa muito .. muito desgostosa assim de ver que [...] por mais que a comunidade se junte para tentar fazer alguma coisa, tem pessoas que mesmo assim são insensíveis e que não vão mudar nunca [...] uma das coisas que mais me decepcionou. [...] eles tinham que encaminhar essa ação para o MEC não para nós, porque a professora Wrana mostrou para o procurador geral a quantidade de e-mails de ofícios pedindo para que fosse depositado o salário, mostramos as dificuldades [...] eu levei relatórios salariais e gente que a família inteira trabalhava dentro da universidade. [...] me desgostou muito de ver que um povo de uma unidade que eu

tinha saído fazia pouco tempo, que eu tinha deixado grandes amigos e grandes esperanças, que muitos deles não tinham conseguido e não iam conseguir mudar muito ... (Participante F, 2021, p.13).

Esse episódio parece ter sido impresso na lembrança da entrevistada de modo marcante (HALBWACHS, 2004; ASSMANN, 2006; POLLAK, 1989), ilustrando a perda do sentido de coletividade das ações individuais, já que naquele momento o corte de salários afetava a todos, inclusive pessoas com condições financeiras mais desfavoráveis. Outro aspecto que parece ter sido decepcionante para a participante F foi o fato de que embora tenha convivido com os queixosos, não houve naquele momento a compreensão de que a questão era estrutural e extrapolava o âmbito da universidade e a esfera individual.

Ao final da entrevista a participante F revelou o modo como sua trajetória pessoal está imbricada na trajetória institucional (THIESEN, 2013), na qual somou 38 anos de dedicação.

[...] a questão do ensino, do conhecimento sempre foi uma coisa muito ... muito querida para mim, muito especial. [...] eu sempre digo que eu nasci na universidade porque quando eu nasci o meu pai já era professor da universidade [...] a minha mãe morreu eu era muito pequena, e às vezes meu pai não tinha com quem me deixar e aí me levava para as aulas na universidade. Então eu me criei dentro da universidade. Depois eu fui estudar na universidade, casei, com um colega meu que eu encontrei na universidade, filhos que eles estudaram também aí, fiz grandes amigos dentro da universidade, então assim os amigos que eu tenho hoje, fora aqueles que eram da minha infância que eu ainda tenho alguns, são todos da universidade. 38 anos eu fiquei lá dentro (Participante F, 2021, p.16).

Mesmo estando aposentada, a participante F demonstrou em seu comentário final que não deixou de acompanhar os movimentos internos e de tecer críticas à última reestruturação organizacional realizado na administração central, no qual houve a reestruturação da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas em uma Superintendência, decisão considerada um retrocesso em relação a conquistas que custaram grande esforço coletivo, e que pode ser entendido como resultado de um cabo de guerra silencioso macroinstitucional (ELIAS; SCOTSON, 2000).

[...] eu vibro muito com as coisas que acontecem dentro da universidade e também fico muito triste quando as coisas não acontecem como deveriam acontecer. [...] uma das coisas que me deixou muito .. chateada nessa nova administração agora é que a área de RH desceu na escala da hierarquia da universidade. Ela era uma Pró-Reitoria e virou uma Superintendência [...] isso para mim foi uma coisa muito ... muito ruim porque [...] a gente lutou muito para que ela retornasse a ser uma Pró-Reitoria quando eu assumi a Pró-Reitoria de Recursos Humanos. Então, é uma coisa assim que parece que a gente deu um passo atrás muito grande. E para a universidade isso é muito ruim porque na medida em que tu tem na universidade políticas baseadas em uma gestão universitária e quando tu tem uma Pró-Reitoria tu pode interferir nessas políticas, a gente perde muito né. Perde a universidade, perdem os seus servidores, tanto técnicos como docentes [...] a universidade perde muito com isso (Participante F, 2021, p.16).



Tal mudança organizacional, na visão da participante F, produz efeitos negativos na institucionalidade e na capacidade de articulação política para o reconhecimento e relevância de questões de pessoal dentro da universidade. O que se percebe nesse aspecto pode ser interpretado como efeito de mudanças instituintes de normatividade e de novas práticas na memória institucional que vai se consolidando nos vãos representados pelo término de um ciclo geracional interno (ASSMANN, 2006) e o enfraquecimento na memória coletiva na percepção do curso e do custo das conquistas.

#### *6.2.7 Participante G*

O participante G exerce atividades docentes e de gestão, tendo ingressado no final dos anos 2000 e está na faixa etária de 40-45 anos. Ele rememorou seu percurso formativo, a partir da graduação no interior do Rio Grande do Sul, refletindo que não era costume dos egressos do curso de licenciatura buscarem formação de pós-graduação. Além de ser oferecida apenas na capital, a seleção era considerada difícil, tendo sido o primeiro a realizar mestrado e posteriormente doutorado no IME.

Ao destacar que vivenciou os efeitos desestruturadores de políticas neoliberais, avaliou que as instituições funcionam por causa das pessoas. Também destacou que seu ingresso como docente concursado ocorreu em um quadro de encerramento de carreiras, cuja renovação no quadro docente do IME exigiu o engajamento dos jovens nos cargos de gestão, o que revela processos instituintes de novas práticas (TOLBERT; ZUCKER, 1999; THIESEN, 2013). Conforme revelou, não houve tempo para a transmissão de aprendizagens, o que uniu os gestores novatos para dar continuidade aos processos de gestão e refletir sobre novas formas de atuação: “olhar para o que não fazíamos” (Participante G, 2021, p.1), em referência a uma visão de política institucional. O participante G afirmou que diante desse quadro de muita demanda e de renovação forte, a experiência não constituiu um fator decisivo, acrescentando que esse movimento não foi isolado, acontecendo também em outras unidades universitárias, desde o final dos anos 2000.

Integrando uma geração mais nova no IME, e tendo uma experiência de formação mais heterogênea, o participante G alinhou-se a um grupo de docentes que passou a trocar experiências de gestão. Observou-se assim que, de modo semelhante ao que ocorria com os servidores técnicos, ocorriam descontinuidades e substituições sem uma formação adequada ou transmissão de práticas (SCHMITT, 2016; LANGENMAYR, 2016).

[...] compartilhávamos disso, da visão do IME sendo mais desenvolvido. [...] parte também de uma limitação. Nós sabemos que as unidades acadêmicas, elas são muito diferentes. [...] poucas pessoas que não tenham a vivência fora do Instituto nosso tem essa visão de que a universidade não é tudo mais do mesmo, são 29 unidades acadêmicas, mas certamente as diferenças são muito grandes. Então, a gestão de um Instituto como o nosso, por exemplo, é uma gestão muito mais restrita do que de outras unidades porque .. primeiro, nós somos um Instituto de ciência básica e não um Instituto de aplicações em ciência. Então, a relação nossa com empresas, com o mercado, com o governo, com setores da sociedade não é a mesma que uma Escola de Engenharia tem, que uma Faculdade de Medicina tem, que uma Faculdade de Direito tem (Participante G, 2021, p. 2).

O IME foi caracterizado pelo participante G como uma unidade universitária voltada à ciência básica, o que estabelece uma relação diferente com outras unidades e instituições de governo e da sociedade, pois as possibilidades de interações seriam menores em comparação com unidades voltadas às ciências aplicadas, cujo retorno social torna-se mais imediato. E segundo ele, essa característica condicionaria a forma como o IME é visto externamente. O participante G também destacou que embora não seja muito perceptível externamente, as unidades universitárias integrantes da universidade possuem idiossincrasias que as diferenciam entre si e em relação às interações estabelecidas com a sociedade, o que determina também as interações estabelecidas pelo IME. Ao caracterizar as interações sociais do IME, o participante G avaliou que elas permeavam a trajetória histórica da unidade desde sua origem e, observando-a como um processo contínuo no tempo, suas transformações não estariam limitadas aos últimos cinco anos.

Na nossa unidade a gente tem uma relação muito grande com a educação. Basicamente nós estamos relacionados com o Ministério, que nos tem como autarquia, que é o MEC. Então, durante muito tempo a visão do IME era uma visão de um instituto que lida com a educação. Nós ensinamos pessoas a serem professores em diversas áreas, indo desde a escola até a acadêmica. Então, isso nos traz uma série de restrições de atuação e de proposta de unidade acadêmica que isso formou, né, acabou delimitando o formato da nossa unidade desde que a UFRGS começou até o período de agora. Então, não é possível esquecer o resto da história e olhar só para os últimos anos do nosso Instituto. Então, muito do que existe e do que se pode fazer hoje está limitado por essa visão inicial. Então, desde a vinda para o campus do vale, o espaço que nós temos para trabalhar, tudo isso está delimitado por esses fatores (Participante G, 2021, p. 2).

Nessa perspectiva, seu discurso movimenta-se na análise da representação institucional (THIESEN, 2013) e do espaço organizacional (LANGENMAYR, 2016). No entendimento do participante G, a condição para uma maior visibilidade do IME, e “base da universidade moderna”, seria a continuidade de projetos que trouxessem “a sociedade para dentro da universidade [...] o que levamos e o que trazemos de volta” (Participante G, 2021, p. 4), evidenciando a percepção de apropriação estratégica do valor institucional.

O participante G apontou a falta de suporte em relação ao espaço físico, aos “recursos humanos” técnicos e docentes e à matriz financeira, destacando a forte limitação orçamentária como a maior dificuldade, principalmente de 2016 em diante, em que os recursos financeiros repassados à unidade universitária eram menores que dez por cento do total. O participante G refletiu que no cenário descrito, “não se encontra o terreno fértil para o financiamento público”, nem no nível de valores aplicados conforme as “garantias constitucionais”. Diante do cenário desfavorável, o participante G entendia que desenvolver a compreensão sobre o trabalho e dar visibilidade por meio do reconhecimento e do desenvolvimento das potencialidades poderiam minimizar tais efeitos, pois via o IME com potencial, restrições e que precisava “ganhar consciência”. Ao analisar o contexto histórico, entendia que ministrar aulas mostrava a inserção da unidade universitária, mas que seria “reduccionismo” contentar-se com isso, pois isso “não nos define”, no sentido que é um imperativo de toda unidade universitária ministrar o ensino, então seu diferencial seria o alcance das competências.

Ao avaliar como percebia o IME em relação aos últimos cinco anos, desde 2016, o participante G destacou que via na gestão da unidade universitária um meio de transmissão de princípios e crenças, no qual a ação individual exerceria um papel influenciador de comportamentos, remetendo a processos instituintes de novos hábitos e valores (THIESEN, 2013; TOLBERT; ZUCKER, 1999) e à transmissão de legados (ASSMANN, 2006).

[...] Algumas gestões tentam fazer herdeiros, digamos assim, não exatamente políticos, mas herdeiros daqueles princípios e ideias e propostas que elas têm, mas em geral as propostas são sempre de mudança, de propor algo diferente, de tentar realizar uma condução diferenciada das coisas [...] cada gestor tem uma postura pessoal e isso tem uma influência no modo como a gestão evolui (Participante G, 2021, p. 1-2).

Por fim, o participante G ressaltou que ideias, posturas e um modelo são entendidos como um legado positivo a ser transmitido, reforçando evidências associadas aos processos isomórficos (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

[...] todos nós que gastamos aí décadas da nossa vida no serviço público, nós temos um certo apreço, a gente é meio que pai ou mãe daqueles órgãos que a gente integra e se dedica, são anos de vida. [...] A gente está ali se dedicando diariamente a tentar construir alguma coisa. E o que eu sempre tenho em mente é exatamente isso, a questão de deixar um legado positivo. [...] algumas coisas são atemporais e outras são temporais. Coisas que você constrói, que você realiza, elas ficam por algum período de tempo e depois elas perdem relevância. Mas se você consegue passar uma ideia adiante, se você consegue passar uma postura diante, se você consegue passar um modelo adiante, isso se torna uma referência (Participante G, 2021, p.15).

A preocupação com um modelo remete a forças miméticas e ao isomorfismo institucional, enquanto o cuidado com a transmissão destaca que a historicidade e a temporalidade (THIESEN, 2013) são colocadas em relevância pelo participante G.

#### 6.2.8 Participante H

A participante H, entrevistada em 2016, é docente aposentada da área de estatística, tendo atuado com protagonismo no desenvolvimento da área e na gestão da unidade universitária. Sobre a antiga sede, no Campus Centro, a participante H fez uma breve descrição, indicando que lá também o espaço era dividido com o curso de engenharia mecânica sendo destinado apenas o terceiro andar e os torreões ao IME. “[...] a gente subia um andar e cada torreão tinha uma sala a mais, que eram sala de aula, sala de reuniões, até formatura tinha” (Participante H, 2016). Lembrou-se também que a sala dos professores era coletiva e ficava junto aos departamentos. Sobre os costumes, a participante H referiu que o período entre os anos 1970 até início dos anos 1980 foi uma época de contestações, que os formandos queriam fazer a formatura somente no Instituto, sem muita cerimônia, nem toga.

A participante H destacou que participou no início dos anos 1980, das tratativas e do planejamento para a mudança de sede do Campus Centro para o Campus do Vale, avaliando que o crescimento do IME superou as expectativas previstas.

[...] eu me lembro que a gente conversava, tinha que fazer toda a especificação de quantas salas precisava, dependendo do número de professores daquela época. Mas a gente fez uma estimativa de aumento, mas jamais imaginou que ficaria tão grande (Participante H, 2016, p.1).

Embora não tenha participado da mudança propriamente dita, a mesma destacou que durante o planejamento havia uma disputa por espaços com outras unidades universitárias que se estabeleceram no entorno, evidenciando o que Elias e Scotson (2000) chamam de cabos de guerra silenciosos ou conflitos abertos, no âmbito macroinstitucional.

[...] a negociação também não era, assim, infinita de espaço. A gente brigou por mais espaço, e tinha a Química que brigava por mais espaço também [...] houve depois algumas modificações, mas a estrutura básica é praticamente a mesma, né, com algumas divisórias, algumas coisas, mas as estruturas que ficaram basicamente se manteve a mesma (Participante H, 2016, p.1).

A evidência de disputas indica que além do esforço interno de convencimento de que a mudança seria algo positivo para a unidade universitária, havia ainda um esforço de

delimitação de influência para garantia de espaço físico adequado, embora bastante limitado. Durante os eventos Mestre dos Mestres da UFRGS: os expoentes da matemática e da estatística e Memórias da Constituição do Instituto de Matemática e Estatística, registrados em vídeos, o professor Artur Lopes destacou em suas falas o papel do professor Luiz Severo Panta, que teria sido “bastante forte nessa posição” para vencer a resistência à mudança de sede, destacando o momento crítico no qual os professores trabalhavam em um mesmo ambiente e argumentando que a transferência ao Campus do Vale com salas apropriadas foi fundamental para a atração de novos pesquisadores ao IME. Nesse sentido, houve um intenso trabalho por parte deste ator institucional e que pode ser descrito como empreendedorismo institucional (GUTIERREZ; BORGES, 2020).

[...] Então, imagina se nós tivéssemos ficado lá, qual era o atrativo que nós teríamos para outros jovens pesquisadores virem trabalhar no Rio Grande do Sul, para ficar em uma sala com 20 professores cada um. Então, foi absolutamente fundamental a vinda para o Campus do Vale, que deu espaço para os professores terem salas de aula, condições de trabalho e que muitos professores eram contra, porque era longe, ou queria ficar perto da minha casa, não queria ter que vir até aqui, porque, para eles, eles iriam só dar aula e acabou, não estavam interessados em coisa nenhuma mais, e simplesmente isso bastava. Então, é preciso entender que isso foi tudo um processo grande, [...] que essas coisas todas passaram por um processo, e esse processo continua (MEMÓRIAS, 2019).

A participante H lembrou que os primeiros computadores do Instituto foram comprados antes da mudança, no início dos anos 1980 e em termos organizacionais os dois departamentos funcionavam com duas secretarias divididas.

Provocada a refletir sobre como via a configuração do espaço físico de trabalho docente no Campus do Vale distribuídos em salas de duas a três pessoas em comparação com os espaços coletivos anteriores, a participante H indicou que achava mais compartimentado, que havia sido destinada uma “sala de cafezinho” há pouco tempo, para incentivar a convivência, pois os momentos de convívio ocorriam somente no horário de almoço. Observou que mesmo assim era um convívio maior do que no Campus Centro, em que as pessoas almoçavam em casa.

A participante H retrocedeu ao período anterior à departamentalização, lembrando que os professores de matemática e de estatística estavam distribuídos em outras unidades universitárias, tais como a Escola de Engenharia e a Faculdade de Economia, pois eram professores vinculados aos cursos de graduação.

Tanto que um dos precursores do nosso departamento de estatística, professor [Herbert Guarini] Calhau e professor [José Carlos] Grijó, eles eram lotados na

[Faculdade de] Economia. Eles já foram contratados do Rio [de Janeiro] direto para economia e só em mil novecentos e setenta, com a departamentalização, é que se juntou todos os professores que davam aula de estatística num mesmo departamento (Participante H, 2016, p.4).

A departamentalização alterou a estrutura organizacional da universidade, nos anos 1970, reunindo áreas afins, o que demandou a partir daí um grande esforço para instituir novos valores e crenças, bem como novas práticas e habitualizá-las de modo a consolidar novos padrões institucionalizados (TOLBERT; ZUCKER, 1999). Por outro lado, a reunião de áreas afins pode ter contribuído para a emergência de competições veladas pela formação de novos profissionais.

A participante H lembrou que antes de formar-se já tinha sido contratada para um cargo técnico, ingressando como docente em meados dos anos 1970, por isso afirmou que sua vida se confunde com a do Instituto, revelando um imbricamento entre trajetória pessoal e profissional, semelhante a de outros participantes.

Eu não tive outra experiência fora da universidade como profissional. E família também. Toda minha família [riso] é de professores da UFRGS, então se confunde um pouco. Eu acho que é uma simbiose aí dessa função da UFRGS. E eu sempre me senti muito, muito bem trabalhando na UFRGS (Participante H, 2016, p.5).

Ao responder sobre como se percebia inserida na trajetória institucional, a participante H descreveu sua dedicação à instituição como uma simbiose, com os alunos e o ambiente. A longa trajetória na universidade assemelha-se à trajetória descrita pela participante F, cujas histórias familiares já estavam entrelaçadas à trajetória institucional. Dessa forma, memórias familiares e profissionais se misturaram e reconstróem uma imagem de família estendida associada à instituição. Quando Halbwachs (2004) refletiu sobre família enquanto uma instituição, afirmou que o “espírito de família” seria feito de pensamentos com caráter dual, integrando conceitos e imagens, ou seja, racionalidade e subjetividade. Segundo Dimaggio e Powell (2005), a profissionalização envolve uma base cognitiva comum produzida por especialistas universitários que a legitimam pela educação formal sendo fonte de isomorfismo, o que pode indicar que a simbiose seria essa tendência à homogeneidade.

Das pessoas lembradas, a participante H destacou o técnico administrativo Nelmo [Luiz Shümacher], que exerceu atividades como secretário do Instituto de Matemática de 1953 a 1984, mas não foi possível recuperar mais informações sobre sua atuação.

A participante H contou que sua formação foi em matemática, pois não havia o curso de estatística naquela época. Como gostava da área aplicada, soube pelo pai, que era professor

na Faculdade de Economia, que os professores José Carlos Grijó e Herbert Calhau ministravam uma disciplina de estatística que não tinha no curso de matemática.

Eu queria fazer esse curso com eles porque eram os grandes professores, tinham vindo do Rio [de Janeiro] e tal. E eu me lembro que eu ia para a [Faculdade de] Economia, o curso de economia noturno, que era tudo gente ... pai de família, casado, com filhos, pessoas que trabalhavam o dia inteiro, [...] e como eu me apaixonei muito pela estatística, eu ia muito bem nas provas, tirava dez ... dez, dez, dez, né. Aí ficava todo mundo meio [risos] aquelas pessoas mais velhas: o que que essa guria tá metida aqui?! (Participante H, 2016, p.6).

Pelo interesse demonstrado na área de estatística, a entrevistada destacou-se e recebeu uma bolsa para realizar o mestrado na USP, para que em seu retorno contribuísse com o curso de pós-graduação em sociologia, que estava sendo formado e para ministrar estatística na sociologia. Segundo ela, naquela época era o segundo ano de funcionamento do mestrado em estatística da USP, sendo uma área nova em crescimento. Desse modo, a entrevistada afirmou ter participado do “primeiro segundo” da constituição do curso de estatística: “[...] realmente, eu sou dos primórdios da estatística, não da matemática, mas da estatística” (Participante H), evidenciando uma identificação identitária a ser defendida nesse processo reconstrutivo de uma memória e uma identidade fortes (CANDAU, 2014). E o curso de estatística da USP teria sido o modelo para a criação de um curso similar na UFRGS, e o primeiro do Sul do Brasil, o que evidencia claramente os processos miméticos de modelo organizacional percebido como legitimados ou bem-sucedidos (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

[...] tendo visto como funcionava já o bacharelado em estatística na USP, pegamos o currículo, e uma comissão aqui montou o bacharelado em estatística, que começou em mil novecentos e setenta e oito. [...] Não se criou nada, não se inventou nada. Se fez uma coisa que estava sendo feita na USP, já naquela época era uma referência, e aí ficou. Durante a história toda muitas modificações foram feitas, [...] mas na origem o curso era idêntico na grade curricular ao que era na USP. E eu estava nessa comissão que criou o curso de estatística, né, foi o professor Grijó, o professor Crusius e eu. E a primeira turma foi então em mil novecentos e .. setenta e oito, e os que se formaram então cinco alunos, em oitenta e um (Participante H, 2016, p.6).

Referindo-se aos processos isomórficos miméticos, Dimaggio e Powell (2005) afirmaram que a incerteza potencializa a mímese, na tomada de uma organização como modelo de economia da ação humana.

A participante H contou que houve uma curta experiência de oferecimento de um curso de licenciatura em estatística, que teve a participação da professora Dinara Fernandes. A falta de espaços de inserção destes egressos e a maior demanda por bacharéis fez com que

uma comissão decidisse por descontinuar o oferecimento da licenciatura e manter somente o bacharelado para atender uma demanda crescente destes profissionais.

Questionada sobre a origem de seu interesse pela docência, disse que se inspirou no seu pai, também professor: “[...] tudo que eu adquiri, o meu olhar diferenciado era inspirado no meu pai” (Participante H, 2016, p.6). E contou que seu pai era professor de sociologia, muito dedicado e querido pelos alunos. De sua experiência de docência, afirmou que gostava de motivar seus alunos com exemplos práticos e aplicação, despertando o interesse para depois apresentar as questões teóricas. “O professor tem que motivar o aluno para querer aprender. Acho que isso é uma ideia que eu sempre tive, desde as primeiras vezes que eu dei aula, mas eu via isso pelo meu pai, não foi na faculdade. E o pai motivava os alunos mostrando” (Participante H, 2016, p.8). Evidencia-se novamente a presença de mecanismos miméticos (DIMAGGIO; POWELL, 2005), a transmissão de legados (HALBWACHS, 2004; 2006; POLLAK, 1992) e a construção de uma identidade social a partir da experiência subjetiva (ASSMANN, 2006; CANDAU, 2014).

Sobre o desenvolvimento da estatística aqui no Rio Grande do Sul e na universidade, a participante H afirmou, junto com seus colegas, não entender os motivos pelos quais o curso de bacharelado em estatística, que tinha quase 40 anos de existência na época da entrevista, ainda ser desconhecido no meio escolar. Disse que promoviam campanhas e distribuía uma publicação nas escolas, e que este não era apenas um problema do Rio Grande do Sul, mas de outros Estados. Entre as hipóteses levantadas, estaria o pequeno número de profissionais, que não seria suficiente para influenciar as escolhas dos filhos: “[...] são poucos estatísticos formados e os filhos vão pelas profissões dos pais [...] filho de peixe, peixinho é. Tem muito pouco, se vai depender desses, não vão vir pra fazer o curso” (Participante H, 2016, p.8). Outro possível motivo avaliado pela participante seria a ausência de profissionais que servissem de modelo inspirador para o desenvolvimento de jovens nessa profissão e que teria que ser realizada uma campanha massiva e anual em todas as escolas para que houvesse um retorno perceptível nos índices de candidatos no vestibular, que continuavam baixos. Nos últimos anos e especialmente a partir da pandemia de Covid-19 percebeu-se que a estatística ganhou mais evidência na mídia, assim como seus profissionais, contribuindo para maior conhecimento da área. Porém, iniciativas locais poderiam potencializar esse interesse externo.

Outro aspecto destacado pela participante H, em 2016, foi o processo de institucionalização de um dos espaços de interface social do IME, que é a oferta de serviços de assessoria e apoio estatístico a pesquisas científicas por meio do Núcleo de Assessoria Estatística. O projeto de extensão, renovado anualmente, teve início formalizado em 1989 e



desde então havia realizado mais de 3000 consultorias de acordo com dados de 2016, mas segundo a entrevistada seu início ocorreu muito antes, nos anos 1970, de modo informal.

[...] desde que eu vim do mestrado, eu já fazia esse tipo de coisa que a gente faz no NAE, que é assessorar as pesquisas, as teses e dissertações [...] de todas as áreas. Eu me lembro que tinha o pessoal ali na [Faculdade de] Educação que me pedia para ajudar, então eu já fazia isso antes de criar o NAE. [...] não era uma coisa institucionalizada. Em mil novecentos e oitenta e nove nós resolvemos transformar em um projeto de extensão. Ele funciona como é até hoje, né, tem o registro [...] tudo por pastas, tudo organizado, e é uma procura imensa. (Participante H, 2016, p.9).

O projeto serve simultaneamente para assessorar pesquisadores externos ao IME em suas abordagens metodológicas para, entre outros aspectos, validar instrumentos de pesquisa e auxiliar na análise estatística de dados, e para a prática dos alunos do curso de estatística como disciplina de laboratório: “Isso é muito importante porque justamente o laboratório é para o aluno ouvir a conversa do pesquisador desde o primeiro momento, para entender a linguagem do pesquisador, porque senão ele não sabe o quê o pesquisador está falando” (Participante H, 2016, p. 9). A participante H contou que muitas vezes a assessoria assumia um caráter de orientação, quando eram evidenciadas fraquezas nos fundamentos metodológicos do trabalho, recebendo na conclusão da assessoria muitos agradecimentos em reconhecimento. Percebeu-se nesse espaço uma importante meio de divulgação do IME.

Solicitada a refletir sobre aspectos positivos e negativos que percebia no IME a partir de sua trajetória, o que emergiu na fala da participante H foi o reconhecimento da existência de divisões internas, mas também o esforço e desejo de equilíbrio na relação de forças entre os grupos representantes das áreas acadêmicas, exercitados durante suas gestões.

[...] eu sempre tive a ideia de que existia espaço para todos, para todas as áreas, para todos os grupos, para todos os grupos de pesquisa e que nenhum grupo é melhor do que o outro. [...] quando eu tinha a possibilidade, entende, de dar espaço igual para todos. Então eu acho assim, por exemplo, matemática aplicada não é melhor nem pior que a matemática pura; a estatística não é pior nem melhor do que qualquer outra área; e o ensino da matemática não é pior nem melhor. Tanto que está aí hoje com um belo produto que é ... os pós-graduações com muitos alunos, e cumpre uma função social importantíssima. Então não tem que ficar torcendo o nariz, entende, um para a área do outro. Cada um na sua área! Cada um tem suas funções, cada um tem suas finalidades, seus objetivos. Cada um tem seus espaços. Não precisa crescer esmagando os outros. Todos têm espaço. Não tem limites de espaços, de cada um. E isso foi uma coisa que ... eu me desencantei um pouco ao longo da minha trajetória aqui no Instituto de Matemática. [...] Quando eu podia, sempre lutei. [...] quando eu fui, por exemplo, coordenadora da comissão de pesquisa: é quatro áreas, vão ter quatro representantes. Lutei por isso e acho que até a gente, de certa forma, conseguiu. Enfim, eu acho que tem espaço para todas as finalidades e objetivos diferenciados, entende? Nenhum objetivo é melhor do que o outro. [...] Me causa até

surpresa de não ... as pessoas não ... acharem que não é assim (Participante H, 2016, p.11).

A competição por status tende a ser uma força orientadora da ação em campos organizacionais fortemente profissionalizados (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

Questionada sobre as possíveis causas das divisões observadas e se ela achava que as mesmas tinham sido superadas com o tempo, refletiu que ainda percebia aquele comportamento, em 2016, e que a área da estatística havia sofrido muito com isso, reiterando manifestações de outros participantes sobre os cabos de guerra silenciosos, porém geradores de sofrimentos. Como causas, atribuía a visões contrárias a sua postura epistemológica.

[...] pessoas que não têm essa visão, que acham que a sua área é a melhor do mundo, é a maior do mundo, é a mais importante do mundo e não querem dar espaço para as outras áreas. Eu acho que é uma visão pequena, [...] porque todas as áreas têm espaço para crescer. Tem espaço para terem as suas funções e ninguém vai tirar ... espaço dos outros ... [...] tem espaço para todos, para todos os tipos de perfis (Participante H, 2016, p.12).

No processo de expansão das áreas acadêmicas, a competição materializada em tensões sobre valores, crenças e fronteiras do conhecimento reitera os processos de manutenção e formação de identidades entre estabelecidos e outsiders (ELIAS; SCOTSON, 2000).

[...] as áreas mais novas têm que lutar muito para poder ter um espaço ... e isso não é legal, [...] as pessoas não tem ser donas das áreas. Não existe isso! Absurdo isso! Tem que dar espaço para as outras áreas crescerem também. Acho que faz parte até da visão interdisciplinar, universitária, o nome está dizendo, mas infelizmente não foi assim (Participante H, 2016, p.12).

Mas a participante H compreendia que esse fenômeno não era uma exclusividade do IME, que ocorria em outras unidades universitárias e em outras universidades, o que caracterizaria os processos isomórficos organizacionais evidenciados por DiMaggio e Powell (2005). No caso do IME, a competição manifestada por meio dessa tensão permanente entre os grupos tem sido interpretada de modo negativo pelos entrevistados, sugerindo que comportamentos mais colaborativos poderiam resultar em maior vantagem estratégica para o enfrentamento de desafios externos.

A participante H avaliou que o desejo de manter um poder político local atrapalhava o desenvolvimento da instituição por seu caráter limitante “[...] as pessoas querem manter dentro de um espaço já conhecido o seu poder, isso até atrapalha, na história do Instituto de Matemática isso foi muito complicado” (Participante H, 2016, p.12). Segundo Foucault

(1979) o poder é um dos elementos constituintes da sociedade, mas na evidência analisada, ele se caracteriza por uma relação estabilizada de forças assimétricas. Ela lembrou-se ainda que assumiu a função de coordenadora *pro tempore* do programa de pós-graduação em matemática aplicada, em uma estratégia que buscava a criação de consensos e a superação das tensões, conforme mencionado pelo participante D, durante entrevista.

[...] fui coordenadora *pro tempore*, justamente porque já tinha aquelas brigas entre as matemáticas. Mas eu sempre, sempre, sempre procurei ... dar espaços iguais para todas as áreas [...] terem igualdade e conviverem pacificamente. Eu sempre fui muito ... harmonizadora, eu acho ... que é o termo que mais me caracteriza (Participante H, 2016, p.12).

A perspectiva assumida pela participante H é uma visão que pode ter sido fundamentada na longa prática interdisciplinar, que é característica a sua área de conhecimento, o que lhe permitiu uma postura epistemológica menos dogmática e conservadora, de aceitação da diversidade de formas de resolver cientificamente os problemas humanos.

Questionada sobre como percebia o grupo dos técnicos no IME, a participante H afirmou que via a todos como colegas indistintamente, que apenas nos períodos em que foi gestora conseguia acompanhar de modo mais próximo o que ocorria em termos organizacionais, e que os considerava um grupo essencial para o funcionamento da universidade. Postura que remete à menção da participante F em referência a uma época em que havia maior equilíbrio na distribuição de poder e colaboração entre docentes e técnicos.

[...] eu sempre via todo mundo como colega e realmente não sei às vezes as nuances do que está acontecendo, [...] eu só fico sabendo depois que já a coisa aconteceu. Então eu não vivenciei mais, a não ser quando eu era gestora. Mas enquanto gestora [...] eu sempre respeitei muito os técnicos porque na verdade é eles que sustentam o funcionamento da universidade. Sem técnico não existiria nada. Então, eu acho que eles são fundamentais para tudo, para tudo! [...] Como é que não vai respeitar essas pessoas? (Participante H, 2016, p.13).

Atribuiu a essa postura o fato de ter obtido o reconhecimento da comunidade “[...] a sensação de que eu era bem quista assim pelas pessoas do Instituto, pela comunidade e pelos alunos também” (Participante H, 2016, p.13), reforçando que sua meta sempre foi tentar resolver os conflitos e não aumentá-los, lembrando-se que esta tinha sido a herança de seu pai, os valores transmitidos.

Por fim, ao descrever seu processo de aposentadoria, observou-se como é difícil para estes profissionais desligarem-se das organizações às quais dedicaram a vida inteira, sendo

ainda produtivos e tendo tanta experiência a compartilhar. Compreende-se que a adesão a grupos oferece uma baliza sobre o lugar que o indivíduo ocupa nas instituições e na sociedade, mesmo que seja uma percepção parcial, por isso desligar-se do grupo representa também um afastamento dos valores e significados emocionais construídos no tempo (VAN DE MIEROOP, 2015).

[...] eu podia ter me aposentado em mil novecentos e noventa e três, e eu fui me aposentar somente lá em dois mil e doze. Quer dizer ... quase vinte anos depois do que eu poderia ter saído. Não quis sair. Só saí nesse momento de dois mil e doze porque eu acho que acaba tu tendo que dar lugar para ... vagas para os novos, né? [...] não me lembro quem disse, mas alguém disse que a pior coisa na vida é tirar a esperança de um jovem. E num momento em que tu também deixa de fornecer ou de abrir mão das vagas e eles não podem também formar as carreiras deles, isso complica, né? Então acho que a gente tem um momento que ... E com essa figura de professor, docente convidado tu fica participando igual, mas está abrindo mão da tua vaga específica para outros, né, os teus próprios alunos entrarem e terem já a profissão deles. Ter o emprego deles também (Participante H, 2016, p.5).

Tratando-se de uma área com poucos profissionais, egressos da própria instituição, a participante H presumia que a vaga seria ocupada por alguém que conheceria e ajudara a formar. E parecia animada com a possibilidade de manter os laços com a instituição por meio da figura do docente colaborador convidado, em que é possível continuar a colaborar vinculando-se a um projeto de pesquisa ou extensão. Compreende-se que nesse aspecto puramente racional, o ato de aposentadoria libera uma vaga docente que será preenchida por meio de um concurso público de provas e títulos, representando o final de uma carreira e o início de outra. A racionalização impõe o término de uma história profissional para o início de outra, sem transmissão de legados, nem reconhecimentos. E compreende-se que seja justamente a falta de reconhecimento sobre o papel de cada profissional que passou por aquela instituição que acaba empobrecendo e desvalorizando a unidade universitária, interna e externamente.

#### *6.2.9 Participante I*

A participante I atuou como técnica administrativa no IME, desde o final dos anos 1990, vinda de outro órgão federal. Atualmente aposentada, ela foi entrevistada em 2016. Ela afirmou ter escolhido o IME para ser redistribuída porque conhecia um dos colegas e, ao chegar, foi muito bem recebida, sendo que todos se mostraram receptivos. Desde então exercia atividades na mesma seção na qual ingressou.

Questionada sobre o que ela sabia da trajetória do IME, mencionou limitar-se à seção em que atuava. Indicou que ao ingressar o mesmo havia sido reestruturado poucos anos antes e ela sentiu falta de uma contextualização histórica que indicasse qual o critério adotado na divisão, pois ao buscar documentos para atendimento de demandas, ela identificou que a série iniciava somente a partir de 1996, mas sabia que a seção produzia documentação desde os anos 1970. Como os registros anteriores ficaram com outra seção, precisava recorrer frequentemente a gestores do mesmo para recuperar informações solicitadas, inclusive em atas.

[...] alguém queria algum documento, vamos dizer um histórico, uma declaração de seis, sete anos ... aí eu não sabia. Aí tinha que falar com a ex-secretária da época. [...] uns quinze, dezesseis anos que envolviam professores, [...] alguns titulados ali que eu não tinha nada. Aí eu cheguei para secretária e pedi uma cópia daquelas atas. Então eu não tenho os originais, [...] eu tenho uma parte, mas eu senti essa parte, essa parte da história perdida, assim, praticamente perdida. [...] eu achava importante conservar, mas claro, como são duas não tinha como ficar ... só fazendo isso, uma cópia (Participante I, 2016, p.2).

A situação evidenciada pela participante I ilustra uma questão da ordem da memória organizacional (COUGO JUNIOR, 2019; PARRELA; NASCIMENTO, 2019; LANGENMAYR, 2016), especialmente crítica em processos de reestruturação de órgãos e seções, que envolvem a custódia de massas documentais. Essa lacuna informacional foi atribuída às mudanças de servidores técnicos nas seções: “[...] os secretários foram mudando, [...] aí perde a memória, né, [...] alguém chega pra mim e diz: ‘ah, tu sabe tal coisa?’. Eu digo: ‘eu sei’, [...] porque eu estou há mais tempo, só isso” (Participante I, 2016, p.13). As consequências da ausência de uma política de gestão de documentos arquivísticos nessa unidade universitária se refletem não apenas na historicidade (THIESEN, 2013) dos lugares, mas também nas suas rotinas e no atendimento de demandas cotidianas. Ao associar as perdas de continuidade à rotatividade dos servidores técnicos, a participante I chamou a atenção não apenas para o comprometimento da habitualização de uma memória organizacional, mas especialmente para a continuidade das crenças e valores construídos ao longo do tempo nos espaços, ou seja, da ordem da memória institucional. Espaços pequenos em que o saber-poder (FOUCAULT, 1979; THIESEN, 2013) se concentra em apenas um técnico pode ser especialmente crítico para a instituição.

Questionada sobre como percebia, ao chegar, o processo de separação dos programas de pós-graduação, a participante I respondeu que sentia que não era uma coisa positiva, indicando a “rivalidade” embora tivesse dificuldade de definir a situação, mas identificou uma

mudança positiva, atribuída a uma nova geração de docentes, em conformidade com menções dos participantes A, C, D e E.

Tinha uma certa, não era uma rivalidade, mas tinha um ... tom assim meio ... não sei [...] eu percebia quando falavam em ... não sei se hoje ainda tem, mas eu acho que não ... em escolhas de disciplinas: 'ah, essa aqui é da [matemática] pura', ou: 'o fulano está querendo dar uma disciplina da [matemática] aplicada', ou: 'o fulano está querendo dar uma disciplina nossa', coisas assim ... E até isso eu acho que esse pessoal novo ajudou, porque [...] vários alunos da [matemática] aplicada e da [matemática] pura, que viraram professores, eles estão sempre se reunindo e eles viraram uma coisa só. Eu achei isso ... esse é o ponto positivo que eu achei. [...] eu me lembro que [...] eu estava falando em algum laboratório para [um docente] e [...] eu disse: 'ah, é o laboratório da [matemática] aplicada', e ele: 'não, aqui não tem laboratório da [matemática] aplicada, é tudo uma coisa só. [...] mudou muito depois disso. (Participante I, 2016, p.5).

A percepção inicial indefinível parece descrever um processo de delimitação de territórios entre estabelecidos e outsiders (ELIAS; SCOTSON, 2000) e a construção de novas identidades. Essa percepção de um processo instituinte, em curso de mudança, ilustra o traço de historicidade (THIESEN, 2013), tornado possível somente por meio das interações de longa duração e que são capazes de captar mudanças comportamentais que refletem alterações em valores e crenças, ou seja, mudanças institucionais.

Embora tenha escolhido o IME como unidade universitária para atuar e já conhecesse alguns dos colegas, a participante I contou que ao ingressar esperava trabalhar em equipe como estava habituada, e ao descobrir que trabalharia sozinha sentiu-se contrariada.

[...] eu não trabalhava em uma universidade, eu não sabia como é que funcionava, e aí me disseram que eu ia trabalhar com uma outra pessoa. Eu entendi que era trabalhar com uma outra pessoa na sala. E na época ... depois, quando eu li, falava em permuta, então estavam permutando. [...] para vocês isso devia ser corriqueiro, mas para mim não era, então eu fiquei muito ... indignada, na época, porque eu achava que tinha sido ... não com eles assim, mas principalmente ali com o [colega] que eu achava que tinha sido enganada (Participante I, 2016, p.5).

Vinda de outra realidade organizacional, a participante passou por um processo de formação de novos hábitos (BERGER; LUCKMANN, 2004), acostumando-se a trabalhar sozinha, e no presente, refletindo que teria dificuldades em se adaptar a um novo colega na seção, depois de tanto tempo atuando individualmente.

[...] era um grupo, [...] talvez por isso eu tenha ficado revoltada. [...] era uma equipe [...] era diferente daqui, claro, uma universidade. [...] agora eu não consigo mais me imaginar trabalhando com alguém (risos). Só com meus bolsistas [...] a gente vai criando vícios, né, [...] de jeito de trabalhar. Eu gosto de ... tal coisa tu faz assim.

Como é que eu vou fazer isso com um colega? Não tem como, né. (riso) Ia ser meio estranho. (Participante I, 2016, p.7).

Quanto ao processo de aprendizagem das rotinas de sua seção, afirmou que teve apenas uma semana de convívio com a colega que a orientou.

[...] no início eu segui o que a antiga [colega] fazia. Eu não mudei muita coisa [...] era tudo em gavetas .. meu deus! Então cada vez que alguém chegava: 'eu preciso de tal coisa!', então, se não tem uma pessoa ali junto .. em uma semana é pouco [para aprender as rotinas], mas ela foi muito.. assim solícita, ela me ajudou bastante" (Participante I, 2016).

Nos anos 1990, a carência de técnicos nos setores prejudicava os serviços administrativos e transferia muitas das atividades para os docentes ocupantes dos cargos de gestão. Posteriormente, a docente que geria a seção passou a orientá-la nas atividades e rotinas.

[...] ela disse como é que funcionava, o horário, que todo mundo fazia seis [horas] e eu tinha que fazer oito [horas], porque [naquela seção] era oito e eu fazia, e ali ela me disse mais ou menos como é que funcionava [...] eu era novata, então ela estava sempre ali dando um apoio ou uma orientação (Participante I, 2016, p.6).

Em outro momento da entrevista, a participante I lembrou-se deste encontro inicial com a gestora, a apreensão que sentiu e avaliou o quanto ela própria havia se transformado durante sua trajetória no IME.

A primeira conversa que eu tive com a [gestora docente], uma conversa longa e assustadora e ela disse que ... [risos] [...] uma coisa que é importantíssimo nessa tua atividade é a organização. Eu fiquei quieta, mas [pensei]: 'meu Deus do céu, eu sou completamente desorganizada!'. E incrivelmente o que eu me modifiquei aqui dentro e na minha vida fora também, por causa de, até por ela, que é uma pessoa bem metódica e organizada. Ela é muito organizada, até demais, (risos) mas eu aprendi muito com ela. [...] Eu acho que eu cresci nesse sentido. [...] eu entrei em pânico quando ela falou em organização. Não, e depois quando tu ouve um elogio dela, que é uma pessoa super ... olha, foi muito bom. Eu digo: 'mas, [professora], eu tenho que melhorar muita coisa', mas eu me esforço (Participante I, 2016, p.15).

Observou-se que no balanço dessa trajetória oportunizado pela entrevista, a participante I pode examiná-la e avaliá-la de modo satisfatório, pois percebe-se que foi gratificante e que a mesma possuía o reconhecimento a seu trabalho não apenas na seção em que atuava. A entrevista possibilitou um processo comunicativo complexo, pela argumentação, subjetivação e produção de sentidos, no qual a participante I pode reconstruir sua realidade e seu processo de identificação (VAN DE MIEROOP, 2015; ORLANDI, 2015).

Questionada sobre a trajetória do IME, como um todo, a participante I afirmou: “[...] eu não fico pensando assim no Instituto, eu penso neles, neles professores e o que eles fazem” (Participante I, 2016), o que pode indicar uma visão limitada ao próprio espaço de trabalho e convívio, dentro do IME. Ela indicou conhecer fragmentos de história por meio de conversas informais, pois sempre havia se mantido apenas em sua seção e que experimentava pela primeira vez a participação em uma comissão, por incentivo de uma colega: “[...] eu sempre fiquei mais à parte, fiquei mais isolada, mas por opção. Mas eu sempre, alguma coisa do Instituto eu sei” (Participante I, 2016). A participação em comissões de representação são espaços políticos e que permitem uma visão mais ampla do que ocorre na unidade universitária, por isso a importância de ocupar espaços que foram conquistados no passado, como indicou a participante F, e que parece ser um espaço subestimado no tempo presente.

Ao responder sobre de que modo se percebia inserida nessa trajetória, a participante I associou sua trajetória à trajetória da seção em que atuava, utilizando a imagem de família.

[...] em relação ao [setor] vamos dizer, eu não consigo assim chegar e dizer ... ah, o [setor] é feito assim, dessa maneira. Eu digo assim: o nosso [setor]. Eu sempre falo o nosso [setor] [riso]. [...] é uma família e eu faço parte. [...] e coisas assim que ... eu acho que extrapolam um pouco, e às vezes não ... o lado de ... ah, isso aqui eu posso fazer, eu posso fazer além disso aqui para tentar ajudar. Como é que eu posso tentar ajudar, sabe, ... eu consigo ver. Mas é porque ... mas tem a ... a recíproca é igual também em relação a eles. A gente se dá bem, pelo menos até agora, os [gestores docentes] que passaram, e foram muitos, mas a gente se dá bem (Participante I, 2016, p.3).

Em um grupo fortemente coeso, a auto-regulação dos integrantes relaciona-se à opinião que o grupo faz de si e à pressão do “nós” sobre o indivíduo, de modo a produzir um sentimento de maior valor (ELIAS; SCOTSON, 2000). O engajamento ou “fazer além para ajudar” parece ser uma característica dessa geração de servidores técnicos, também abordado pelos participantes A, J e L, cuja habitualização decorrente da longa permanência constrói laços identitários fortes em torno destas pequenas ilhas ou espaços limitados, chamados de “nossos” lugares, em forte identificação com os gestores docentes. Percebe-se assim que a continuidade das interações em relação dialógica e dinâmica com um ‘outro’ (CANDAU, 2014) é geradora das condições para a construção e manutenção de identidades em um processo de autocompreensão e de intervenção na realidade, a partir de construções políticas e sociais (SANTOS, 1998). Porém, esse comportamento parece também criar um modelo de atuação, tanto para os demais servidores técnicos, quanto no imaginário de servidores docentes. O técnico ideal, para aquele grupo que detém o poder para tornar outro subserviente



(ELIAS; SCOTSON, 2000) é aquele que está permanentemente comprometido a servir sempre que necessário, independentemente do que sente ou do que pensa.

A participante I mencionou também a rotatividade dos gestores docentes, pois seus mandatos são bianuais, limitados a dois mandatos e a estratégia adotada para evitar as discontinuidades na seção, por meio do hábito de manter ao menos um [docente] sênior para assegurar a transmissão do histórico de decisões da comissão: “Então nunca muda todo mundo, sempre tem um para preservar, até para as regras, e como é que funciona, as decisões” (Participante I, 2016, p.3). Ao mesmo tempo, percebe-se que quando a atuação do servidor técnico nas seções caracterizava-se pela longa permanência, adquiria a função de estabilizar a memória daqueles lugares (HALBWACHS, 2006; CANDAU, 2014; ASSMANN, 2006), feitos de movimento permanente (THIESEN, 2013), como a própria participante I mencionou: “Tem coisas que eles não sabem e eu digo, ‘não, mas olha, isso aqui acontecia assim e isso e isso’. [...] porque eu estou há mais tempo, eu vi mais coisas. Os gestores até eles voltam a ser gestores [se alternam nas funções], estão ali. Os fundadores [...] que ainda estão na ativa aí, então eles sabem muito mais do que eu a outra parte da história. Eu estou falando da parte burocrática da história. (Participante I, 2016, p.13).

Em suas observações sobre o IME, a participante I captou dois movimentos observados ao longo do tempo e que possuem relação com a historicidade dessa unidade universitária. A primeira relacionada ao ingresso no mestrado em matemática, cuja prova de seleção só era inicialmente requerida a quem pleiteava bolsa, sendo mais tarde instituída prova como requisito de ingresso. Com o aumento de oferta de curso de mestrado em outras instituições, observou-se uma demanda maior pelo curso de doutorado. E em meados dos anos 2000 então, a participante I observou que alunos egressos destes cursos passaram a fazer concursos e a ingressar como docentes no quadro da unidade universitária.

Então, era o mestrado que era mais concorrido, [...] a prova não era obrigatória, [...] muita gente que vinha fazer a prova poderia cursar. [...] com as exigências da prova para entrar, antes era só para bolsa, aí claro começou a selecionar mais. Em compensação, e aí então diminuíram os alunos de mestrado porque acabou tendo mestrado em Santa Maria, em Santa Catarina, então diminuíram os alunos, mas começou a aumentar o número de alunos de doutorado. [...] lá por 2005 [...] foi quando abriram os concursos de novo, aí entraram uns quatro professores e... 2002 aliás foi o primeiro [...]. É, ali acho que começou a vir gente de fora, professores de fora pra cá, [...] alunos titulados aqui fazendo concurso foi em 2005 (Participante I, 2016, p.6).

Questionada a refletir sobre quais seriam os principais momentos na trajetória do IME, a participante I evocou uma situação específica de sua seção, na qual houve um rebaixamento

no ranking de cursos resultante de uma avaliação institucional e a perda de reputação. Em momentos de crise, crenças e valores capazes de oferecer segurança aos indivíduos em um grupo podem desestabilizar-se, gerando a oportunidade de instituir-se o novo (GUTIERREZ; BORGES, 2021; THIESEN, 2013).

[...] foi uma coisa que abalou professores [...] porque desde que eu entrei que eles procuram passar para [outro conceito] e ao contrário foi tropicando. Mas agora tem novos professores, muitos novos professores, vários deles são ex-alunos. [...] não é só porque é **sangue novo**, mas tem gente que é mais ligada a essa parte [...] que pegam junto e querem ver o que é que eles podem fazer para mudar isso. E sabe que, isso eu noto, tem alguns bolsistas ... as pessoas fazem a diferença né, gente nova perguntando o que é que a gente tem que fazer para mudar de conceito. Um bolsista, querendo saber isso! Eu acho legal (Participante I, 2016, p.4).

Essa situação de crise interna, na percepção da participante I foi capaz de reunir a todos em torno do objetivo de recuperar o ranking no período avaliativo seguinte. Ela citou uma nova geração de docentes, mais motivada e motivadora, influenciando no comportamento dos estabelecidos.

[...] eu vejo que agora eles estão bem mais empenhados, os grupos diferentes. E ... no caso ali eu vejo [...] que publicavam pouco, vamos dizer, e o pessoal novo que [...] alunos dele chamaram e disseram: 'vamos pesquisar' e ele voltou a publicar, sabe, foi um estímulo (Participante I, 2016, p.4).

A participante I lamentou que o processo de recuperação fosse lento e que possivelmente não veria o resultado, pois havia decidido antecipar a aposentadoria em consequência da implantação do ponto eletrônico para servidores técnico-administrativos, o que evidencia os efeitos desse tipo de mudança no interior das organizações.

[...] eu já tive esse desejo de ficar mais, mas por mudanças assim que aconteceram aqui dentro de ... né, aí eu não tenho mais [...] As oito horas foram uma coisa que mudou completamente, né. [...] eu sempre dizia, ah vai ter a época de me aposentar, mas eu vou ficar mais ... tranquilamente eu ficaria ... mas agora fica mais difícil porque sobra pouco tempo pra casa, então .. (Participante I, 2016, p.4).

Embora sendo uma decisão dos órgãos de controle externo que afetou o conjunto das IFES e seus servidores técnico-administrativos, foi uma questão que gerou muitos sofrimentos e descontentamentos (LA FALCE et al., 2020) e que se impôs sobre realidades muito distintas, sem levar em conta especificidades de exercer atividades no Campus do Vale, por exemplo, que não conta com uma infraestrutura de serviços nem próxima à encontrada no Campus Centro, capaz de suprir as necessidades da mesma forma. A imposição de um

controle mais rígido sobre a frequência dos servidores técnicos administrativos parece ter sido um dos motivos para a aceleração de decisões quanto à aposentadoria para aqueles que estava completando o tempo mínimo. Em 2017, quando foram realizadas as entrevistas, outros quatro técnicos confidenciaram a desilusão pelo modo como a questão tinha sido encaminhada pela administração central e pela local, manifestando o desejo de solicitar aposentadoria ou remoção, o que acabou por ocorrer um tempo depois. Nesse sentido, a dedicação que havia sido naturalizada como um padrão e a qualidade das entregas foram retribuídas com o simples controle da jornada. O comprometimento e o engajamento destes técnicos, que não costumavam observar horários fixos de intervalos ou limitar horários de reuniões, atendimentos internos ou externos, passaram a ser retribuídos com um rigoroso controle de entradas, saídas e intervalos para almoço. A diferenciação de tratamentos parece ter acentuado a percepção sobre a desigualdade de tratamentos às classes de técnicos e docentes, apontando para uma deteriorização nas relações de trabalho entre estes profissionais, como apontaram Tessarini Junior e Saltorato (2021). Apesar da decepção demonstrada, a participante I continuava a se preocupar em deixar seu legado de organização àquela seção e aos docentes a quem atendia.

[...] nesse armário novo tem uma parte que são só atas, ele é chaveado e fica... bem assim à mão. Mesmo que eu não esteja lá, eles vão achar. E inclusive porque sempre tem um bolsista. É uma coisa que eu sinto necessidade, pra mim, é para ... deixar alguma coisa que, para quando eu não estiver, eles se achem [...] pensando assim: eu estou chegando agora, como é que eu vou saber a importância? Eu gostaria de ter ... assim como informar para essa nova pessoa as coisas do passado. As coisas estão ali. Mas como é que ela vai fazer a ligação daquilo ali, da importância daquilo ali. (Participante I, 2016, p.8).

Nas reflexões realizadas pela participante I sobre os decaimentos da memória e o processo de esquecimento, foram evidenciados alguns traços de temporalidade e historicidade da instituição (THIESEN, 2013).

[...] às vezes eu fico pensando nisso aí, porque é impressionante como dois anos fazem diferença. [...] por exemplo o professor que se aposenta [...] que tantos anos ficou aqui [...] passou uns três anos e mudou, principalmente o pessoal do mestrado mudou. Aí assim: ‘não, nunca ouvi falar!’ [...] Isso acontece com as pessoas sabe e acho que tinha que ter alguma coisa ou tinha que pensar em alguma coisa de simplesmente alguém chegar e dizer: ‘não, isso aqui eu não boto fora, porque isso aqui não ... por exemplo, titulados, assim, eu já ouvi um, assim no ar: não, mas isso aí não é importante, não isso aí pode dispensar. Não! Porque isso daí pode ... porque muitos depois viram professores e é história. Eles fazem parte da história, na minha opinião. Então eu sinceramente, eu não sei te dizer como, e fico um pouco frustrada por causa disso. Eu gostaria que fosse mais assim: uma comissão, eu já sinto isso. Uma reunião de comissão, que eu já vi tantas (Participante I, 2016, p.12).

A questão trazida pela participante I, em 2016, apontava em outras palavras para a construção de uma política de memória para aquela seção. Mas entende-se que tal política precisa envolver a unidade universitária como um todo e o desenvolvimento de estratégias de preservação de fontes e ativação cultural nessa comunidade, para criar, reforçar e manter os laços de pertencimento que envolvem essa comunidade universitária.

#### *6.2.10 Participante J*

O participante J é técnico administrativo e ingressou na universidade em meados dos anos 1980, tendo trabalhado seis anos em outro órgão antes de solicitar sua transferência para o IME, onde estava há 24 anos, em 2016, tendo exercido atividades em duas seções distintas. Ele chegou ao IME por meio do interesse em cursar uma graduação na área, por isso apresentou-se à direção do IME e explicou que gostaria de trabalhar naquela unidade universitária, o que ocorreu em seguida. Apesar da longa vivência no IME e de afirmar que acompanhou o crescimento das seções internas onde trabalhou e a área em que estudou, o participante J optou por respostas curtas e evasivas, sem descrições sobre suas experiências ou acontecimentos vivenciados, embora se lembrasse bem das datas de permanência naqueles lugares. Na seleção que fundamenta a construção de identidades, o participante J pode ter considerado irrelevante (ASSMANN, 2006) descrever mais profundamente sua trajetória, já distanciada da antiga seção e sem apoio na lembrança de outros colegas (HALBWACHS, 2006). Ou pode ter sido uma escolha pelo silêncio (POLLAK, 2010).

Questionado sobre o que conhecia da trajetória do IME e da sede no Campus Centro, o participante J afirmou que não vivenciou esta fase, sabendo apenas de relatos por terceiros, sem aprofundá-los, mas referindo que foi um período de muitas aposentadorias.

[...] essa parte do centro eu já peguei mais como “de ouvir dizer que”, porque na verdade com tantos professores que trabalharam no Centro, quando vim para cá, a maioria já estava aposentando, já estava saindo (Participante J, 2016, p.2).

Nesse caso, o “ouvir dizer” e o pouco convívio do participante J com os colegas técnicos e docentes que já estavam em vias de aposentadoria quando ele ingressou no IME não chegou a ser absorvido como uma lembrança forte a ponto de ser compartilhada como uma memória por tabela (POLLAK, 1992) ou a “nossa” história (ASSMANN, 2006). Mas na lembrança lacunar desse período, a percepção de aumento nas aposentadorias e o pouco convívio tem sido corrente (MEMÓRIAS, 2019; EXPOENTES, 2019) e um forte indicativo

na memória institucional do IME de que o período sinaliza o fim de um ciclo geracional (ASSMANN, 2006), reiniciado com novos agentes e apontando mudanças importantes no futuro dessa unidade universitária, como atestam os depoimentos de docentes em vídeo (EXPOENTES, 2019; MEMÓRIAS, 2019).

Não houve referências a técnicos mais antigos, mas o participante J mencionou entre as vivências positivas ter conhecido colegas considerados pessoas muito especiais, sem citar seus nomes. As referências que fez a técnicos e a docentes foram raras e associadas a aspectos pontuais e episódicos, evidenciando silêncios e não ditos (POLLAK, 2010; 1989; ORLANDI, 2007). Essa ausência de referências pode estar associada a diversos fatores relacionados à formação e continuidade de traços identitários, à fragmentação das relações interpessoais, o distanciamento em relação à antiga seção ou a fraca identificação entre os pares técnicos, resultante da ausência de coesão ou de compartilhamentos que possam caracterizar uma identidade coletiva (CANDAUI, 2014).

Em certo momento o participante J chegou a questionar se a entrevista realizada em 2016 não seria sobre os documentos da seção, ao que expliquei-lhe que gostaria de entender sua inserção e percurso profissional antes de adentrar nas questões da temática pesquisada na época. A partir de então, percebeu-se maior adesão à entrevista, tendo associado sua trajetória no IME a crescimento e à satisfação em conseguir conciliar estudo e trabalho na área de interesse. “Na verdade, o que me interessava que era[sic] estudar tranquilamente e trabalhar na área que eu estava estudando. Quer dizer, praticamente uma coisa supriu a outra, completava a outra” (Participante J, 2016, p.2). A partir dessa afirmação, ele refletiu que o conhecimento adquirido no curso de graduação era aplicado na seção em que atuava, e à medida que avançava no curso, a instituição também se beneficiava. É nesse sentido que afirmou ser vantajoso, não só para ele, mas também para o IME: “[...] porque o que eu aprendi eu chegava aqui para aplicar” (Participante J, 2016, p.2). Em seu entendimento, a instituição seria a maior beneficiada pela qualificação de seus técnicos administrativos. Compreende-se que a qualificação maior que a requerida para o exercício de um cargo acaba envolvendo visões mais amplas e melhores estratégias para a compreensão e resolução de problemas, gerando inclusive vantagens financeiras à organização.

Questionado sobre a trajetória do IME, o participante J destacou um crescimento não perceptível materialmente como aspecto positivo, o que pode ser interpretado como os resultados de processos de institucionalização, à passagem do tempo e à historicidade (THIESEN, 2013) desta unidade universitária.

[...] cada mudança de gestão a gente renovava, sei lá, expectativas de crescimento, assim, mas acabava, como é que eu vou dizer, materialmente a gente não via muito crescimento, mas internamente claro que o aumento do Departamento, do número de professores, isso mudou bastante. O número de alunos cresceu, o atendimento aos cursos também cresceu bastante. (Participante J, 2016, p.2).

Quanto a revelar aspectos negativos ou momentos de dificuldade percebidos, o participante J foi mais reticente, mas após refletir, destacou momentos de luta por melhores condições de trabalho, interpretados como momentos de conflito necessários para o reequilíbrio de forças: [...] foram os momentos de luta, que não chegam a ser tão ingratos, mas faz parte do crescimento, que tudo depois, no final das contas, acaba melhorando. Melhoraria aqui, no Instituto (Participante J, 2016, p.2). Os conflitos, ou cabos de guerra (ELIAS; SCOTSON, 2000) por aumento salarial lembrados pelo participante J evidenciam uma identificação forte com um grupo que criticava e contestava as condições de trabalho. Indiretamente, a consciência política evidenciada pelo participante J evoca um tempo de maior coesão e compartilhamento de interesses e aspirações nesse grupo, constituindo uma identidade que de alguma forma fragmentou-se (TESSARINI JUNIOR; SALTORATO, 2021), como o participante K também comentou.

Ao referir sua migração para outra seção no IME, o participante J afirmou que já estava há muitos anos no mesmo lugar e que sentiu necessidade de mudar. Disse que antes trabalhava mais com um público formado por alunos e que naquele momento seu público era composto por docentes. Porém, ao comentar sobre suas atividades na antiga seção, deixou subentendido que talvez sua colaboração não fosse mais percebida de modo tão relevante para aquele espaço, como no começo.

[...] eu auxiliava bastante. [...] Nos primeiros anos, quando eu estava no curso. Depois eu fiquei mais na parte administrativa do setor, que antigamente, como eu falei, teve um crescimento do número de professores e de alunos. E no começo não tinha mais professores [...] Então quer dizer que a minha colaboração era importante, mas depois começou com vários concursos e começou a chegar os professores [...] e daí, claro né, a preferência era para eles e o [setor] se tornou mais um laboratório de aula. E daí eu fui ficando mais na parte administrativa, o que era um serviço bem diferente (Participante J, 2016, p.3).

Pode-se entender que devido a determinadas circunstâncias, aquele conhecimento adquirido durante a graduação, aplicado à seção e que motivava o participante J deixou de ser valorizado, como inicialmente, direcionando-o a atividades administrativas menos desafiadoras. Esse engajamento e doação de esforços configura-se como um tipo de situação que parece ser naturalizada como uma atitude comum, ou seja, um comprometimento

esperado de um servidor técnico, mesmo que extrapole seus limites de atuação, especialmente em momentos de necessidade e carência, já relatados pela participante I, de modo positivo. Constituem-se assim em atitudes dificilmente reconhecidas e verbalizadas como tal, sendo relegada ao silêncio e ao esquecimento. Nesse sentido, a ausência de reconhecimento e a falta de oportunidades geradoras de maior inserção e desafios podem estar entre os motivos reais para as mudanças internas e pela não permanência de muitos dos servidores técnicos que já atuaram no IME, derivado do que pode ter sido um padrão de estigmatização dos técnicos, resultando em certa opressão destes (ELIAS; SCOTSON, 2000).

O participante J contou que a nova seção onde passou a atuar estava há mais de ano sem um servidor efetivo e a gestão do espaço era realizada por docentes e bolsistas. Afirmou que teve “toda a liberdade de arrumar, organizar as coisas” (Participante J, 2016, p.4), assim como o mencionado pela participante E. Ao descrever-se como uma pessoa metódica e explicar como organizava a documentação do local, afirmou que era uma preocupação de deixar organizado para quem o substituísse no futuro, para que a pessoa não viesse a ficar tão perdida quanto ele ficou. Assim como a participante E, o participante J vivenciou os efeitos negativos da ausência de continuidade e transmissão de uma memória organizacional (LANGENMAYR, 2016), e nesse sentido, preocupa-se com essa transmissão (ASSMANN, 2006). Compreende-se que essa seja uma iniciativa importante, mas que requer uma visão ampliada para o conjunto de servidores dessa unidade universitária, por meio de uma política interna, definidora de parâmetros mais integrados e concretos, que envolvem a memória organizacional destes espaços (GUTIERREZ, 2017).

Outro aspecto que emergiu da entrevista com o participante J foi a menção ao contato com a seção de arquivo da administração central para orientação sobre como tratar a documentação da seção. Observou-se que essa foi uma iniciativa isolada e que tal autonomia pode ser muito positiva, pois nesse caso foi geradora de discussões em algumas seções específicas, embora a intencionalidade fosse desfazer-se de uma massa documental. Todavia, iniciativas autônomas menos criteriosas continuam a oferecer riscos de ações equivocadas e perdas futuras (SCHMITT, 2016). Neste caso, a ação teve caráter consultiva, a partir do qual a seção iniciou uma gestão descentralizada de sua massa documental, sem consulta à administração da unidade e sem critérios pré-definidos que orientassem sobre as necessidades de preservação de fontes para a memória da unidade como um todo, o que evidenciava o descontrole e ausência de uma política de gestão dos documentos da unidade, conforme já discutido (GUTIERREZ, 2017). Esse movimento pode ser interpretado como uma visão individualista e autônoma das seções, que não se veem como parte do IME, ou seja, não se

percebe a construção de uma identidade institucional local forte o suficiente que enseje a discussão e a busca por soluções que respondam a necessidades internas comuns, o que vai ao encontro da percepção da participante B, em 2021, de modo amplo. Naquele período ainda não havia sido proposta a criação do Núcleo de Gestão Documental, mas já havia a mobilização das massas documentais de algumas seções. As outras seções decidiram gerir a própria documentação de modo independente.

Questionado sobre como avaliava seu trabalho inserido na trajetória do IME, o participante J usou a metáfora da engrenagem e a imagem da construção de degraus para representar o trabalho realizado de modo geral.

É, porque todo mundo aqui [...] na verdade, [...] a gente, claro, é só uma peça numa engrenagem, né. Mas o teu legado aqui vai ficar pra quem vem porque cada um faz um degrauzinho e cada um que passa aqui fica um tempo. Aí é que eu sempre acho que é o comprometimento que a gente tem, [por]que se eu venho aqui e faço um, se eu construo o meu degrau, o que vem seguinte [...] pode não conseguir ir adiante, ter que refazer tudo de novo, e daí acho que a importância funcional de cada um que é fazer bem feito. E no caso para ficar uma coisa bem embasada (Participante J, 2016, p.6).

Percebeu-se nessa reflexão final do participante J uma consciência do papel que cada indivíduo possui na construção coletiva da instituição (THIESEN, 2013). Embora a metáfora da engrenagem, associada a uma visão funcionalista (BURRELL; MORGAN, 1979) esteja associada a uma peça metálica, algo inanimado e frio, sua função torna-se imprescindível ao funcionamento ou movimento organizacional. Mas engrenagens não deixam um legado, nem são capazes de construir o que quer que seja, muito menos degraus que remetem a um percurso ascendente. Estes são atos humanos e é nessa humanidade que a instituição se legitima. Portanto, interpreta-se que ao mencionar a engrenagem, necessária ao movimento, o participante J pode estar construindo uma referência simbólica ao âmbito organizacional, enquanto as imagens do legado e da construção de degraus remetem simbolicamente ao processo de construção da instituição ou de reconstrução da memória institucional.

### *6.2.11 Participante K*

O participante K, entrevistado em 2016, é técnico administrativo e atua no IME desde o início dos anos 2000, tendo trabalhado em outros dois órgãos e atividades distintas na universidade desde o final dos anos 1980, sempre no Campus do Vale. Questionado sobre quais mudanças percebia naquele lugar desde então, o participante K refletiu que antes havia



mais recursos para obras e pessoal técnico qualificado e que percebeu um decaimento geral nestes serviços.

Tinha o escritório técnico do campus onde tinha os engenheiros, arquitetos e esse pessoal se aposentou, está se aposentando e sendo muita gente contratada de fora, terceirizado para fazer o que eles faziam. [...] O Campus do Vale ele está abandonado, não tem gente especializada para fazer o serviço que deve ser feito, sabe, está feio, está abandonado. A qualidade do serviço caiu muito porque acho que os profissionais que estão trabalhando hoje, não sei se por ser terceirizado, não valorizam, não fazem um serviço adequado. [...] O padrão UFRGS de antigamente, vinte anos, não existe mais. Tu olha uma obra feita pelo funcionário do quadro de funcionários da UFRGS e olha para uma empresa terceirizada que faz hoje, tu vê a diferença grotesca, é material jogado fora (Participante K, 2016, p.4).

Os serviços de marcenaria, obras hidráulicas e elétricas, paisagismo, entre outros, eram trabalhos técnicos realizados em nível de apoio por servidores experientes em diversas especialidades, pois muitos participaram da construção do Campus do Vale, e que passaram a ser realizados por empresas contratadas para finalidades específicas e períodos limitados. Essa substituição foi ocorrendo pela extinção desses cargos de nível fundamental e coincidiu com um período de muitas aposentadorias, em meados dos anos 1990, sinalizando a proximidade do fim de um ciclo geracional na universidade, de forte impacto sobre a memória organizacional dessa instituição. Vários destes servidores que não tinham tempo para aposentadoria acabaram sendo readaptados em outros órgãos e seções da universidade. Desde então, percebeu-se a ampliação da presença de empresas terceirizadas e de novos grupos de trabalhadores que passaram a prestar serviços de apoio administrativo tais como portaria, limpeza, obras de manutenção, transporte, segurança patrimonial.

O participante K evidenciou as desvantagens da terceirização pela baixa qualificação, rotatividade desses trabalhadores, além de fragilidades e eventuais descumprimentos dos contratos de trabalho por empresas participantes, caracterizando relações de trabalho precarizadas (TESSARINI JUNIOR; SALTORATO, 2021), nas quais a administração pública torna-se solidária, arcando com os custos de potenciais descumprimentos.

[...] eu atribuo à terceirização porque a gente sabe que o pessoal ganha mal, né, [...] as empresas atrasam vale transporte, atrasam pagamento, eu conheço pessoas que trabalham com má vontade, trabalham porque tem que fazer a obrigação dela [...] são pessoas que não são específicas para aquilo ali que estão fazendo (Participante K, 2016, p.5).

Embora estes trabalhadores demonstrassem comprometimento e pudessem permanecer um tempo mais longo nos lugares, suas presenças tornaram-se muito efêmeras para

constituírem vínculos mais duradouros, refletindo novas práticas laborais instituídas no presente. Essa visão, de certa forma, complementa e contrapõe a visão do participante A, em 2016, quando este fez referência apenas à melhoria na prestação de serviços, percebida a partir da substituição de servidores do nível de apoio por trabalhadores terceirizados. Porém, essa substituição na força de trabalho foi entendida pelo participante K, ainda que em outras palavras (ORLANDI, 2015), como a perda de comprometimento e qualidade nos serviços, com implicações tanto organizacionais quanto para o sentido de coesão, aprendizagens e de identidades coletivas, embora sua descrição possa ser similar à do participante A quando este se referia ao comportamento dos colegas antigos. Na base destas relações, estes novos atores institucionais criam novas formas de distribuição de poder e equilíbrio de forças (FOUCAULT, 1979) e produzem um movimento instituinte de novos arranjos institucionais (THIESEN, 2013). Na perda relacionada à memória organizacional das práticas habitualizadas, encontra-se um enfraquecimento da memória institucional e das identidades coletivas, atribuídas às terceirizações, que paira como uma possibilidade de avanços sobre atividades-meio e atividades-fim da universidade.

Ao relatar sobre as circunstâncias nas quais chegou ao IME, estabelecendo-se na biblioteca, o participante K afirmou ter realizado entrevistas em outros lugares da universidade, mas que sua escolha baseou-se na conveniência e compatibilização de horários com o trabalho de esposa, pois tinham um bebê. Afirmou que apesar de gostar de atividades mais desafiadoras, adaptou-se à rotina.

[...] todos os lugares que eu fui fazer entrevista, eles me chamaram, só que eu vim aqui na hora e resolvi ficar aqui na biblioteca de matemática. [...] pra mim é uma rotina que começou há treze anos e está até hoje. E faço meu serviço da melhor maneira possível, eu chego no meu horário, eu atendo as pessoas do jeito que elas devem ser atendidas (Participante K, 2016, p.5).

A adaptação à rotina fez com que ele se tornasse um observador dos comportamentos e práticas desse lugar, evidenciando outro tipo de rotatividade em um momento inicial da entrevista, e posteriormente quando questionado sobre as mudanças observadas no IME, relacionando-a a dois grupos na biblioteca do IME: os técnicos de nível superior, bibliotecários e os bolsistas. Dada a experiência acumulada e a longa permanência naquela seção, o participante K pareceu sentir-se responsável por recepcionar bem os novos colegas, facilitando sua socialização (THIESEN, 2013), já que observou tratar-se de profissionais novos na universidade. Observou-se que o participante K alcançou legitimidade (THIESEN, 2013), por meio da longa permanência em sua seção, para assumir um comportamento

institucionalizado, atuando na institucionalização dos ingressantes com construção de laços identitários (CANDAU, 2014), e tal como referido pela participante E, quando evidenciou a falta de uma política institucional de recepção aos ingressantes (ANDRADE, 2000).

[...] nesses treze anos que estou aqui acredito que já tenham seis ou sete bibliotecários que passaram por aqui, o que é uma média bem alta. Eles têm bastante responsabilidade em gerenciar a biblioteca, não é um serviço fácil, [...] todos que entraram até agora são contratados novos, não sabem como funciona a UFRGS, como funciona o sistema. Eu tenho ajudado bastante no que eu posso, nas minhas limitações, porque essa catalogação, aquisição fazem parte do trabalho deles, mas até em matéria de adaptar o pessoal no setor porque, por eu ser uma pessoa mais antiga, já trabalhar com vários funcionários e outros bibliotecários, eu tento adaptar o pessoal, fazer com que fiquem à vontade, porque grande parte das pessoas quando entram em um setor, eles entram nervosos, sem conhecer a responsabilidade, com quem estão trabalhando, acham que é um bicho de sete cabeças, da mesma forma que eu entrei, meio que caí de paraquedas (Participante K, 2016, p.7).

Indiretamente, o participante K evidenciou que não havia uma recepção acolhedora e estruturada para ingressantes nesta unidade universitária, conforme também observado pela participante E, em 2021. O participante K encontrou uma explicação para essa rotatividade, que não vê como exclusividade da biblioteca do IME, mas como uma característica comum às bibliotecas do Campus do Vale, relacionando-a à segurança, distância e condições de trabalho noturno no Campus do Vale. Outra hipótese explicativa pode ser associada à variabilidade de áreas das bibliotecas e maior possibilidade de intercâmbios e práticas, constituindo uma temática que pode gerar novas investigações, sobre os motivos de tal rotatividade entre estes profissionais técnicos de nível superior.

[...] normalmente os bibliotecários quando entram vão para o horário da noite, então muita gente não pode trabalhar de noite porque mora longe. [...] fica difícil sair nove horas da noite no inverno do Campus do Vale. Uma coisa que para a mulher já é perigoso, ainda mais num horário desse, ficar numa parada de ônibus deserta, então eu acho que com o tempo eles vão conhecendo outros lugares, outras bibliotecas e vão procurando o lugar mais adequado para eles. Mas é bem rotativo, não só na biblioteca de matemática, tu vê em outras bibliotecas também. [...] Eu acho que o grande problema dos bibliotecários e do bolsista, funcionários também, é a locomoção de casa-trabalho, é um dos problemas. (Participante K, 2016, p.7).

Outro aspecto relacionado à rotatividade mencionado relacionava-se aos bolsistas que apoiavam o atendimento na seção de circulação de material bibliográfico, pois havia um investimento de tempo na adaptação e capacitação ao trabalho, que acabava se repetindo infinitamente, pois a natureza desse tipo de vínculo é efêmera.

[...] eles ficam pouco tempo também, a gente se acostuma com eles e chega uma época que eles querem trabalhar na área deles, ou vão para outra biblioteca, não para

muita gente também, é demorado aprender o funcionamento de um sistema de empréstimo, reconhecer alunos por ser de graduação, pós-graduação, professores, geralmente em alguns meses as pessoas vão se adaptando ao público e ao modo de trabalho, e daqui a pouco eles saem, fica aquela vaga ali que entra outra pessoa que não sabe nada, [...] quando entra um bolsista a primeira coisa que eu faço é com que ele fique uns dias guardando livros, eu acho que é uma das coisas mais importantes dentro da biblioteca é saber onde está o livro, [...] porque guardar um livro errado no meio de um acervo de oitenta mil livros causa um transtorno imenso, então a pessoas tem que se adaptar onde aquele livro é guardado (Participante K, 2016, p.7).

Este excerto explicitou a efemeridade dos laços, feitos, desfeitos e reconstruídos permanentemente em decorrência de formas de trabalho temporário que produzem efeitos na memória organizacional deste grupo, materializadas no permanente processo de adaptação dos ingressantes, capacitação de bolsistas e as consequências desse contínuo recomeçar (LANGENMAYR, 2016; SCHMITT, 2016; DE HOLAN; PHILLIPS, 2004). São tentativas de construir um sentido de “nós” por meio de partilhas concretas ou simbólicas, em laços sempre desfeitos (ELIAS; SCOTSON, 2000). Ao responder como caracterizava o seu trabalho e a biblioteca, percebe-se que esses papéis de facilitador da socialização e orientador na capacitação de bolsistas revelam ações, valores e crenças que podem ser associadas a funções pedagógicas e reprodutoras da memória institucional (THIESEN, 2013). A essas características soma-se o entendimento, visto como um princípio, de que um usuário bem informado sobre os serviços oferecidos pela biblioteca teria mais autonomia para conduzir-se naquele ambiente.

A biblioteca é bastante utilizada porque aqui a gente é meio caseiro, trata o pessoal de uma forma carinhosa, a gente faz questão que uma pessoa aprenda a procurar um livro, aprenda a reserva o livro, renovar. A gente faz com que desde o primeiro momento que eles entram na biblioteca que eles sejam bem informados dos direitos e deveres dentro da biblioteca, e para que eles se sintam mais autônomos e não dependam tanto de um funcionário e de esperar um atendimento no balcão (Participante K, 2016, p.8).

A visão de longo alcance temporal do participante K possibilitou a ele realizar reconstruções sobre a memória daquele lugar, tornando-o uma referência e testemunho das mudanças ao longo dos anos (HALBWACHS, 2006; POLLAK, 1992).

[...] eu já vi várias pessoas saírem daqui, pessoas boas que trabalhavam comigo, cheguei depois, as pessoas já estavam, saíram, depois chegaram pessoas novas, vi vários bibliotecários saírem. Eu estou me mantendo na biblioteca porque eu estou acostumando, depois de treze anos (Participante K, 2016, p.6).

O participante K lembrou as dificuldades sentidas quando ingressou na biblioteca, sem nenhuma experiência prévia em funções auxiliares de unidades de informação, tendo

passado por um processo de habitualização das práticas. Dificuldades atribuídas à baixa escolaridade e às formas de trabalho numa época em que a informatização iniciava e alguns processos ainda eram manuais, tais como cadastros dos usuários, empréstimos, renovações e devoluções de livros, realizados por meio de cartões e fichas em papel.

Foi bem difícil isso porque nunca trabalhei assim diretamente com público e trabalhar direto no balcão. O sistema era bem complicado para uma pessoa que na época só tinha o fundamental incompleto, ler bem eu sei, sou uma pessoa razoavelmente informada, mas aquele tipo de função me apavorou um pouco, sabe, porque o sistema não era informatizado, era uma coisa bem complicada com ficha, formavam imensas filas para atender o público, eu já entrei numa correria [...] Durante uns dois meses eu fiquei bem perdido, bem apavorado me perguntando "O que eu estou fazendo aqui?", mas depois fui me acostumando com a rotina. É uma rotina que com o tempo a gente vai se acostumando, vai conhecendo as pessoas, vai aperfeiçoando o trabalho (Participante K, 2016, p.6).

O seu processo de adaptação e formação dos hábitos foram descritos por meio das práticas tornadas costumeiras (TOLBERT; ZUCKER, 1999), da familiarização com as pessoas e com a capacidade de aprender, rever e aperfeiçoar os modos de atuação, reforçando que o que falta aos recém chegados é a coesão ou "intimidade competitiva e ambivalente", característica dos antigos (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.38). Questionado sobre os aspectos positivos observados, o participante destacou o processo de informatização da biblioteca, diretamente relacionado às próprias práticas, de modo similar ao destaque realizado pelo participante A, em relação à racionalização das atividades facilitada por novas tecnologias.

[...] a gente se incomodava muito com pessoas que atrasaram livros, débitos e acham que não tinham, porque era tudo anotado à caneta, professores, alunos mais exaltados. A biblioteca mudou bastante, acesso internet, os computadores. A biblioteca ela está mudando com o tempo as regras [...] Tem vantagens que de lá pra cá foram implementadas (Participante K, 2016, p.6).

Entre os destaques negativos, foi lembrado o episódio do princípio de incêndio ocorrido na biblioteca e vivenciado pessoalmente (POLLAK, 1992) como uma experiência cuja impregnação se manifestava na rotina de verificação diária das instalações elétricas.

[...] teve um princípio de incêndio em 2005, se não me engano. Foi um ar condicionado, o princípio de incêndio começou pelo ar condicionado, mas ele não estava ligado. [...] Por costume até hoje eu não deixo nada na tomada, nem o computador, eu desligo o estabilizador e tiro da tomada, então por costume eu tenho como desligar os disjuntores, os ar condicionados até hoje eu faço isso. [...] A gente acredita que tenha sido alguma coisa causada, alguma sabotagem porque depois de alguns dias aconteceu na [biblioteca da] química uma coisa parecida, [...] tanto que foi feito perícia e visto que o disjuntor tinha sido desligado (Participante K, 2016, p.6).

No longo relato, o participante K comentou a interdição da biblioteca para limpeza geral e as consequências da interrupção da prestação deste serviço para a comunidade universitária.

Aquilo causou um transtorno imenso para os alunos que dependiam da biblioteca de matemática, para os funcionários, que trabalhamos aqui durante um bom tempo limpando livro por livro, trabalhando em um lugar insalubre. O que aconteceu lá, a queima do ar condicionado, ela fez com que a biblioteca fosse atingida por uma fuligem, óleo, plástico das partes do ar condicionado que soltaram fuligem pegando em toda biblioteca. A gente limpou livro por livro, limpamos estantes, limpamos aparelhos que a gente trabalhava, computadores, mesas, tudo para poder reabrir a biblioteca. Foi um transtorno imenso, também trabalhar o teu horário de trabalho dentro de um ambiente insalubre com muita fuligem, de máscaras e luvas, com os braços cobertos, deu muito trabalho, foi até mais trabalhoso que o incidente do IFCH, apesar de que o IFCH teve mais prejuízo em matéria de perdas de livros (Participante K, 2016, p.6).

Além disso, descreveu o processo de limpeza, as condições de trabalho naquele período e comparou o sinistro na biblioteca do IME com o sinistro por água, ocorrido em 2014, na biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas<sup>127</sup> (IFCH), acontecimento que causou comoção pública, noticiada na mídia externa. Também houve destaque ao fato de que a pequena equipe da biblioteca do IME seguiu trabalhando no hall da mesma, pontuando uma condição interna de trabalho considerada insalubre, e que não contou com outras pessoas para realizar a higienização dos livros: “[...] era umas seis pessoas, foi bem trabalhoso o que o incêndio do ar condicionado causou” (Participante K, 2016, p.7). O que demonstra, mais uma vez, as situações de precarização contornadas com o aumento ou acúmulo de atividades assumidas e, muitas vezes, habitualizadas, naturalizadas e por isso não reconhecidas pela comunidade (TESSARINI JUNIOR; SALTORATO, 2021).

Sobre a relação tecida entre trajetória pessoal e memória da instituição, o participante K mencionou as oportunidades de retomar a educação formal interrompida na adolescência e de crescimento profissional oportunizados pela universidade, tornando-se um exemplo familiar positivo.

[...] a UFRGS me deu bastante oportunidade, nisso eu não posso me queixar, eu entrei aqui com o ensino fundamental incompleto, eu fiz o ensino médio, eu estou fazendo uma graduação. [...] eu cresci aqui dentro, também me esforcei para isso até hoje, e vou me esforçar mais ainda porque do modo que eu estou vendo eu ia me aposentar daqui nove anos e eu vou me aposentar daqui a dezesseis anos. [...] se eu não tivesse entrado aqui eu não seria a pessoa que eu sou hoje e não teria o que eu tenho hoje, porque pelo grau de estudo que eu tinha eu estaria trabalhando em supermercado, pedreiro de obras, não poderia dar o estudo que eu dou hoje para a

<sup>127</sup> COMUNELLO, Patrícia. Inundação danifica acervo de biblioteca da Ufrgs. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/site/noticia.php?codn=150915>. Acesso em: 15 out. 2021.

minha filha [...] eu saí do colégio com treze anos de idade e já comecei a trabalhar, não fui um mau aluno na época que eu estudei. Pretendo continuar me aperfeiçoando até porque eu preciso pessoalmente, como crescimento pessoal, eu tenho uma filha que precisa de exemplos, então eu estou sendo um bom exemplo para as pessoas mais jovens da minha família que veem uma pessoa com quase cinquenta anos continuando a estudar (Participante K, 2016, p.10).

Há um sentimento de gratidão às conquistas atribuídas às oportunidades geradas pelo vínculo institucional, de modo semelhante ao mencionado pela participante C, e que retorna à instituição não apenas pelo exercício das práticas cotidianas, mas por meio da ampliação do olhar, da profissionalização e de um desejo de aplicar seus conhecimentos ao estudo da própria universidade, o que evidencia uma identidade institucionalizada. O sentimento de gratidão é corroborado pelos participantes técnicos A, C, E e F.

[...] O meu TCC se eu puder escolher, eu vou falar sobre a UFRGS. Desde a época que eu entrei, o que eu era na UFRGS, o que aconteceu, vou tirar muita foto pra mostrar como era antes. Alguém vai ficar bravo comigo, não vai gostar, mas tem muita gente que vai se interessar (Participante K, 2016, p.11).

Provocado a refletir sobre como se percebia em seu espaço de trabalho e o que tinha aprendido ao longo do tempo, o participante K evocou a lembrança da bibliotecária Jane Camboim, que trabalhou mais de 20 anos no IME e falecida em 2019.

Eu entrei aqui com uma bibliotecária que não era nossa chefe, era uma mãezona, uma pessoa carinhosa [...] O meu modo de agir com as pessoas é para que elas se sintam o mais agradável possível no ambiente, tanto porque eu gosto de chegar num ambiente e ser bem tratado, então o meu modo de agir é meio parecido com o de antes, o que eu faço hoje é meio parecido de quando eu entrei, é tentar fazer com que as pessoas venham para cá e resolvam os seus problemas, saiam daqui com o que elas pretendiam de quando entram aqui e ser bem atendidas também (Participante K, 2016, p.8).

Subentende-se que ela tenha sido uma referência quanto às relações interpessoais (POLLAK, 1992; HALBWACHS, 2006), identificada nos termos selecionados para caracterizá-la como “mãezona”, “pessoa carinhosa”, especialmente em uma área de atuação na qual as pessoas são consideradas pouco afeitas a expressões de subjetividades. Interpretou-se que esse entendimento foi corroborado pelo participante K pelo fato de, na sequência, referir-se também à falta de polidez associada a posturas consideradas arrogantes por parte de alguns usuários da biblioteca, mesmo tendo reafirmado a existência de um clima de bom convívio em geral e atendimento eficiente.

[...] tem pessoas desagradáveis, muitos professores desagradáveis [...] Eles entram, não te cumprimentam, então eles acham que são os donos da universidade, que não

precisam tratar ninguém bem. Tem alunos que são assim também, que é minoria, mas a maioria são gente simpática que querem ser bem atendidas, só precisam de um atendimento bacana para voltar e às vezes brincar com os funcionários [...] Todo lugar que tu vai e se sente bem, é bem atendido tu sente vontade de voltar (Participante K, 2016, p.9).

Essa percepção também foi citada pela participante C, quando mencionou a expressão “phdeuses” e pela participante E, quando comentou sobre a percepção de que os técnicos são invisíveis para alguns professores, mas percebeu-se que estes sentidos (ORLANDI, 2015) já estavam presentes nos anos 1990, como manifestado pela entrevistada F. Pode-se entender que o grupo de professores caracterizado como "muitos professores" tinha poder elevado em relação ao grupo de técnicos, vistos como subalternos ou tratados como inferiores (ELIAS; SCOTSON, 2000). Em um momento mais adiante na entrevista ele retornou a esse ponto, indicando que havia algum tipo de conflito e decepção em relação a comportamentos observados, sem explicitar uma situação concreta, mas indicando mudanças de postura e tratamento ao longo do tempo.

Antes de entrar na biblioteca eu tinha outra visão do administrativo, das pessoas, mas me decepcionei muito, com colegas, com professores e até com alunos. [...] Eu acho que a cultura deveria fazer com que as pessoas fossem melhores e não, é ao contrário. Tu vê alunos de graduação que tu ajudou a se formar, virar professor, o primeiro semestre legal, daqui um pouco muda de roupa, passa por ti e não te cumprimenta, isso acontece o tempo todo, é uma coisa assim meio decepcionante (Participante K, 2016, p.13).

Provocado a aprofundar sua reflexão, explicitando ao que relacionava esse tipo de comportamento, ele indicou sentir uma diferenciação, a qual foi interpretada contextualmente como a percepção de um tratamento de menor valor à biblioteca e a seus integrantes por colegas de outras seções do IME, de modo amplo. Segundo Elias e Scotson (2000), grupos de poder podem seguir um padrão de estigmatização de outros que os servem, podendo chegar a humilhação e opressão.

Eu tenho quase certeza que a gente é diferenciado. As pessoas fazem com que a gente seja diferente e nós não somos porque eles acham que nosso mundo é outro. Muitos dos nossos colegas de trabalho acham que a gente é diferente, porque é biblioteca (Participante K, 2016, p.14).

Ao mencionar que: “[...] Eu aprendi a não desrespeitar a função da pessoa” (Participante K, 2016, p.10), em referência à necessidade de se desenvolver atitudes mais empáticas em relação aos outros e a outras atividades profissionais, parece indicar que ele também já havia se sentido desrespeitado e discriminado, o que se subentende pela expressão



de que educação pressupõe respeito a todos, independentemente de suas profissões e ocupações. Esse distanciamento indicado pelo participante K também foi mencionado, mas interpretado de modo diferente pela participante E, em 2021, que lamentou o distanciamento físico dos colegas técnicos. Questão que parece estar mais relacionada a limitações de socialização (THIESEN, 2013) e comunicação (ANDRADE, 2000) do que a algum tipo de discriminação.

O participante K indicou ainda a disposição em continuar seus estudos, especialmente diante da perspectiva de aposentadoria tardia pelas alterações nas regras previdenciárias que estavam sendo discutidas na época. Regras que voltaram a ser mencionadas com perplexidade e apreensão pela participante B, em 2021, diante de um cenário de maior incerteza.

A idade não quer dizer nada, ela só te dificulta um pouco pelos compromissos que a pessoa tem, família, casa, marido, mulher. Tem pais que dependem da gente, se não for um filho ingrato tem que cuidar dos pais porque também teus filhos estão vendo (Participante K, 2016, p.10).

Para este participante, a educação era entendida como um processo realizado ao longo da vida, posicionando-se sem preconceitos em relação à idade e defendendo a promoção de exemplos positivos. O participante K evocou a origem humilde dos seus pais, que não tiveram oportunidade de estudar, as dificuldades e restrições passadas quando o pai ficou desempregado, mas também as superações.

Eu tenho orgulho do meu avô [...] criar a família vendendo verdura, criar uma família sem estudo. [...] pra mim ele foi o cara mais importante que eu conheci. [...] A UFRGS está aqui por quê? Porque o avô do [participante K] vendeu uma chacinha que ele tinha lá em cima, eram todos chacareiros, não produziu porque o morro é infértil e tem muita lenha. Tanto que eles não construíram nada lá para cima porque o morro é oco, parte dele, geólogos foram lá e não deixaram colocar peso, senão até lá pra cima tinha universidade. Então é a memória das coisas (Participante K, 2016, p.12).

Essa passagem familiar o fez compartilhar lembranças mais profundas que relacionavam sua família à universidade, pois a propriedade de seu avô teria sido incorporada ao território da universidade, quando o pai tinha três anos<sup>128</sup>. Constatou-se que havia uma

---

<sup>128</sup> Rolim (2016) recuperou narrativas dos servidores de apoio, denominando-as de paisagens da memória, oportunizando um espaço de partilha de suas trajetórias de trabalho e de vida, suas visões sobre a instituição. São depoimentos similares a este estudo quanto às representações afetivas em relação à universidade e a seus espaços de trabalho, e de como muitos deles sentiram-se incentivados a retomar a educação formal e a concluir uma graduação.

trajetória pessoal à espera de escuta, em suspensão, entre lembrada e esquecida, em que o dizer pareceu represado pelo tempo (POLLAK, 1992) até o momento de ser compartilhada.

O participante K mostrava-se pessimista em relação ao futuro, com a ampliação de incertezas e fragilizações institucionais de modo amplo.

Eu não sei o meu futuro amanhã aqui, não sei qual o futuro de todos os funcionários. Não sei se vai piorar mais, acredito que vá porque já piorou bastante o espaço físico da universidade. As pessoas têm consciência que não podem depender de ninguém, antigamente as coisas eram mais unidas na universidade. [...] A universidade também teve uma renovação, muita gente se aposentou e acho que as pessoas que chegam também não tem muito em que se basear. Essa renovação eu acredito que não é para o bem, porque eu vi a universidade de antigamente, tinha condições financeiras, eu sempre penso em qualidade do serviço prestado, dos funcionários da universidade até mesmo daquele serviço de obras que tinha o pessoal da manutenção (Participante K, 2016, p.14).

Neste excerto final, ele evidenciou a percepção individual de mudança, de uma perspectiva coletiva e colaborativa para uma perspectiva individualista, que parece dividir e fragilizar as relações, entre as quais as profissionais (TESSARINI JUNIOR; SALTORATO, 2021). Percebeu-se na entrevista do participante K a ausência de referências ou uma análise mais profunda do IME, pois suas experiências e reflexões fazem referência à universidade ou à biblioteca, o que sugere uma percepção descolada da unidade universitária, pela ausência de vínculos mais acentuados que permitissem a troca de experiências e vivências.

#### *6.2.12 Participante L*

O participante L, entrevistado em 2016, exerce atividades técnico-administrativas em cargo de nível superior. Sua experiência profissional inclui atividades na iniciativa privada e no serviço público municipal. Habilitado no mesmo concurso realizado pelo participante A, foi nomeado no final da década de 1980, tendo realizado novo concurso para o cargo que ocupa atualmente.

Antes de ingressar no IME o participante L estava lotado em outra unidade universitária e cursava engenharia na PUCRS. Ele comentou que a direção daquela unidade não queria deixá-lo sair para estudar, o que só foi possível por intermediação de uma colega professora que convenceu a gestora a concordar, mas percebendo a dificuldade em conciliar o curso com o trabalho, decidiu fazer vestibular na UFRGS para o curso de estatística. O novo diretor da unidade em que atuava o liberou para estudar, desde que ele conseguisse manter o trabalho em dia, de modo que estudava de manhã e ia trabalhar à tarde e à noite. O participante L reconstruiu lembranças marcantes dessa passagem por essa outra unidade

universitária, descrevendo como foi seu ingresso, em 1988, detalhando como eram as práticas de distribuição de servidores ingressantes nos órgãos da universidade, a seleção baseada em experiências prévias e as resistências a que servidores estudassem, o que indica que havia comportamentos autoritários e assimetria de poder (FOUCAULT, 1979). Além disso, revelou que trabalhava sozinho em almoxarifado enquanto na secretaria da unidade havia oito pessoas e que se revezavam aos sábados, mas mesmo assim fazia questão de trabalhar todos os sábados, compensando horário de estudos e mantendo registros em pasta funcional junto à secretaria, pois se preocupava que não houvesse dúvida sobre as compensações feitas. Embora já existisse uma regulamentação sobre o horário especial para estudantes, na prática o aceite e a negociação de horários dependiam de entendimentos da administração local. Ao graduar-se, o participante L realizou concursos em sua área de formação, sendo aprovado na universidade.

Eu me formei em [19]93. [...] foi tudo em seguida, falava estatística, ninguém conhecia, concurso para estatístico? Não era muito conhecido. E eu tive muita sorte porque naquele ano em que eu me formei apareceu o concurso para cá, de estatístico, para o Estado, [...] no tribunal regional [...]. Mas o primeiro concurso foi aqui pra UFRGS, passei. (Participante L, 2016, p.3).

Neste excerto, o participante L indicou que na época havia pouca visibilidade social da profissão de estatístico, em concordância com o mencionado pela participante B. Faltavam os dois aspectos da profissionalização geradores de isomorfismos, que são a base cognitiva produzida de modo amplo por especialistas universitários e a constituição e crescimento de redes de profissionais para a rápida difusão de modelos (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Embora houvesse oportunidades de vagas em diversos órgãos e instâncias governamentais, optou pela nomeação ao novo cargo na universidade. Questionado sobre como havia chegado ao curso de estatística, o participante L disse que sua escolha se baseou no gosto pela área.

[...] uma das primeiras coisas que eu pensei era em ser astrofísico, mas não tinha aqui na época que estudei [...] e estatística me voltava a números, mas não tinha a informação completa, mas como era [ciência] exata e não era tão difícil de passar na época no vestibular, pensei “vou tentar aqui”, mas foi por isso, mas sem saber do curso, profissão, enfim (Participante L, 2016, p.4).

Seu relato confirma a falta de visibilidade do curso e revela que havia pouca informação e muito desconhecimento sobre as áreas científicas e sobre o acesso a cursos superiores, indicando baixa divulgação e uma identidade profissional ainda em formação.

O participante L contou que antes de assumir no novo cargo ainda permaneceu no cargo de assistente em administração por 30 dias a pedido da direção da unidade de origem,

mesmo já tendo um colega que o substituiria. E lembrou-se do atendimento do colega técnico administrativo da DDRH que o orientou a pedir vacância ao invés de exoneração para não perder tempo de serviço e que soube mais tarde que a direção da unidade de origem tentou impedir sua saída do antigo órgão.

[...] a pessoa que me atendeu eu não lembro o nome, foi muito legal porque me disse o seguinte: não faça isso, peça vacância, exoneração não. Vacância [...] tu não perde tempo nenhum, e continua contando teu tempo de serviço, e foi o que eu fiz, enfim, graças a ele fiz, e vim pra cá. Aí depois de um certo tempo, aqui eu fui no DDRH e fui ver alguma coisa, aí o rapaz lá me disse “sabia que tua diretora veio aqui e perguntou se havia uma forma de barrar tua ida para outro lugar? e eu disse: não, é legal, passou, ele deu 30 dias [de aviso prévio], podia até nem ter dado” (Participante L, 2016, p.4).

Ao ser nomeado no novo cargo o participante L decidiu atuar no IME, mencionando o apoio que teve de suas ex-professoras que o motivaram, pois estava receoso com as novas atividades. Compreende-se que seu receio fosse derivado da vivência na unidade anterior.

[...] tinha a prática, e era necessário a prática, aí eu conversei com elas, estava receoso, mas elas disseram: “não, eu te dou uma mão”, e foi o que me motivou a vir pra cá, e foi para ser lotado no [setor] porque era o local que tinha [...]. Mas na época, e não sei se tem até hoje um vínculo com a secretaria, que a gente não trabalha na secretaria, [...] não sei como funciona, mas era para cá desde o início (Participante L, 2016, p.5).

Apesar de trabalhar no mesmo lugar há mais de 20 anos, o participante L demonstrou desconhecer a hierarquia a qual sua seção estaria vinculada, podendo significar que a estrutura administrativa ainda não era facilmente identificável por todos os técnicos por basear-se na habitualização de conhecimentos tácitos, aspectos da memória organizacional (WALSH; UNGSON, 1991). Outro fator associado poderia ser a rotatividade de gestores técnicos que não chegavam a consolidar práticas administrativas básicas como um organograma, por exemplo.

A menção do participante L sobre sua experiência prévia ao IME evidenciou que em outras unidades a divisão de trabalho também não parecia ser muito justa, semelhante à condição relatada pelo participante A, que sentia-se sobrecarregado. Além disso, o participante L relatou que havia pressões de docentes gestores para impedir ou limitar que servidores técnicos continuassem estudando e, no seu caso, até tentando impedir que ele fosse lotado em outra unidade universitária, demonstrando que havia um exercício de poder que se sobrepunha a direitos dos técnicos. Porém, o relato do apoio recebido da colega professora da escola técnica, do técnico que o orientou no DDRH e das ex-professoras que o auxiliaram na

transição de cargos parecem compensar a experiência anterior, indicando que também havia solidariedades. Nesse sentido, a reprodutibilidade e resistência a mudanças (THIESEN, 2013) podem ser identificados nos diferentes tipos de pressões descritas: da parte dos docentes gestores e da parte dos técnicos. Compreende-se que naquele processo de institucionalização de novas crenças, valores e práticas que vieram com a Constituição de 1988, embora a administração central orientasse normativamente as práticas, nas unidades universitárias ainda eram variáveis as interpretações e velhos hábitos resistiam, moldados pelos perfis dos gestores docentes. Nesse sentido, o IME parecia diferenciar-se pela acolhida a novos servidores técnicos, sendo que os docentes pareciam ser os responsáveis pela adaptação dos mesmos, realizada de um modo mais colaborativo, como evidenciado pelo participante L.

Sobre a origem da seção onde atuava, o participante L sabia quem a havia criado, assim como lembrava de alguns diretores que atuaram lá, porém ao afirmar: “Quando eu cheguei aqui já estava criado” (Participante L, 2016, p.5), percebe-se que não havia uma percepção de historicidade da seção ou de que o próprio participante fazia parte de um processo de construção daquele espaço profissional.

Questionado sobre a trajetória do IME, o participante L disse conhecer superficialmente o desenvolvimento do curso de estatística, mas não do IME como um todo. E quando provocado a refletir sobre como se percebia nessa trajetória, afirmou que seu trabalho podia ser desgastante, longo e complexo, mas era “uma vida toda, 22 anos”, que seu cargo era imprescindível para a manutenção daquela seção, requerendo registro no Conselho de Classe, sendo esse um dos motivos dele estar ali.

[...] então tem que fazer testes enfim para ver se o modelo que tu vai usar está adequado, se não está, então é desgastante, às vezes leio, paro um pouco, vou buscar um café, comer alguma coisa, pra fugir daqui do computador, de ficar grudado. É uma vida desgastante, [...] o aluno larga os dados dele para mim, ele não tem mais problema, e sim eu, e demora então por isso é desgastante. Mas de toda forma não me arrependo do cargo, é muito bom, apesar de todo esse desgaste, estar na área de número e raciocínio é uma área que eu gosto (Participante L, 2016, p.5).

Apesar do desgaste, o participante L falou de sua satisfação no cargo e em trabalhar nessa área, sentindo-se gratificado, semelhante ao manifestado pelo participante J. Destacou que a fonte de sua satisfação era o tipo de trabalho, pois em termos salariais sentia a defasagem ao evidenciar que seus 28 anos de trabalho não lhe rendiam o salário equivalente a outros concursos com edital aberto na época. Em sua avaliação, a satisfação com o trabalho e o ambiente ainda compensavam a diferença salarial.

[...] só a questão salarial, já que eu estou na universidade há quase 22 anos nesse cargo, mais seis, 28 anos, e se fosse fazer um concurso fora eu ia ganhar mais que nesses 22 anos. [...] Mas eu não reclamo nesse sentido porque a primeira coisa é o trabalho, não que a gente não precise de dinheiro [...] Se tu escolher por salário pode ser que o setor não seja bom pra ti, te faça mal. Aí ficar pelo salário? Não, tem que ficar pelo trabalho, claro salário é importante, depois vem o salário, dá para se manter então está bom. (Participante L, 2016, p.6).

O participante L mencionou ainda que sua seção teve um desenvolvimento itinerante, tendo sido deslocado para três salas até a sala em que estava em 2016 e contou em tom descontraído que: “Depois nós fomos jogados, digamos assim, para onde a gente está agora [...]. Até brinquei com o [colega], desse jeito na próxima mexida nós vamos para a rua, porque não tem mais salas para lá [indicando o final do corredor]” (Participante L, 2016, p.6). O participante L evidenciou um certo jogo de forças, no qual o técnico parecia ser subtraído dos processos decisórios e invisibilizado ou silenciado (ELIAS; SCOTSON, 2000). Esse relato evidenciou que em termos organizacionais a estrutura era bem dinâmica, conforme descrito pelas mudanças de salas que resultavam de reconfigurações organizacionais e que podem refletir tanto o crescimento de demandas da seção, quanto o resultado de uma deriva identitária do lugar e de seus integrantes, que desconheciam seu espaço no IME, sendo por isso mais facilmente deslocáveis. Não havia a percepção de que as estruturas administrativas estavam sendo compostas ou recompostas, ou seja, em processo de institucionalização, e que as seções estavam se constituindo, exigindo novas habituações.

### *6.2.13 Participante M*

O participante M, entrevistado em 2016, ingressou no IME na década de 2010 em cargo técnico de nível superior e logo assumiu, pela primeira vez, uma função de gestão, atuando até 2018 no IME. Ele iniciou sua fala fazendo referência à iniciativa de digitalização das primeiras dissertações e teses defendidas no IME, indicando a existência destes materiais analógicos. Destacou a parceria e proatividade das colegas que colaboraram no planejamento e execução da migração e citou a necessidade de adequação da linguagem para um padrão mais objetivo para obter retorno dos termos de permissão dos autores ou familiares de autores falecidos para digitalização.

E acontecia muito de pessoas, como eu tinha um texto falando da preservação da memória do Instituto, das pessoas simplesmente não responderem, porque elas chegavam, liam um pedaço, acho que não liam o resto, não entendiam, achavam interessante ou mandavam dizer: “Ah, bonita a tua iniciativa” [...] Não preenchiam o termo de permissão (Participante M, 2016, p.2).

Mencionou que sua intenção foi a de oferecer maior visibilidade ao Instituto e a sua produção intelectual por meio da disponibilização de uma versão digital desse tipo de material no repositório digital da UFRGS.

[...] Então nós fizemos toda a parte da digitalização, se passou mais de um ano [...] para o Instituto ter mais visibilidade dentro da universidade [...] porque a produção não fica somente na Biblioteca, ela se expande muito mais, ela não fica só no catálogo, ela fica no repositório. Então, a importância desse trabalho, tanto das teses antigas, e dissertações, e dos folhetos (Participante M, 2016, p.2).

Ao narrar sobre como foi seu ingresso no IME, o participante M mencionou sua resistência inicial com a área de atuação, até então desconhecida. Percebeu-se que esse acontecimento carregava ambivalências, pois vencida a resistência inicial e a decisão de permanecer no IME, engajou-se no sentido de, através de seu trabalho, agregar valor a essa unidade universitária, ao entender melhor como ela operava, sustentando sua defesa ao compará-la com outras unidades universitárias e frente a como entendia que o Instituto era visto pela administração superior, evidenciando a formação de uma identidade institucionalizada.

Foi engraçado, porque eu me perdi na primeira vez aqui, nesse [Campus do] Vale, porque eu nunca... Na realidade, quando eu assumi na UFRGS, quando eu fui fazer toda a seleção lá na PROGESP, de documentos e tal, eu disse: “o único que eu não gostaria de trabalhar é na Matemática [no IME]”, porque eu não tenho nada a ver com matemática, eu não gosto de matemática, não é um assunto do meu interesse. E aí me colocaram justamente na Matemática. [...] Aí, tudo bem, eu vim pra Matemática. [...] Mesmo eu tendo me formado na UFRGS, eu nunca tinha vindo no Campus do Vale. Então, é muito fácil de se perder, porque tudo é igual. E, realmente, eu não sabia onde era a Matemática, nem como era. E quando eu cheguei aqui que eu fiquei sabendo da Matemática, [...] e que a Matemática abrange muitos outros cursos, né, e que nós servimos de suporte para vários outros cursos, aqui na universidade. Como todas as Engenharias praticamente, ou seja, todo mundo tem que passar pela Matemática. Às vezes, as pessoas não se dão conta disso. As pessoas acham, assim: “Ah, a Matemática é para os estudantes de Matemática”. Não, a Matemática entram todos aqui (Participante M, 2016, p.2).

A ambivalência captada por meio do discurso do participante M, encontra explicação em Elias e Scotson (2000) quando mencionam que a coesão e a construção do sentido do “nós” corresponde a uma intimidade competitiva e ambivalente a ser conquistada pelos recém chegados a partir da permanência no tempo, ou seja, de sua historicidade (THIESEN, 2013), e conforme acumulam apegos, aversões e lembranças em comuns. Provocado a fazer um balanço de cinco anos desde seu ingresso no IME o participante destacou justamente a ampliação de sua visão após passar a conhecer melhor as pessoas, distinguindo-as: “Tu consegue saber quem é quem, dentro da Matemática [do IME], quem é da estatística, quem é

da matemática, o que que eles trabalham” (Participante M, 2016, p.2), em referência às identidades de grupos profissionais (DIMAGGIO; POWELL, 2005). São as fronteiras sócio-culturais, construídas a partir de indicadores empíricos da memória coletiva de determinado grupo, estruturada em hierarquias e classificações, que definem o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros (POLLAK, 1989).

Entre os aspectos positivos, o participante M destacou o ótimo relacionamento interpessoal entre a equipe de trabalho, embora tenha mantido nas entrelinhas que fora daquele espaço de trabalho havia o que chamou de atribulações, ou seja, conflitos ou que Elias e Scotson (2000) chamaram de cabos de guerra silenciosos.

[...] as pessoas aqui dentro, nós, os funcionários, nós somos muito bem..., entrosados, então esse é o maior aspecto positivo, [...] eu tento discutir com o pessoal o que que a gente vai fazer, [...] é meio que uma discussão e a gente entra num consenso. [...] pelo menos aqui dentro da Biblioteca nós não temos atribulações, como as atribulações de fora, de chefias exteriores (Participante M, 2016, p.4).

Questionado sobre a dupla vinculação da biblioteca ao IME e à Biblioteca Central e o distanciamento físico da biblioteca em relação à área administrativa do IME, o participante M manifestou a percepção da disjunção entre o trabalho que fazem na biblioteca e como são percebidos em decorrência dessa dupla subordinação, que é característica de todas as bibliotecas setoriais. Essa percepção pode ser entendida como uma erosão ou colapso de sentidos, conforme o entendimento de Andrade (2000) em relação aos processos comunicativos organizacionais.

É muito estranho isso, às vezes tu tem duas chefias. Uma chefia para o técnico e uma chefia pra ti, para as outras funções, então é bem complicado, porque tu tem que lidar com duas chefias. Às vezes a direção do Instituto não entende a necessidade da Biblioteca, e os outros colegas do Instituto também. [...] Não sabem o que a gente faz aqui dentro. Não tem uma noção. [...] eu acho que até os professores [...] Eu acho mais um desinteresse das pessoas, dos outros em conhecer [...] Porque o funcionário que trabalha aqui na Biblioteca, ele tem dois regulamentos: o regulamento do Instituto e o regulamento da Biblioteca Central. É importante, para o administrador, saber que existe um regulamento da Biblioteca Central e que a Biblioteca não faz as suas normas ao vento (Participante M, 2016, p.4).

Essa percepção de incompreensão resultante do distanciamento físico e interacional entre técnicos da biblioteca e das demais seções administrativas também foi pontuada pelo participante L, em 2016, e pela participante E, em 2021, que criticou que não houvesse maior integração entre os técnicos entre as seções. Nesse sentido, a incomunicabilidade restringe a



disseminação dos valores organizacionais que podem ampliar o reconhecimento social e o saber coletivo, como o conjunto de valores, crenças, símbolos e significados de uma coletividade (SANTA CRUZ, 2013). Andrade (2000) lembra que os gestores organizacionais são institucionalizadores ativos que agem por meio da comunicação para evitar erosões e colapsos de sentido.

Entre as pessoas mencionadas, embora não conhecidas pessoalmente (POLLAK, 1992) pelo participante M foram o bibliotecário João Leonel Schardong e a bibliotecária Jane Penteado Camboim, que atuaram na biblioteca do IME, ambos falecidos recentemente.

[...] os guris aqui mais antigos [...] têm uma lembrança do Leonel [Schardong]. É, diz que era uma figuraça. [...] não conheço o Leonel. A Jane [Penteado Camboim], [...] a gente ficou sabendo também que ela estudou matemática porque, o quê que acontece: a [classificação do acervo da biblioteca da] matemática [ era por CDU<sup>129</sup>. E, daí, num determinado [momento] fizeram a classificação do IMPA, com algumas adaptações [...] A Jane, que foi uma pessoa que os guris falam muito da Jane, que a Jane era muito legal, que a Jane era genial, [...] e também porque ela tinha um grande conhecimento de fazer toda essa parte de adaptação de acervo e fazer toda essa troca. E ela, também, conhecia a Matemática, por transitar por esse universo. (Participante M, 2016, p.7).

A Faculdade de Direito, onde Leonel Schardong estava lotado, manifestou o pesar em nota pública, de 21 de novembro de 2020, na qual assinalou a passagem deste bibliotecário pela biblioteca do IME, a qual registra-se a seguir em sua memória.

A Faculdade de Direito, com imenso pesar, comunica o falecimento de Leonel Schardong, bibliotecário lotado na Biblioteca da ONU. A cerimônia de despedida ocorreu no dia de hoje, às quatorze e trinta. Nosso colega iniciou sua carreira como bibliotecário da UFRGS no Instituto de Matemática, sendo reconhecidas sua generosidade e sua afetuosidade. Dedicava-se, igualmente, às atividades teatrais e a terapias medicinais alternativas. Nossa solidariedade à família do servidor, cuja memória haverá de ser preservada pelos docentes, discentes e técnicos da Faculdade (NOTA DE PESAR, 2021<sup>130</sup>).

Jane Camboim estava aposentada e sua última lotação também foi na Faculdade de Direito, pois dificuldades de mobilidade a fizeram buscar um lugar com maior acessibilidade, que o Campus do Vale não oferecia à época. Seu falecimento, em julho de 2019, foi

<sup>129</sup> Classificação Decimal Universal (CDU) é um dos sistemas de classificação internacional, sendo amplamente aplicado na indexação e recuperação de assuntos, visando a uniformização dos critérios de classificação em sistemas de informação bibliográfica. Baseada no conceito de que o conhecimento pode ser dividido em 10 classes principais, subdivididas em subclasses, numa hierarquia decimal.

<sup>130</sup> Nota de Pesar. Falecimento do colega Leonel Schardong. Porto Alegre, 21 nov. 2020. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/direito/noticias-ler.php?seo=NOTA-DE-PESAR-FALECIMENTO-DO-COLEGA-LEONEL-SCHARDONG#sthash.CbHfTN4M.dpuf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

comunicado à comunidade interna do IME por meio de lista de e-mails, a qual compartilha-se a seguir, em sua memória.

[...] a Jane sempre foi muito querida com todos, já sofria um pouco da saúde quando trabalhava aqui em seus últimos anos, há mais de 10 anos.... mas, sofrendo ou não daquelas dores no joelho, sempre tratava todos com carinho e atenção. (Re1: [serv-im] Nota de falecimento, 10 jul. 2019).

[...] A Jane foi uma colega (nem sempre minha colega, pois eu era aluna no tempo dela na biblio) realmente muito especial. A sua capacidade de inclusão e acolhimento era de uma força extraordinária... (Re2: [serv-im] Nota de falecimento, 10 jul. 2019).

[...] a Jane estava sempre sorrindo. Foi minha chefe quando atuei como bolsista da biblioteca em [19]84,[19]85. Grande pessoa!!! (Re3: [serv-im] Nota de falecimento, 10 jul. 2019).

[...] Sempre recordarei da Jane como uma "mãe" para todos do IME e, em especial, para todos os que utilizavam a nossa Biblioteca. Eficientíssima [sic], amava o trabalho que fazia e sempre muito amável [sic] para com todos. (Re4: [serv-im] Nota de falecimento, 10 jul. 2019).

As manifestações recebidas e recuperadas por meio de lista de distribuição de e-mails aos servidores técnicos e docentes do IME registram como era vista pelos colegas docentes que a conheceram, destacando-se a dedicação e especialmente a afetividade que a caracterizava, representada pela metáfora da mãe. Conforme Elias e Scotson (2000) examinaram, a opinião interna do grupo pode gerar impactos em cada um dos integrantes, agindo como um “consciência” individual originada na auto-regulação de condutas e sentimentos e ligadas, mesmo que de modo variável e flexível, às opiniões normativas internas. (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Ao destacar o trabalho realizado por Jane Camboim, o participante M salientou o caráter ímpar dentro da UFRGS da classificação bibliográfica adotada na biblioteca do IME, inspirado no modelo do IMPA e lamentou que sua concepção e procedimentos não tenham sido registrados sob o formato de um manual nem no próprio IMPA, nem na biblioteca do IME, para que pudesse orientar a continuidade desse trabalho pelos profissionais que ingressaram posteriormente.

Esse modelo é do IMPA e nem no IMPA existe um manual de como ela foi feita. [...] a gente foi atrás [e] nós não encontramos. Esses dias, eu liguei pra bibliotecária do IMPA e ela, também disse: “Não sei”. E lá no IMPA é muito interessante, porque a bibliotecária, ela não classifica nenhum livro. Quem faz a classificação são os professores. Quem traz o livro já aonde deve ser colocado são os professores. Lá ela disse que ela não se envolve em nenhum processo. [...] Então é uma classificação que foi feita, mas não existe nenhum manual, nenhuma norma. Não existe nada da classificação, as adaptações que nós fizemos por necessidade também a gente fez, mas também não documentaram em nenhum momento (Participante M, 2016, p.12).

Esse relato pontua as lacunas deixadas pela ausência de uma cultura de registros e a interrupção da transmissão da memória organizacional, que se reflete em intermitências na memória institucional abordadas anteriormente (GUTIERREZ, 2017).

O participante M pontuou ainda um trabalho silencioso realizado pelo professor Artur Lopes, que continuava a percorrer o acervo para verificar a classificação dos livros nas estantes, evidenciando sua colaboração até então anônima.

Aqui, o único professor que doa os livros, que traz os livros que é do projeto CNPq e que já vem com a classificação é o professor Artur... [...] e o professor Artur é o único até hoje que continua, que faz isso e que fica aqui no acervo da Biblioteca olhando os livros pra ver se está na localização certa e, às vezes, ele encontra, ele me traz e aí eu já sei. Eu não preciso nem olhar, que o que ele falou é o que está certo. E daí depois tu vai olha e está certo aquilo, assim (Participante M, 2016, p.12).

Além das lembranças relacionadas ao lugar e às pessoas, alguns acontecimentos também foram abordados (POLLAK, 1992). O participante M também mencionou um desejo de esquecimento, compartilhado entre a equipe, quanto a vivências não explicitadas, mas consideradas desconfortáveis e conflituosas em termos interpessoais (CONNERTON, 2008).

[...] depois tiveram algumas passagens que o pessoal tenta, inclusive, se esquecer [risos do entrevistado]. Porque foram colegas muito problemáticos que passaram por aqui e que já tinham um histórico de problemas [...] Dos antigos, que eu não peguei. E depois tiveram colegas que eu peguei também, que foram bem problemáticos aqui dentro (Participante M, 2016, p.7).

Conforme Connerton (2008), o desejo de silêncio e esquecimento pode representar uma tentativa de enterrar coisas para além da expressão e do alcance da memória, fazendo parte de um mecanismo de sobrevivência, o qual entende-se que pode adquirir uma forma de sobrevivência concreta ou simbólica. Para Pollak (2010), o silêncio sobre o passado não significa esquecimento, mas gestão da memória.

Outro acontecimento não vivenciado pessoalmente pelo participante M (POLLAK, 1992), mas impregnado na memória coletiva do grupo (HALBWACHS, 2006), foi um princípio de incêndio ocorrido na biblioteca há mais de dez anos da época da entrevista, mencionado pelo participante L.

Os guris falam muito do incêndio, nós temos uma herança aqui dentro. [...] eles ficaram uns dois ou três meses limpando livro. [...] Quatro meses! É, com a Biblioteca fechada, limpando livros dentro da Biblioteca. É interessante que há um tempo atrás nós fomos mexer em alguma coisa, que eu não me lembro o que que era. Era num acervo e tinha fuligem (Participante M, 2016, p.13).

Essa lembrança, que pode ser interpretada como um evento traumático para as pessoas que vivenciaram os efeitos do incêndio, também foi acompanhada pela percepção de que não houve na comunidade uma comoção ou mobilização semelhante à reação pública quando houve um sinistro por água na biblioteca setorial do IFCH. Embora as dimensões e características das ocorrências e dos danos nos dois acervos tenham sido diferentes, permaneceu uma percepção subjetiva sobre a diferença de tratamento nos sinistros, de que não houve a mesma atenção, caracterizando-se como invisibilidades, tanto pela comunidade externa, quando interna na universidade. Essa pode ser mais uma evidência de desigualdades instituídas no contexto analisado (FOULCALT, 1979; ELIAS; SCOTSON, 2000).

[...] os guris volta e meia: “Ah, porque no incêndio, nós tivemos que limpar todos os livros, nós não tivemos a ajuda de ninguém do Sistema de Bibliotecas, não foi deslocado bibliotecários [...] quando alagou lá [na biblioteca do IFCH], se tirou bibliotecário de todos os lugares... [...] para ajudar. [...] mas a importância é a mesma de acervo, porque lá é para as humanas, aqui é para as exatas (Participante M, 2016, p.14).

Essa percepção de invisibilidade foi generalizada e estendida à forma como esta unidade universitária era vista, que pelo entendimento do participante M, o IME possuía pouca inserção política e certa invisibilidade em comparação com outras unidades universitárias, visão compartilhada por B, e D e F.

[...] de importância dentro da universidade, poxa vida, nós, a Matemática [o IME], como eu te falei, ela presta serviços, mas ela não é vista como um Instituto de grande importância dentro da universidade. [...] Eu acho que é a importância política dentro da universidade. Acho que a Matemática não tem essa coisa de se impor. [...] quando tu vê a [Escola de] Engenharia, [...] da importância financeira que eles dão para universidade. A [Escola de] Administração também é outra que é outro mundo dentro da universidade. O Direito [a Faculdade de] é outro mundo, dentro da universidade (Participante M, 2016, p.14).

A percepção de menor valorização da unidade universitária em relação a outras com maior visibilidade parece replicar os sentidos observados nas relações internas de subserviência entre estabelecidos e outsiders, especialmente nas relações entre docentes e técnicos. Pode-se associar essa reflexão ao exame do caráter diacrônico e do papel vital de construções, e reconstruções de “fantasias enaltecidas e depreciativas” que ocorrem em qualquer nível das relações de poder nas interações humanas (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 37). E em um movimento inverso, o participante M voltou sua reflexão para os impactos da pouca inserção política e visibilidade do IME na realidade local, ao argumentar que embora a

biblioteca fosse considerada a segunda maior entre as da área de exatas, a distribuição de vagas para técnicos não tinha a mesma proporcionalidade.

[...] quando as pessoas pensam [o] Instituto de Matemática e Estatística agora, se pensa muito mais na pessoa que vem aqui da Matemática para ser bacharel e licenciado. Não se pensa que todos os outros cursos se servem da gente. E isso aí se reflete muito na Biblioteca, porque as vagas que nós ganhamos aqui para os funcionários são pela proporção da Matemática e não pela proporção que a gente atende. Isso é uma coisa muito, muito triste aqui. [...] Eu acho que essa mudança, só com um novo cálculo, isso aí vem da Reitoria, porque, por exemplo, nós somos a segunda maior Biblioteca das exatas. A primeira é a Engenharia e a segunda somos nós, por poucas renovações, por poucos dados, mas, na Engenharia, por exemplo, tem mais de dez bibliotecários e nós temos dois, [...] os cargos são muito mais específicos e tem dois bibliotecários pra cada função, por exemplo. Aqui, nós somos dois para todas (Participante M, 2016, p.14).

Nesse excerto, o participante M explicitou que uma inadequação no cálculo utilizado para a distribuição de vagas de técnicos às bibliotecas levaria em conta somente os atendimentos à comunidade interna. Sendo uma comunidade pequena, esse cálculo não refletiria o fluxo de atendimentos globais realizados aos discentes e docentes de outros cursos que utilizavam os serviços, ampliando de fato a demanda da biblioteca. Naquele período, o participante M relatou que a biblioteca havia sido visitada pelas candidatas à eleição interna de nova direção do Sistema de Bibliotecas, ocasião na qual reforçou o pedido por mais vagas. Disse ter havido um compromisso das candidatas com a ampliação das discussões junto à PROGESP, que é o órgão que determina a distribuição de vagas. Na época da entrevista a equipe era formada por dois profissionais bibliotecários e três técnicos administrativos. Em 2021, a biblioteca recebeu mais uma bibliotecária.

Por meio do relato do participante M foram observados diferenciais de saber-poder destes técnicos (THIESEN, 2013) e sentidos relacionados às reflexões de Meneses (1999), quando este afirmou que não bastava o domínio das bases eletrônicas e da informação, entendidas neste estudo como um aspecto da memória organizacional (LANGENMAYR, 2016), se elas não estivessem a serviço da qualificação do juízo crítico e sensibilidade política, ou seja, legitimando mudanças institucionais (GUTIERREZ; BORGES, 2020; THIESEN, 2013), já que, de acordo com Assmann (2006), a fronteira entre o arquivo e a memória ativa é permeável nos dois sentidos. O relato do participante M explicitou as dificuldades enfrentadas nos capilares de um sistema, cujas mudanças nas ações dependem de uma rede complexa de negociações e criação de consensos.

Observou-se assim como as ações instituintes de novos hábitos vão pressionando formas instituídas, modificando-as frente a pressões do ambiente, que levam a novas

instituições nos grupos. Esse processo pode ser melhor observado com a passagem do tempo. Também parece condicionar-se fortemente a processos comunicativos constituídos na interação cotidiana, à capacidade de criação de consensos em torno das identidades constituídas e mantidas em tais interações, e à inserção política de seus representantes em esferas superiores, decorrente de um processo de autocompreensão e de intervenção na realidade (SANTOS, 1998).

### **6.3 Para além do documento: identidades e discursos**

De modo a sintetizar as análises apresentadas, são propostos balizadores de sentidos para representar simbólica e qualitativamente a memória dessa instituição a partir da utilização das quatro operações matemáticas como metáforas, perscrutando entre seus elementos, o que soma e multiplica; o que subtrai e divide. Partiu-se dos sentidos destas ações consignados em dicionário<sup>131</sup>, retomando os sentidos linguísticos, simbólicos e discursivos. Assim, a soma representa os esforços para crescimento e desenvolvimento institucional; e a subtração representa aquilo que reduz a instituição, suas perdas; a multiplicação representa a amplificação das somas e desenvolvimentos, voltados à exterioridade; a divisão pode significar tanto separação quanto compartilhamento, revelando sentidos ambivalentes, móveis, positivos e negativos, que são materializados em metáforas, sínteses das imagens da instituição construídas pelos participantes e que podem representar o “nó de discursividade” mencionado por Orlandi (2015, p. 88).

As formas de expressão usadas pelos participantes para reconstrução do passado demonstram não apenas os recortes diversos, mas também seus modos idiossincráticos de apreensão, construção e reconstrução da realidade. Muitos dos participantes reconstruíram e reproduziram diálogos que teriam tido com interlocutores e reflexões que teriam orientado tais diálogos no passado, reafirmando os processos de construção da realidade (BERGER; LUCKMANN, 2004) e de reconstrução da memória (HALBWACHS, 2004; 2006). Os silêncios, breves ou longos, pontuavam um limiar entre o dizível e o indizível (POLLAK, 1989; 2010), em que frases não concluídas transmitiam crenças de que a interlocutora podia completar e partilhar seus significados ocultos, deixados em aberto à interpretação. Expressões reiteradas pontuaram pausas, ao ritmo das lembranças como se não quisessem interromper os fluxos de lembrança, evidenciando a vontade de dizer, multiplicando assim as

---

<sup>131</sup> Dicionário Caldas Aulete. Fonte: <http://aulete.com.br>.

lembranças e a memória, ao mesmo tempo individual, social e institucional. A Figura 16 sintetiza os balizadores de sentido que representam um recorte sobre a memória do IME.

Figura 16 – Balizadores de sentido da memória institucional do IME



Fonte: elaboração própria, 2022.

Entre os técnicos, desde os anos 1990 se repetem percepções de estranhamento e resistência quanto à lotação e exercício no Campus do Vale e no IME, como referido pelos participantes A, E e M. Participantes que manifestaram uma rejeição inicial à unidade universitária, formando um grupo em sua maioria de ingressantes mais recentes, além de não escolherem atuar naquela unidade universitária, tiveram que superar a contrariedade e a incompreensão em relação ao ambiente e à área de ciências exatas. São lembranças individualizadas que, tomadas em seu conjunto, revelam o compartilhamento de um estranhamento que não é somente o de ingressar em uma nova organização, mas que pode estar associado à forma de recepção e aos processos de adaptação destes servidores, conforme mencionado pela participante E, e que podem redundar em subtrações ou perdas na retenção destes profissionais. Essa é uma diferença em relação à classe de docentes, cujo concurso público indica claramente o vínculo institucional e local de atuação dos aprovados, tendo inclusive algumas estratégias de socialização e adaptação, como as apontadas pela participante B. Entre aqueles que escolheram voluntariamente exercer atividades no IME há relatos sobre a conveniência de morar ou estudar próximo ao trabalho, tais como os

participantes C, J e K; e de gostar de trabalhar na área de ciências exatas, tais como os participantes J e L. Compreende-se que embora não tenha se constituído uma forma estruturada de acolhimento aos ingressantes, os novos servidores eram e continuam sendo bem-vindos, devido à carência de técnicos para manter as seções em funcionamento, sendo recebidos com muita expectativa para somar esforços, mas pouca sociabilidade interna, o que pode representar subtrações e perdas futuras.

Percebeu-se que a contrariedade inicial de alguns ingressantes se desfaz, de certa forma, no engajamento com que defendem o IME e criticam a administração central ou outras unidades, pelas diferenças de tratamento percebidas, quando comparam as unidades universitárias entre si, o que representa uma soma de esforços que apostam positivamente na instituição. Esse comportamento revela uma identidade institucionalizada que coloca em contraste uma noção de “nós”, mesmo que fragmentária, à noção de “os outros”, o que adiciona valor aos esforços para o crescimento e o desenvolvimento do IME.

Ao responderem aos questionamentos feitos pela pesquisadora durante as entrevistas, os participantes salientaram que suas opiniões e percepções estariam limitadas às seções ou áreas em que atuavam diretamente, compreendidos como microespaços de interações complexas e de poder (FOUCAULT, 1979). Ao evocarem seus núcleos ou setores de trabalho como espaços de memória, os participantes afirmavam limitações quanto a uma visão global, estabelecendo fronteiras que embora fossem capazes de tecer relações que extrapolaram tais fronteiras, comparando comportamentos e visões de outros espaços internos, de outras unidades universitárias e da administração central. Essa percepção autolimitada de análise, voltada aos próprios locais ou âmbitos de atuação, parece estar relacionada à comunicação e interações reduzidas ou ausentes, de modo que as incompreensões e desconhecimentos mútuos acabam interferindo e restringindo a comunicação ao nível funcional, o que dificulta a construção de uma visão holística e um senso de identidade coletiva do IME. O isolamento mútuo parece resultar de um comportamento individualista, de um “eu” moldado pelo esquecimento do “nós” e de que nas socializações dos problemas podem residir as soluções. As práticas cotidianas habitualizadas nas seções parecem limitar a percepção da capacidade e potencial de agência, limitando também o estabelecimento de laços identitários comuns entre os servidores técnico-administrativos. Essa percepção também foi identificada entre os grupos de docentes e podem ser caracterizadas como perdas e subtrações. Não foram relatados casos de conflitos entre os técnicos e muitos transmitiram uma visão de harmonia, mas há tensões e ressentimentos que demonstram os efeitos da ausência de integração e comunicação interna



efetiva. Tais características são entendidas como subtrações e divisões que enfraquecem a instituição.

A soma é a ação ou resultado de unir, reunir, congregar esforços, em que podem entrar parcelas positivas e negativas. O clima de incerteza, medo e a angústia em períodos históricos de instabilidades políticas e econômicas evidenciados na atualidade (TESSARINI JÚNIOR; SALTORATO, 2021) assemelham-se aos vivenciados relatados nos anos 1990, há 30 anos, como comprovam as evocações feitas pelos participantes A, B, D e G, constituindo incertezas que pontuam perdas institucionais, sendo fortemente lembrados. Essa similaridade na percepção de períodos de crise a intervalos ou ciclos de cerca de 30 anos está em acordo com a análise de Assmann (2006), relacionada aos ciclos temporais associados a mudanças geracionais e observados microinstitucionalmente, o que reforça a importância de estudos de memória institucional e estudos de caso qualitativos longitudinais para ampliar a visibilidade e discussão destes eventos. Da mesma forma algumas das práticas instituídas nos anos 1990 parecem persistir localmente, tendo se estendido à década de 2010, tais como os processos de adaptação e aprendizagem dos técnicos novatos, pois os relatos dos participantes A e E se aproximam quando descrevem suas impressões iniciais e formas de aprendizagem das rotinas, correspondendo a um intervalo de mais de 20 anos. Portanto, identifica-se na permanência das impressões a influência de uma memória institucional e geracional nesta unidade universitária. Porém, de modo diferente dos tempos atuais, nos anos 1990 não havia um programa estruturado de capacitação continuada e de modo amplo para servidores técnicos das unidades universitárias, o que indica que são processos distintos, sendo que a pressão normativa da administração central, instituída em capacitações, concorre com crenças e regras tácitas nos modos de fazer local. Essa ambiguidade é interpretada como uma divisão, que afasta a unidade universitária do isomorfismo da administração central.

A compreensão de que o servidor técnico-administrativo também atua proativamente na gestão, mediando e facilitando o desenvolvimento de funções e de tomadas de decisão por gestores docentes, tem demandado um longo processo de institucionalização, desde os anos 1990, conforme relatado pelas participantes C e F, e que ainda carece de maior visibilidade. Pode-se dizer que o servidor técnico possui uma identidade institucionalizada quando exerce, além da gestão acadêmica, um papel pedagógico e institucional significativo no exercício de suas atividades, atuando como um empreendedor institucional, o que multiplica o comprometimento e o desenvolvimento institucional. Nesse sentido, entende-se também que há uma memória silenciada sob camadas de esquecimentos sobre as atuações, competências, práticas e problemáticas dos servidores técnicos no IME, como se não houvesse trabalho

intelectual autônomo envolvido. Pelo fato de não existir uma integração que permita formar uma consciência de grupo, também inexistente ou é reduzido o reconhecimento às competências do “outro”, pelo menos não de modo amplo, o que parece restringir as solidariedades, constituindo-se uma divisão.

A subtração, de modo inverso à soma, indica qual o valor que resta quando se remove ou subtrai dele outro valor, significando diminuir, eliminar, retirar, ocultar. As limitações relacionadas a interações pouco simétricas, ausência de diálogo e atitudes autoritárias são comportamentos que produzem e reproduzem limitações internas e externas ao crescimento. Relações interpessoais fracas, comunicação ineficaz ou inexistente, poucos espaços de integração e interrupções no registro da memória organizacional contribuem para o enfraquecimento da memória institucional no IME, o que requer uma visão ampliada para o conjunto de servidores dessa unidade universitária, por meio de uma política interna, definidora de parâmetros mais integrados e concretos. Um fator evidenciado como negativo e um empecilho ao desenvolvimento desta unidade universitária foi a questão financeira, que limita bastante sua atuação, conforme mencionado pelos participantes A, B C, D e E, constituindo uma subtração.

A multiplicação envolve um aumento em quantidade, valor e intensidade e representa espalhar-se, propagar-se, fazer algo com mais frequência ou empenho, esforçar-se ao máximo. Os servidores técnico-administrativos e docentes que representam a comunidade interna têm uma clara percepção sobre o valor do IME e acreditam que os relacionamentos profissionais construídos ao longo do tempo constituem um valor do qual se orgulham ou passam a aspirar quando lá ingressam, pois entendem que é algo especial e incomum, diferente de outros lugares, o que compreende-se que multiplique as potencialidades da instituição. A ideia de esforço coletivo parece reproduzir-se no interior de cada uma das categorias funcionais. Entre os docentes, percebeu-se uma visão de investimento futuro na qualidade dos cursos, dos departamentos, dos programas de pós-graduação e de extensão, e de “sacrifício” coletivo temporário, que pode ser entendida como o legado de uma geração de profissionais para a seguinte, que a seu tempo espera-se que assuma suas responsabilidades também. Técnicos e docentes aceitam “sacrifícios” em nome de solidariedades mútuas, assumindo maiores atividades para que seus pares possam se qualificar e trazer melhorias, visando o futuro da instituição, o que representa uma soma de esforços que multiplicam um engajamento. Este parece ser um comportamento característico dessa unidade universitária, que permanece parte integrante de sua memória e, por extensão, de sua identidade. Observa-se neste aspecto a presença da soma de esforços e divisão de encargos para multiplicar os benefícios para a

instituição, apresentados na qualidade dos serviços oferecidos. E o mapeamento desse tipo de movimento bastante sutil pode ser captado por estudos de memória institucional como este proposto, e evidenciado por meio dos discursos de atores institucionais. Mas a percepção de que os esforços não são reconhecidos também reproduz-se interna e externamente, criando uma autoimagem negativa, oferecendo uma justificativa para a baixa influência externa do IME, o que se torna um fator redutor e negativamente divisor.

Os processos miméticos entre o IME e a administração central parecem distanciados, assim como em relação a outras unidades universitárias. Os distanciamentos físicos e simbólicos entre as unidades universitárias intensificam um certo isolamento e a ausência de comunicação, evidenciando a tensão entre identidades institucionalizadas localmente e processos isomórficos externos. Os processos miméticos internos parecem ter como modelo a atuação docente, como indicam os participantes A, C, E e I, embora as gerências coloquem-se como outro modelo instituinte de inovações. Proximidades e distanciamentos no convívio impactam nas construções de identificações e na formação de identidades, como indicam as falas dos participantes A e I. Evidenciou-se a presença do docente, o “outro” no discurso do técnico, mas o contrário não ocorre, senão quando existe a provocação, ou seja, o técnico é lembrado pontualmente ou esquecido no discurso do docente. Esse desequilíbrio na distribuição de poderes parece reproduzir-se interna e externamente, consistindo em perdas ou subtrações.

A divisão pode significar o ato de separar um todo, inteiro e coeso, em partes ou posições, atitudes ou intenções em relação a ideias, conceitos, alternativas de ação; envolve delimitar, classificar; mas também repartir algo com outro, compartilhar; bem como causar ou entrar em desentendimento, dispersar esforços, enfraquecendo grupo, equipe ou prejudicando interesse comum; disputar. O termo divisão também está associado a uma grande unidade organizacional de uma instituição.

Observou-se nos discursos dos participantes a presença de tensões que evidenciam ora um movimento de resistência às mudanças, ora uma busca por abertura, apostando em inovações. Parece que cada grupo docente tem um ritmo e um modo próprio de atuação dentro do IME. Estes são grupos moldados nas convivências do longo tempo, nas interações construídas ainda durante a graduação, conformando uma rede de memórias fortes e de intensa identificação e modelo de atuação, o que molda suas identidades de grupo. Tanto técnicos quanto docentes pertencem a diversas instâncias da universidade: são ou foram alunos dela, são simultaneamente profissionais pertencentes a uma unidade universitária, à universidade e suas diversas instâncias superiores, quando mantêm relações com outros

grupos de pesquisa, de extensão, de representação e deliberação. Assim como pertencem a grupos externos também. E esses diversos ritmos moldam essas associações como identidades coletivas móveis e múltiplas redes de sentidos, o que fica evidente quando alguns docentes particularmente mencionam sua inserção como docentes da UFRGS e não especificamente do IME. Se identidade, imagem e reputação passaram a ser entendidos como ativos institucionais (GUTIERREZ, BORGES, 2020), então a identidade, a imagem e a reputação do IME estão mais fortemente associadas à área da matemática, por esta ter se estabelecido como pioneira. Mas ao longo do desenvolvimento do IME, outras áreas e agentes têm emergido, porém sem a mesma visibilidade, nem o mesmo nível de poder, o que também representa uma subtração para a instituição.

Associando-se as percepções dos participantes A, C, E, F, I, J, K, L e M, a partir de suas perspectivas temporais em relação aos pares técnicos mais experientes, aos docentes, a como se veem integrados à instituição e a como veem os mecanismos de controle coercitivos, observam-se similaridades no processo de substituição da força de trabalho que implica em uma mudança geracional, tanto na década de 1990, quanto 30 anos depois (ASSMANN, 2006). Nesse sentido, percebe-se a presença de um esquecimento programado (CONNERTON, 2008) que desarticula os sentidos das identidades profissionais e de servidor público, facilitando uma mudança que a cada geração tem enfraquecido os laços de pertencimento e colaboração, tornando a classe dos técnicos mais subalternizada. No passado havia uma percepção de esforço coletivo baseado no discurso de que eram todos iguais na colaboração. Estavam todos igualados diante da escassez e a necessidade de cumprir as finalidades institucionais. Porém, com o passar do tempo, a profissionalização e especialização nas rotinas, a introdução de perspectivas gerenciais e de mecanismos coercitivos produziram individualismos, esquecimentos e silenciamentos, alterando essa percepção de que todos colaboram igualmente, sinalizando um movimento dos sentidos (ORLANDI, 2015).

O movimento instituído/instituinte, lembrado/esquecido permeia os discursos. Observou-se que houve rupturas na longa duração, na transmissão de crenças e valores próprios dos técnicos, além da fraca transmissão ou desarticulação da memória organizacional. Compreende-se que os processos de adaptação, formação e manutenção dos vínculos, ou sua institucionalização, são lentos, que incluem o novo nas práticas organizacionais, conformando-se em novos formatos instituídos, forjados pelo tempo na percepção de pertencimento, daí a importância de se considerar a temporalidade e a historicidade como características dos processos institucionais (THIESEN, 2013).

O pertencimento relaciona-se à percepção de que existem vinculações individuais e coletivas associadas a um lugar ou a seus grupos, por meio de acontecimentos concretos e simbólicos que integram uma noção de tempo. As metáforas de família que atravessam os discursos, as gerações e os grupos são utilizadas para representar afetividades e subjetividades, a formação de vínculos e compromissos com a instituição: “mãe” foi frequentemente utilizada para referir-se à instituição, assim como se referiu a pessoas com mais experiência que assumiram uma função orientadora. Também ocorreram menções a “pai”, “paizão”, “secretário-mor”, “dono”, “para-raio”, “referência”, “raízes”, “norte”, “gap”, “degraus”, “engrenagem” e “choque” traduzem visões e sentidos referentes à universidade, e ao IME em especial enquanto memória de um lugar, de pessoas e de acontecimentos observados ou percebidos.

Para finalizar este processo analítico, selecionou-se um mural de fotografias exposto no corredor do prédio administrativo do IME, iniciativa de uma servidora técnico-administrativa que representa uma evidência e um recorte da memória dessa unidade universitária, conforme a Figura 17.

Figura 17 – Mural de fotografias de servidores, bolsistas e alunos do IME



Fonte: acervo pessoal (2019).

Complementando essa imagem, o depoimento a seguir apresenta reflexões sobre pertencimento, passagem do tempo, lembrança, reconhecimento, esperança, transformação e recomeços entre os aspectos evocados a partir desse mural.

[...] esse sentimento de novo de pertencimento, de “fiz parte daquele lugar”, da questão do tempo mesmo, de como as coisas evoluem, [...] uma recordação das pessoas que passaram no Instituto, que fizeram parte [...] quando eu passei ali eu parei para ver o mural, porque a gente acaba não lembrando. E eu notei isso que as pessoas que não são do Instituto, os alunos, alguém que entrava ali parava para ver o mural e ficava justamente com a sensação que eu tinha “olha o fulano”, “ah olha essa foto”, algumas dão risada, eu acho importante isso para as pessoas, se reconhecer nesse espaço [...] é aquela questão da esperança, de “vamos recomeçar, estamos aqui, vamos ver se vai dar certo” (Participante E, 2021, p. 18).

Ao integrar fotografias de diversas temporalidades e eventos em que se misturam vários grupos de alunos, docentes e técnicos em momentos de descontração, o mural possui a função de ativar o reconhecimento, a lembrança, a curiosidade e a humanidade (ASSMANN, 2006), lembrando também que a instituição só existe porque é feita por pessoas e para pessoas. Nesse sentido, o mural materializa uma representação da memória daquela instituição, constituindo-se em um de seus documentos monumentos (LE GOFF, 2013), pois nele estão impressos sucessos e onde também se depositam sonhos futuros de quem transita por aqueles corredores.

Os participantes deste estudo revelaram em suas lembranças aspectos que integram suas trajetórias pessoais, de características individuais, mas também aspectos que extrapolam esse nível de memória, envolvendo a construção de vivências, práticas, padrões, crenças e valores que refletem o tempo e o território aos quais pertencem. Modos de ser simultaneamente familiares, profissionais, organizacionais, institucionais, culturais e sociais que permeiam essas existências.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste percurso, buscou-se estabelecer diálogos, negociando sentidos com autores de diversas origens e formações discursivas, no contato contemporâneo com o passado de modo a respeitar o tempo e o contexto no qual foram elaborados. Considerou-se esta tese um estudo interdisciplinar proposto no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, alinhado com a linha de pesquisa de Memória e Gestão Cultural e com o Grupo de Pesquisa TESSIDO. Ao assumir a fronteira como espaço de negociação da compreensão, assume-se também o risco e a complexidade ao atravessar domínios distintos. Partiu de abordagens teóricas e metodológicas da literatura consagrada, francesa e americana, recortadas e articuladas com a produção teórica e metodológica brasileira para refletir sobre a realidade local. Para esta tese, compreende-se a memória como uma faculdade ou capacidade que integra cada pessoa ao mundo social, cujas interações possibilitam a realização de reconstruções complexas, individuais e coletivas, solidárias e competitivas, em torno de tempos e espaços de um passado próximo ou distante.

A despeito das crises que têm atravessado a universidade, há trinta anos atrás havia uma euforia com a abertura democrática e com a reorganização social, refletida em um *boom* de investigações, descobertas de documentos, investimentos em centros de memória, museus, resultantes do fortalecimento do aparato normativo recém criado, que se traduzia em cultura, informação, memória e patrimônio. Passados trinta anos, pode-se observar uma corrosão das estruturas institucionais e uma erosão a ameaçar a edificação democrática, sinalizando para dificuldades na transmissão de valores e crenças que coincidem com o declínio de uma geração de profissionais. Como instituições sociais que precisam gerenciar sua própria complexidade, as instituições públicas de ensino superior têm visto sua legitimidade sendo questionada no âmbito externo e enfrentam o desafio de manterem-se como referência para uma sociedade em que as ilusões de certezas se distanciaram da realidade. Embora o investimento material seja fundamental, ele é também um investimento discursivo. E apesar das transformações sociais e profundas crises na educação e na cultura, existe um trabalho silencioso sendo realizado continuamente em cada instituição, feito de pequenos movimentos e tensões entre valores e crenças que simultaneamente refletem e moldam a sociedade. Iniciativas que evidenciem trajetórias institucionais podem contribuir para elucidar os efeitos danosos dos esquecimentos coletivos em relação a conquistas históricas e para o reconhecimento de como instituições refletem papéis sociais e políticas de Estado.

Há quatro anos, quando iniciou-se esse processo de descobertas e desafios, a justificativa para o estudo centrava-se nos impactos das novas formas de interação que, cada vez mais mediadas por máquinas no plano virtual, pareciam potencializar o esquecimento sobre a origem e os rastros materiais de um passado analógico, afrouxar os laços institucionais e reforçar a ausência de questionamentos ou discussão crítica em relação à memória e à identidade institucionais. Desde o início desse percurso de pesquisas, que aqui remete-se ao início do mestrado em 2015, houve profundas mudanças no cenário externo, internacional e nacional e que reverberaram localmente na universidade, em seus múltiplos e microespaços, como o IME. Portanto, esta tese teve como objetivo geral analisar as relações entre memória institucional e constituição de identidades de servidores públicos, docentes e técnico-administrativos, em uma unidade universitária da área de ciências exatas de uma instituição pública federal de educação superior.

Os estudos acadêmicos, teóricos, metodológicos e empíricos, sobre a memória social no âmbito das organizações permitem o acesso a visões instituídas e instituintes de configurações que formalizam os valores, as crenças e os princípios sob os quais se assenta o “edifício” organizacional. Os estudos teóricos possibilitam compreensões mais abrangentes de fenômenos, processos e tensões que ocorrem nestes espaços e que tecem a legitimidade na longa duração. Assim, buscou-se teoricamente alimentar a instituição com a memória e a memória com a instituição, para revisitar esse conceito ambíguo de memória institucional. Nesse sentido, não é possível afirmar que a memória inexista, esteja perdida ou ausente de uma instituição, pois ela é uma de suas dimensões inerentes e assim permeia o cotidiano, as práticas e os pensamentos de seus integrantes. Mas é uma dimensão que pode estar fragmentada, dormente, silenciada ou esquecida, tornando os ciclos de reconstrução social de memórias mais curtos e enfraquecendo a memória institucional. Entende-se que essa possa ser uma das funções dos estudos de memória institucional: realizar mapeamentos de percursos no tempo, entrelaçando os estudos de memória social com os estudos organizacionais e institucionais para buscar entender e oferecer compreensões mais amplas destes percursos, sejam eles concretos ou simbólicos. Por isso, o sentido empírico deste estudo foi o de provocação, promoção e reunião de lembranças sobre temáticas muitas vezes esquecidas ou silenciadas. E para isso, aprofundou-se a investigação sobre memória institucional e identidades na mesma unidade universitária que foi objeto de estudo durante o mestrado.

Os objetivos específicos buscaram: i) descrever o corpus documental do estudo, composto por entrevistas transcritas, vídeos e documentos sob a perspectiva teórica da memória institucional e da identidade; ii) compreender as percepções de servidores docentes e



técnico-administrativos sobre a emergência das memórias e identidades no IME evidenciadas por meio de seus discursos; e iii) interpretar os modos a partir dos quais a memória institucional e as identidades materializam-se no IME.

Os objetivos específicos foram postos em movimento por meio de um estudo de caso de inspiração longitudinal e dos discursos de seus agentes na seção analítica. A seleção e organização de evidências pode envolver múltiplos caminhos, pois passa por escolhas e por dimensões que atravessam a instituição no todo e em seus espaços isoladamente, e atravessa as pessoas que a habitam, em menor ou maior período de tempo. Os temas que emergiram dos discursos de um núcleo central foram aglutinando sentidos, similares ou divergentes, construídos por outros entrevistados, tanto em 2016, quanto em 2019 e 2021, sendo distribuídos e associados, de modo a corroborar ou refutar perspectivas individuais. Assim, foram construídos balizadores de sentido em torno das ideias de soma, subtração, multiplicação e divisão atribuídos aos temas acessados por meio das entrevistas, dos vídeos e documentos, que emergiram nos discursos reunidos neste estudo e constituem uma metáfora da instituição. Portanto, a tese que se verificou nesta pesquisa foi a de que as relações entre a memória institucional e as identidades em uma unidade universitária da área de ciências exatas em uma universidade federal de ensino superior são construídas e articuladas envolvendo um alto grau de complexidade, o que implica em dividir silêncios e multiplicar lembranças em um constante movimento entre o lembrar e o esquecer, entre o instituído e o instituinte.

Entre as contribuições e achados teóricos deste estudo destaca-se o movimento ou jogo entre o lembrar e o esquecer e entre o instituinte e o instituído, no qual a memória institucional vai delineando uma permanência no tempo, sendo o mesmo e um outro. Nesse sentido, o construto teórico da memória institucional pode contribuir para uma análise mais atenta aos processos relacionados a organizações e instituições. Incentivar o reconhecimento do ato de lembrar, seja por meio de comemorações ou de registros institucionais, significa valorizar um trabalho que é coletivo, social, e pode fortalecer a instituição internamente e também manter o reconhecimento público. Fortalecer a memória organizacional parece possibilitar uma base mais sólida para a percepção da memória institucional, tornando crenças e valores mais evidentes para o conjunto de integrantes de um grupo. A expressão destes processos, quando observados longitudinalmente, podem tornar identificáveis as formas cristalizadas de pensar e agir que caracterizam a instituição, pensamentos, ou seja, crenças instituídas, assim como os processos de mudança, muito mais lentos que no âmbito organizacional.

Em termos metodológicos, este estudo buscou apresentar como contribuição uma perspectiva não estática sobre a memória do IME. Para isso, os estudos longitudinais oferecem formas de acesso à memória das organizações por um período maior e permite exploração e descrição profunda, o que evidencia o processo no qual os acontecimentos, ações e atuações vão se constituindo e sendo evocados. O que o primeiro estudo de caso no IME evidenciou foi o potencial para exploração e investigação acadêmica nos seus registros arquivísticos institucionais. O que o segundo estudo de caso no IME buscou evidenciar foi o grande potencial para a criação de novas fontes e sua interpretação a partir da percepção das ausências de narrativas mais contemporâneas e diversas sobre a memória e os atores institucionais. Nesse aspecto, permitiu outros olhares, complementares às temáticas emergentes nos depoimentos dos participantes. Por meio do campo empírico, a memória institucional pode ser entendida como uma oportunidade de cotejo entre presente e passado e balanço das crenças, valores, normas e práticas habituais construídas de modo individual e coletivo ao longo do tempo no interior de uma organização.

A memória institucional não é de fácil visibilidade, precisa ser escavada do fundo das percepções individuais, cujos sentidos serão tão amplos e profundos quanto maiores forem a permanência, a vivência organizacional e a vontade de dizer. As percepções individuais, mesmo sujeitas à mobilidade, podem ser reunidas em percepções coletivas, que materializam algumas concepções de instituição em consensos construídos pelos grupos, e que se formalizam nas práticas e rotinas organizacionais ao longo do tempo. Um retorno ao estudo de caso realizado em 2016 permitiu observar, com maior distanciamento, as movimentações de ingresso e saída de pessoas, identificando o que constitui em perdas ou subtrações para a memória das instituições. Dois dos servidores técnico-administrativos entrevistados em 2021 são gestores mais experientes, ingressantes no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 e continuam em exercício. Da mesma forma, dois dos docentes entrevistados em 2016 e 2021 continuam em exercício no IME. É a partir deles, de suas percepções e sentidos produzidos que são tecidas reanálises autorizadas das entrevistas realizadas em 2016 em cotejo com as análises de entrevistas realizadas em 2021 e perspectivas de outros servidores técnicos e docentes. Ao revisitar esse corpus, mesmo que sob outro olhar, foi possível evocar aqueles momentos, proporcionando uma recontextualização, não contemplada na abordagem anterior (GUTIERREZ, 2017), já que os objetivos e métodos eram diferentes. Nesse sentido, as entrevistas foram retomadas sob a perspectiva de um interdiscurso, buscando-se memórias, identidades e metáforas que expressam as falas como únicas, resultantes de um encontro de subjetividades que interagiram para reconstruir sentidos. Essa análise contextual permitiu

depreender camadas de acesso e interpretação dos dados, em que duas se tornaram particularmente evidentes: uma identificada com a percepção da pesquisadora, reavivada em lembranças de uma memória compartilhada, porque foi vivenciada ao longo do tempo; e outra camada analítica que se detém sobre o material textual, ao discurso materializado e suas intencionalidades. Para quem não conhece o Campus do Vale da universidade e o interior de cada uma das unidades universitárias, pode parecer que são todas iguais. Seus prédios são semelhantes, todas estão sujeitas às mesmas estruturas normativas e aos mesmos processos de trabalho, mas suas organizações internas, seus tempos, suas instituições diferem, moldadas por atores e suas ações, suas crenças e capacidades de criação de consenso. No ato de lembrar o passado provocado pelas entrevistas, os participantes reconstruíram espaços e acontecimentos de modo amplo, aprofundando reflexões à medida que os associavam às próprias experiências.

Se identidade é um processo imbricado na memória, o que afeta a memória também afeta as identidades. Assim, ao se falar em memórias multifacetadas, também é preciso admitir que as construções identitárias são fragmentadas e multifacetadas, o que impossibilita a construção de uma identidade única e coesa da unidade universitária estudada, mas uma rede cujos laços podem ser mais fortes ou mais fracos. Porém, acredita-se que possa se falar em uma identidade institucionalizada, embora essa noção inclua significados diversos que se abrem a novas sentidos. Entende-se que para os servidores docentes essa identidade institucionalizada seja associada ao vínculo de longo prazo, no qual são construídas identificações como professor, pesquisador, pertencente à universidade como a coletividade maior, bem como a coletividades de área de formação e pertencimento ao IME. Entre os servidores técnicos administrativos, a identidade institucionalizada também parece ser construída durante a longa permanência, em associação a uma imagem de identidade docente e de um isomorfismo normativo. Os esquecimentos são abordados indiretamente, nos vãos dos sentidos, pelas ausências de vozes, de presenças e de pensamento crítico, onde os silêncios são tão evidentes que se fazem presença. E se configuram em disjunções, nos limiares e bordas dos ditos e não ditos, associados aos ciclos geracionais no interior das organizações. Evidenciar as sutilezas dos esquecimentos e silêncios só foi possível em diálogo com os discursos produzidos, proporcionado pelo instrumental da análise do discurso, que pode ser uma prática de análise empírica mais sensível na identificação destas questões, no âmbito dos estudos da memória social.

As contribuições empíricas deste estudo voltaram-se a uma perspectiva de abordagem da memória dos grupos pertencentes a uma organização universitária em uma área acadêmica

pouco explorada, oferecendo rastros e fontes para a historiografia de uma instituição pública, para a historiografia das áreas de matemática e da estatística, para a historiografia do serviço público e de servidores públicos no sul do Brasil. E espera-se que o presente estudo possa contribuir como provocação a novos estudos e olhares sobre a memória das instituições públicas. A memória precisa ser incentivada a emergir de modo diverso e profundo, espontâneo e autêntico. E a entrevista possibilitou mais que simples obtenção de dados, ela permitiu acesso a recortes da realidade social do modo como parecem ser vivenciadas e entendidas pelos participantes. O que foi selecionado para ser compartilhado durante as entrevistas permitiu identificar como os participantes constroem suas realidades, sob a forma de discursos, onde manifestaram o que e como pensam, em interação dinâmica com quem realiza a entrevista, de falar e de ser escutado. Isso permitiu um desacomodar de pensamentos, desafiando os participantes a explicitarem suas vivências *da* e *na* instituição, trazendo à superfície afetos e das identidades, reflexões e sentimentos. Emergiram abordagens de temas latentes e persistentes de diferenciação entre unidades universitárias quanto à distribuição desproporcional de recursos e de pessoas. E também temas que habitualmente não aparecem na superfície dos discursos daquela unidade, tais como a temática de gênero emergiram, mas questões raciais foram fracamente mencionadas. As entrevistas realizadas no IME entre 2016 e 2021 possibilitaram perceber mudanças. O passado, a historicidade de suas existências e as identidades coletivas escapavam ao universo compreensivo e explicativo de suas realidades individuais, refletindo na memória institucional. As reconstruções do passado, sob diversas dimensões, não constituíam uma preocupação e as pessoas entrevistadas realmente não pensavam sob essa perspectiva da memória na instituição. Nas entrevistas realizadas em 2021, ainda que em um universo mais restrito de participantes, percebeu-se um discurso mais estruturado, um entendimento mais amplo e uma reflexão que inseriu a memória como uma dimensão a mais na análise de valores, crenças e instituições elaboradas coletivamente no tempo.

A experiência na condução de entrevistas pode melhorar a interação e a criação de estratégias para que o/a participante se sinta motivado a colaborar, mas também revela-se um processo de interação discursiva no qual há outros fatores envolvidos, tais como a avaliação do participante do que é conveniente ou se pode dizer, se há empatia e confiança em relação ao entrevistador/pesquisador. Há uma intensa negociação de sentidos, com pressuposições de compartilhamentos, há subentendidos, pontuações da fala por breves ou longos silêncios, que evidenciam que os sentidos não são unívocos, nem a comunicação é transparente. O instrumental teórico da análise do discurso pode contribuir no âmbito interpretativo para as

análises de temáticas relacionadas à memória, evidenciando o que é dito pelos participantes, mas especialmente como é dito e o que permanece no limiar entre o dizer e o não dizer, permitindo identificar e abordar os pontos de tensão discursiva, que são evidências das crenças e valores associados à instituição. O referencial teórico-metodológico da análise do discurso permitiu compreender que a interlocução é um espaço de mediações que ultrapassa o simples dizer como meio de interação e troca de informações. O dizer, atravessado pela história e pela ideologia, conforme observa Orlandi (2015), transmite reconstruções de um passado conforme captados e compreendidos, onde estão presentes intencionalidades, delimitações de poder e subjetividades. E assim como as metáforas são reveladoras de significados simbólicos, elas foram aqui utilizadas em uma tentativa de síntese do que soma e multiplica, subtrai e divide o IME, possibilitando um diagnóstico da instituição.

Se memória ativa a identidades, espera-se que a pesquisa contribua para a reflexão e motive novas ações que permitam reconstrução mais ampla, acesso a pessoas-fontes para a reconstrução da memória dessa instituição, para que a história e a historiografia das instituições públicas universitárias não necessite se apoiar somente nos rastros de uma memória escrita. As lacunas ainda são muitas mas espera-se ter contribuído para mostrar as possibilidades de estudo teórico e o campo empírico a ser explorado. Ao mobilizar perguntas em torno do que um ‘eu’ pensa e lembra como indivíduo, mobiliza-se também um ‘nós’, reflexivo que cria um núcleo sobre os valores que são ou deveriam ser comuns à maioria, sobre o papel social da universidade e dessa unidade universitária, em especial sobre o que é importante ser transmitido para as novas gerações de técnicos e docentes que afinal irão delinear o que o IME será no futuro.

A volatilidade dos servidores técnicos foi observada ao longo deste estudo longitudinal, mobilizando questionamentos sobre os motivos da alta rotatividade. Compreende-se que as causas da não permanência de servidores técnicos no IME são multifatoriais. Essa característica pode ser atribuída ao perfil do próprio lugar, entendido como não propiciador de oportunidades para criação de vínculos mais perenes, ou ainda à adaptação, distância geográfica e mudança de perfil profissional de novos integrantes. Não há como afirmar se o período reduzido de exercício profissional no IME se trata apenas do curso de um processo de adaptação/inadaptação ao lugar ou se é um fenômeno geracional, por isso estudos futuros podem se dedicar a esse foco. Mas a mitigação do afastamento entre as pessoas nesse espaço de trabalho e convívio ocorrerá somente se houver interesse da gestão em promover a interação e a socialização como política interna, por meio da promoção de ações reiteradas, já que ações isoladas parecem insuficientes para mobilizar as pessoas de

forma mais efetiva, especialmente quando os laços não são naturais. Essa abordagem teria que estar mais presente internamente, como uma ação institucional que pudesse reunir as pessoas.

Entre as limitações, destaca-se a pandemia de Covid-19. O mês de março de 2020 tornou-se um marco temporal, acelerando um processo de distanciamentos sociais e de transformações tecnológicas, instituindo novas configurações adaptativas. Por isso afirma-se ser este estudo o mesmo e um outro, pois além de buscar amálgamas entre as etapas construídas até então, teve que adaptar-se ao isolamento social.

Evidenciou-se uma dificuldade de mapear todos os técnicos que atuaram no IME, pois os registros de suas atuações e passagens pelo IME acabam sendo removidos dos sites e dos sistemas que os vinculavam internamente a esta unidade universitária, quando passaram a ser lotados em outros órgãos, unidades ou seções. Rastros dessas passagens podem ser recuperados indiretamente, através de suas atuações nas seções e passagens por comissões ou órgãos de representação interna, e por meio de pesquisa documental arquivística nas séries documentais custodiadas no NGDoc, o que pode ser investigado no futuro.

Levou-se em consideração a presença da subjetividade, pois a pesquisadora também esteve imersa no ambiente organizacional estudado e buscou compreender, apoiada em referencial teórico, algumas questões que foram particularmente difíceis e dolorosas de tratar. Esse aspecto também levou à possibilidade de compreensão dos motivos pelos quais as pessoas podem negar ou silenciar quanto à participação em pesquisas qualitativas desse tipo. Às vezes, a negação do lembrar, ou o esquecimento seletivo, pode ser um mecanismo de autopreservação de lembranças dolorosas, escondendo ainda sofrimentos psíquicos causados por precarizações, silenciamentos, desqualificações e uma profunda ausência de espaços de socialização e de comunicação vivenciadas no ambiente de trabalho. As percepções e opiniões apresentadas pelos participantes deste estudo não representam a totalidade e sim alguns dos olhares sobre essa instituição. Estes participantes têm como contribuição a longa experiência e portanto uma capacidade de análise amplificada pelo tempo, portanto, também apresentam suas interpretações longitudinais. Outra das limitações identificadas foi a impossibilidade de cotejo de algumas colocações feitas pelos participantes com a documentação arquivística da época, que poderia elucidar, corroborar ou refutar alguns acontecimentos e conflitos relatados, demarcando melhor seus períodos no tempo.

Como sugestões a estudos futuros, observou-se que as abordagens metodológicas podem ser enriquecidas com as contribuições de Stake (1995), apesar da presença quase hegemônica de Yin (2016) como parâmetro para a condução de estudos de caso. Por isso, propõe-se que trabalhos futuros que envolvam estudos de memória social e estudos

organizacionais busquem entrelaçamentos e aprofundem discussões que ampliem as abordagens metodológicas qualitativas nos estudos de memória social e institucional. Da mesma forma sugere-se que se aprofundem as discussões sobre o instrumental da análise do discurso como recurso para a análise de dados qualitativos.

A questão da alta rotatividade dos servidores técnicos pode ser ampliada em estudos futuros, por produção de evidências e comparação no interior de cada um dos grupos, isoladamente. Há questões a perscrutar sobre se os níveis dos cargos e as áreas de formação individuais de servidores técnico-administrativos possuem alguma influência sobre a construção de identidades de servidores em seu conjunto. E se não estaria ocorrendo um processo de exclusão de servidores em cargos de nível intermediário das instâncias decisórias, semelhante ao ocorrido nos anos 1990, na relação de servidores do nível intermediário, concursados e com educação formal mais ampla, frente a servidores de nível de apoio, que embora mais experientes, não possuíam formação superior. Da mesma forma, é possível aprofundar investigações no interior dos grupos de docentes alinhados em torno dos temas de educação matemática, estatística, e mesmo entre aqueles que se alinham com a matemática pura e com a matemática aplicada. Caberia ainda captar novas percepções de ingressantes recentes. Durante a realização das entrevistas emergiram temas e problemáticas que poderão ser aprofundados ou cotejados com outros estudos existentes sobre questões compartilhadas por estes participantes.

Portanto, as instituições são espaços organizacionais dinâmicos que oportunizam a problematização de relações, visões, valores, valores e crenças construídas no tempo e por meio do tempo, que vão subrepticamente sendo incorporados nas certezas diárias, alterando as concepções dadas como certas e definitivas. Como não são facilmente visíveis e perceptíveis, o recurso à memória permite lançar luz sobre tais construções sociais. O IME não se revelou em contação de histórias pitorescas, mas em um mosaico de fragmentos de trajetórias que apresentaram uma imagem da instituição e seu processo de profissionalização. E no movimento contínuo de colagem de novas trajetórias a esse ambiente, sua imagem vai se modificando indefinidamente à espera de novas interpretações e compreensões.

Finalizar um processo de descobertas carrega uma sensação de incompletude. Se a escrita necessita de um ponto final, a reflexão não se encerra aqui. Portanto, este estudo é uma perspectiva, parcial e limitada, mas que buscou ampliar a perspectiva estudada por meio da reunião de outros olhares, teóricos, metodológicos e empíricos, não para afirmar certezas, mas para afirmar perspectivas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alexandre Nascimento de; NUNES, André; SOUZA JUNIOR, Celso Vila Nova. Uma avaliação da flexibilização da jornada de trabalho na Universidade de Brasília. **Desenvolve**: Revista de Gestão do Unilasalle, Canoas, v. 10, n. 1, p. 1-17, 2021.
- ALMEIDA, Dóris, Bittencourt. **Percursos de um Arq-Vivo**: entre arquivos e experiências na pesquisa em história da educação. Porto Alegre: Letra 1, 2021.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ANDRADE, Rogério Ferreira de. Institucionalizações e colapsos de sentido nas organizações. In: ANDRADE, Rogério Ferreira de (org.). **Terrenos vagos**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.
- ANTAKI, Charles; BILLIG, Michael; POTTER, Jonathan. El análisis del discurso implica analizar: crítica de seis atajos analíticos. **Athenea Digital**, Revista de pensamiento e investigación social, [S.l.], p. 14-35, may. 2003. Disponible en: <https://atheneadigital.net/article/view/n3-antaki-billig-potter>. Fecha de acceso: 08 jul. 2021.
- ARENDT, Ronald João Jacques. Construtivismo ou construcionismo? Contribuições deste debate para a psicologia social. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 5-13, 2003.
- ASSMANN, Aleida. Memory, Individual and Collective. In: GOODIN, Robert E.; TILLY, Charles (eds.). **The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2006. p. 210-224.
- AVELAR, Gustavo Palmisano; MILAGRES, Rosileia. Capacidades para trabalhar com aliança: um estudo de caso longitudinal. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 20, n. 56, p. 80-98, maio/ago. 2020.
- AZEVEDO, Vanessa; CARVALHO, Margarida; FERNANDES-COSTA, Flávia; MESQUITA, Soraia; SOARES, Joana; TEIXEIRA, Filipa; MAIA, Ângela. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem**, Série IV, n. 14, p. 159-168, jul./set. 2017.
- BHANDARY, Ashok; MASLACH, David. Organizational Memory. In: AUGIER, Mie; TEECE, David J. (eds.). **The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management**. London: Palgrave Macmillan, 2018. Disponível em: [https://doi.org/10.1057/978-1-137-00772-8\\_210](https://doi.org/10.1057/978-1-137-00772-8_210). Acesso em: 15 ago. 2020.
- BARBOSA, Andréia Arruda. Memória institucional: possibilidade de construção de significados no ambiente organizacional. In: MACHADO, Vitor Barletta (org.). **Historiografia da mídia**. Volta Redonda, RJ: FOA, 2014. p.106-130
- BARBOSA, Andréia Arruda. O lugar da memória institucional nas organizações complexas. **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom**, 35., 3-7 set. 2012. Fortaleza, CE: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2012.



BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRUNSTEIN, Janette; GODOY, Arilda Schmidt; BRITO, Eliane Pereira Zamith; ARRUDA FILHO, Emílio José Montero. **Análise de dados qualitativos em pesquisa: múltiplos usos em Administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2020. (Edição do Kindle).

BÚRIGO, Elisabete Zardo. **Movimento da matemática moderna no Brasil: estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60**. Porto Alegre, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.

BURRELL, Gibson; MORGAN, Gareth. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. London: Heinemann, 1979.

BYRNE, Alex. Institutional memory and memory institutions. **The Australian Library Journal**, v. 64, n. 4, p. 259-269, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00049670.2015.1073657>. Acesso em: 10 mar. 2021. DOI: 10.1080 / 00049670.2015.1073657

CALDAS, Miguel P. Paradigmas em estudos organizacionais: uma introdução à série. **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo, v. 45, n.1, p. 53-57, jan./mar. 2005.

CÂMARA, Mauro Araújo. **Gestão do conhecimento tácito: um estudo de caso em uma organização pública de pesquisa e ensino em Minas Gerais**. 2017. 213f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Escola de Ciência da Informação. Belo Horizonte, 2017.

CAMARGO, Cássio Michel dos Santos. Memória discursiva e a Análise do Discurso na perspectiva pecheuxiana e sua relação com a memória social. **Saber Humano**, v. 9, n. 14, p. 167-181, jan./jun. 2019.

CANDAU, Joël. **Antropologia de la memoria**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006. 128p.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2014.

CATROGA, Fernando. Memória, esquecimento e expectativas na construção selectiva do passado. In: CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

CHAERKI, Karine Francisconi; RIBEIRO, Gutemberg; FERREIRA, Jane Mendes. Uma introdução à teoria institucional do ponto de vista sociológico. **Caderno de Administração**, Maringá, v.27, n.1, p. 62-91, jan./jun. 2019.

CONNERTON, Paul. Seven types of forgetting. **Memory Studies**, v.1, n.1, p.59-71, 2008.

COTTA, Evelin Stahlhoefer. **História e memória institucional da Escola de Administração da UFRGS: espaço social para a construção do Habitus**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) - Universidade La Salle, Canoas, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/711>. Acesso em: 06 ago. 2020.

COUGO JUNIOR, Francisco Alcides. A arte da destruição controlada: reflexões sobre avaliação arquivística e memória. **Informação & Informação**, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 403-423, mar. 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/31806>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Guillermo Fernando Hovermann da. **Para além da via institucional: prelúdio para uma sociedade de sujeitos**. 2018. 161 f. Doutorado em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DALCIN, Andreia; GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de; GOUVEIA NETO, Sérgio Candido de (Orgs.). **Memórias da educação matemática no Brasil**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. [recurso eletrônico].

D'AMBROSIO, Ubiratan. História da matemática no Brasil: uma visão panorâmica até 1950. **Saber y Tiempo**, v. 2, n. 8, p. 7-37, jul./dec. 1999.

DAVID, Robert J.; TOLBERT, Pamela S.; BOGHOSSIAN, Johnny. Institutional Theory in Organization Studies. **Oxford Research Encyclopedia of Business and Management**, 2019. Disponível em: <https://oxfordre.com/business/view/10.1093/acrefore/9780190224851.001.0001/acrefore-9780190224851-e-158>. Acesso em: 13 abr. 2021.

DE FINA, Anna. Discourse and identity. In: VAN DIJK, T. A. (ed.). **Discourse studies: a multidisciplinary introduction**. SAGE: 2011. p.263-282.

DE HOLAN, Pablo Martin. Organizational forgetting, unlearning, and memory systems. **Journal of Management Inquiry**, v. 20, n. 3, p. 302-304, 2011.

DE HOLAN, Pablo Martin; PHILLIPS, Nelson. Remembrance of things past? the dynamics of organizational forgetting. **Management Science**, v. 50, n. 11, p.1603-1613, 2004.

DE HOLAN, Pablo Martin; PHILLIPS, Nelson; LAWRENCE, Thomas B. Managing organizational forgetting. **MIT Sloan Management Review**, v. 45, n. 2, p. 45-51, 2004.

- DECKER, Stephanie; HASSARD, John; ROWLINSON, Michael. Rethinking history and memory in organization studies: the case for historiographical reflexivity. **Human Relations**, v. 74, n.8, p. 1123-1155, 2021. doi: 10.1177 / 0018726720927443
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Preface. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). 3rd. ed. **The Sage handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. ix-xix
- DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DIAS, Josué Luz; BECKER, Grace Vieira. Abordagem histórico-longitudinal em pesquisas de administração estratégica. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, ed. esp. p. 37-49, 2013.
- DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W. A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **RAE**, v. 45, n.2, p. 74-89, abr./jun. 2005.
- DODEBEI, Vera; ORRICO, Evelyn. Memória [...] Superfícies, contextos e sentidos. In: BERND, Zilá; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes (orgs.). **Memória social: revisitando autores e conceitos**. Canoas, RS: Unilasalle, 2018.
- DUARTE, Isabel M; MARQUES, M. Aldina. Funções discursivas das construções com a partícula LÁ. In: VELOSO, J., GUIMARÃES, J., SILVANO, P.; SOUSA-SILVA, R. (eds.). **A Linguística em Diálogo**. Volume Comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto. Porto: Centro de Linguística Universidade do Porto, 2018. p. 195-211.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- ERLL, Astrid; NÜNNING, Ansgar (ed.). **Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook**. Berlin: Walter de Gruyter, 2008. (Media and cultural memory; 8).
- EXPOENTES da matemática e da estatística. Seminário Grandes Mestres dos Mestres da UFRGS. Porto Alegre: Rede Multivídeos SEAD-UFRGS, 2019. 1 vídeo (2h10min29s.). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=h6O\\_buwiToA](https://www.youtube.com/watch?v=h6O_buwiToA). Acesso em: 20 out. 2020.
- FALLETI, Tulia. Historical institutionalism in political science. Núcleo de Pesquisa e Documentação da Política (NUPERGS): NUPERGS Lectures. Canas do YouTube [youtube.com/nupergs](https://www.youtube.com/nupergs), 20 julho de 2021. 1h19min15s. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=qUyl9dh\\_5\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=qUyl9dh_5_c). Acesso em: 11 ago 2021.
- FARINATTI, Luís Augusto. Construção de séries e micro-análise: notas sobre o tratamento de fontes para a história social. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15 n. 28, p. 57-72, jul. 2008.
- FELDMAN, Regina M.; FELDMAN, Steven P. What links the chain: an essay on organizational remembering as practice. **Organization**, v. 13, n. 6, p. 861-887, 2006.

FERREIRA, Jorge Flávio; GODOY, Arilda Schmidt. A questão da análise na história de vida: um exemplo ilustrativo no campo da administração. In: Brunstein, Janette; Schmidt Godoy, Arilda; Pereira Zamith Brito, Eliane; Montero Arruda, Emílio José. **Análise de dados qualitativos em pesquisa**: múltiplos usos em Administração (Locais do Kindle 3870-3871). Rio de Janeiro: FGV 2020. Edição do Kindle.

FIORETOS, Orfeo; FALLETI, Tulia; SHEINGATE, Adam. Introduction. In: FIORETOS; O.; FALLETI, T.; SHEINGATE, A. (eds). **The Oxford Handbook of Historical Institutionalism**. New York; London: Oxford University Press, 2016. p. 3-28

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

FLICK, Uwe (ed.). **The SAGE handbook of qualitative data collection**. London: SAGE, 2018.

FLORES, Maria Assunção. Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 391-412, jul./dez. 2003.

FOROUGH, Hamid; CORAIOLA, Diego M.; RINTAMÄKI, Jukka; MENA, Sébastien; FOSTER, William M. Organizational Memory Studies. **Organization Studies**, v. 41, n. 12, p. 1725-1748, 2020. doi: 10.1177 / 0170840620974338

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRIEDLAND, Roger; ALFORD, Robert R. Bringing society back in: Symbols, practices and institutional contradictions. In: POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. J. (eds.). **The new institutionalism in organizational analysis**. London: University of Chicago Press, 1991. p. 232-266.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89

GAYA, Tatiana Figueroa Martin; BRUEL, Ana Lorena. Estudos longitudinais em educação no Brasil: revisão de literatura da abordagem metodológica e utilização de dados educacionais para pesquisas em Educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-18, 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 24 set. 2021.

GIL, Carlos A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 244-270

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GONÇALVES, Sandro A. Mudança estratégica, esquemas interpretativos e contexto institucional: um estudo de caso longitudinal. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM)**, Faculdade Cenecista de Campo Largo, v. 6, n. 2, s.p., nov. 2007.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GRINGS, Luciana. **O leigo e a especialista**: memórias da administração da Biblioteca Nacional nas décadas de 60 e 70. 2018 155 f. Doutorado em Memória Social. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GROSSI, Esther Pillar; MOELLWALD, Francisco Egger. **Formação do Professor de Matemática**: passado e presente. Jornada de Matemática e Estatística: 60 anos IME/UFRGS. Porto Alegre: Rede Multivídeos SEAD-UFRGS, 14-17 out. 2019. 1 vídeo (1h34min.10s.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uF8Hv79NvGc>. Acesso em: 27/07/2021.

GUTIERREZ, Ana Lérica Pacheco; BORGES, Maria de Lourdes. Memória, capital e empreendedorismo institucionais: análise de um período de crise em um instituto de matemática brasileiro. **Revista Inclusiones**, v.7, num esp., p. 205-233, 2020.

GUTIERREZ, Ana Lérica Pacheco. **Memória Institucional e Gestão Documental no Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) - Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, Universidade La Salle, Canoas, 2017.

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

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Postfácio de Gérard Namer. Traducción de Manuel A. Baeza e Michel Mujica. Rubí (Barcelona): Anthropos; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

HALL, Stuart. A identidade em questão. In: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP7A, 2006.

HARDY, Cynthia; MAGUIRE, Steve. Institutional entrepreneurship. In: R. Greenwood, R.; Oliver, C.; Suddaby, R. **The Sage handbook of organizational institutionalism**. London: SAGE, 2008. p. 198-217. Disponível em: <https://www.doi.org/10.4135/9781849200387.n8>. Acesso em: 10 jun. 2019.

HOU, Barbara. Institutional guardianship: how leaders in nonprofit academic organizations resolve ethical dilemmas in their work. **The International Journal of Knowledge, Culture, and Change Management: Annual Review**, v. 17, n. 1, p. 1-18, 2018.

HUYSSSEN, Andreas. **Políticas de memória no nosso tempo**. Lisboa: Universidade Católica, 2014.

JUDT, Tony. **Reflexões sobre um século esquecido**: 1901-2000. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. 496p. eBook Kindle

KARKOWSKA, Marta. On the usefulness of Aleida and Jan Assmann's concept of Cultural Memory for studying local communities in contemporary Poland: the case of Olsztyn. **Polish**

**Sociological Review**, n. 183, p. 369-388, 2013. Retrieved May 25, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/41969501>

KLEIN, Simone B.; COLLA, Pamila E. B.; WALTER, Silvana A. O caso da abordagem de Estudos de Casos: elementos, convergências e divergências entre Yin, Eisenhardt e Stake. **Revista Administração em Diálogo**, v. 23, n. 1, p. 122-135, 2021.

LA FALCE, Jefferson Lopes et al. Satisfação no trabalho: Estudo longitudinal em uma Organização Pública de Ensino Superior. **Revista Gestão & Tecnologia**, [S.l.], v. 20, n. 4, p. 153-175, nov. 2020. ISSN 2177-6652. Disponível em: <http://revistagt.fpl.edu.br/get/article/view/1535/1172>. Acesso em: 24 set. 2021.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LANGENMAYR, Felix. **Organisational Memory as a Function**. The Construction of Past, Present and Future in Organisations. Wiesbaden: Springer, 2016.

LAWRENCE, Thomas B.; SUDDABY, Roy. Institutions and institutional work. In: CLEGG, S; HARDY, C.; LAWRENCE, T.; NORD, W. (eds.). **The Sage handbook of organizational studies**. London: SAGE, 2006. p. 215–254

LE GOFF, J. Documento Monumento. In: LE GOFF, J. **História e Memória**. 7. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2013.

LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza; VIEIRA, Ricardo Sérgio Gomes; GAIÃO, Bruno Fernandes da Silva; SOUZA, Ildembergue Leite de Souza. O que podemos aprender com o estudo de casos em administração? **Amazônia, Organizações e Sustentabilidade**, AOS, Brazil, v.1, n.1, p. 45-59, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/aos/article/view/3/8>. Acesso em: 30 ago. 2021.

LEITE, Leonardo Queiroz. **O MARE a reforma gerencial de 1995: teoria e história**. 2019. 285 f. Doutorado em Administração Pública e Governo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2019.

LEVITT, B.; MARCH, J. G. Organizational learning. **Annual Review of Sociology**, v. 14, p. 319-340, 1988.

LILLRANK, Annika. Managing the Interviewer Self. In: GUBRIUM, Jaber F.; HOLSTEIN, James A.; MARVASTI, Amir B.; MCKINNEY, Karyn D. (eds.). **The SAGE Handbook of Interview Research: the Complexity of the Craft**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012.

LINDE, Charlotte. Noisy Silences: Stories Not Told. In: LINDE, Charlotte. **Working the past: narrative and institutional memory**. New York: Oxford, 2009. p. 196-220.

LÖBLER, Mauri Leodir; LEHNHART, Eliete dos Reis; AVELINO, Ana Flávia Andrade. Como estão sendo conduzidos os estudos de caso? Uma reflexão sobre os trabalhos

publicados na área de Administração. 38. **Encontro ANPAD**, Rio de Janeiro, 13-17 set. 2014. p.1-16

LOPES, Artur Oscar. O papel da matemática como ferramenta no entendimento da realidade. In: SANTOS, José Vicente Tavares dos (org.). **A Universidade do futuro** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020. p.107-124.

MACHADO-DA-SILVA, Clovis L.; GONÇALVES, Sandro A. Nota técnica: a teoria institucional. In: CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (orgs. bras.). **Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. p. 220-226.

MAIER, Lidiane Tania Ronsoni. **Uma história dos primeiros cursos de formação de professores de matemática em Santa Catarina: movimentos e particularidades**. 2021 383 f. Doutorado em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise do Discurso: uma entrevista com Dominique Maingueneau. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, v. 4, n. 6, março 2006. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em: 25 out. 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. A análise do discurso face aos discursos que circulam na atualidade. **Conferência**. Unimontes, MG: 10 maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nYZSf0d10MY&t=1718s>. Acesso em: 25 out. 2021.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em Educação. **Revista Percursos**, Maringá, PR, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARIANO, Agnes Francine de Carvalho. A memória é a matéria essencial das entrevistas: entrevista com José Carlos Sebe Bom Meihy. **Lumina**, Juiz de Fora, v. 14, n. 3, p. 213-226, set/dez. 2020.

MASSARO, Marcio Luis. As instituições e sua compreensão: seria algo propício às premissas interpretativistas? **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, SC, v.19, n. 47, p.148-162, abr 2017.

MAURANO, Denise. O mal-estar na memória: algumas incursões contemporâneas. **Morpheus: revista de estudos interdisciplinares em memória social**. Rio de Janeiro, v.9, n.15, p. 203-226, 2016.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **Eduser: Revista de Educação**, v. 2, n.2, p. 49-65, 2010. Disponível em: <http://www.eduser.ipb.pt>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MEMÓRIAS da Constituição do Instituto de Matemática e Estatística UFRGS. [Ciclo de Palestras Sessenta com Café]. Porto Alegre: Rede Multivídeos SEAD-UFRGS, 2019. 1 vídeo (1h57min.20s.). Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=TBJo8BUWnEU&list=PLVhf9LQ6vYU0A5XOx92of3MsYfK-\\_tQkG](https://www.youtube.com/watch?v=TBJo8BUWnEU&list=PLVhf9LQ6vYU0A5XOx92of3MsYfK-_tQkG). Acesso em: 27/07/2021.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A crise da memória, história e documento: reflexões para um tempo de transformações. In: SILVA, Z.L. (Org.). **Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas**. São Paulo: UNESP/FAPESP, 1999.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Os museus e as ambiguidades da memória**: a memória traumática. Conferência. Encontro Paulista de Museus, 10., São Paulo, Memorial da América Latina, 18 jul. 2018.

MEYER, John W.; ROWAN, Brian. Institutionalized organizations: formal structure as myths and ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p. 340-363, 1977.

MONSMA, Karl Martin. O papel da matemática nas ciências humanas. In: SANTOS, José Vicente Tavares dos (org.). **A Universidade do futuro** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020. p.125-132

MORGAN, Gareth. Paradigmas, metáforas e quebra-cabeças na teoria das organizações. **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo, v. 45, n. 1, jan/mar, 2005.

MOURA, Heronides. **Vamos pensar em metáforas?** São Leopoldo: Unisinos, 2012.

MUMBY, Dennis; MEASE, Jennifer. Organizational discourse. In: VAN DIJK. T. A. (Ed.). **Discourse studies**: a multidisciplinary introduction. London: SAGE, 2011. p.283-302. Disponível em: <https://www.doi.org/10.4135/9781446289068.n14>. Acesso em: 28 set. 2021.

NASCIMENTO, Elisa Mara do. Quando a morte constitui um acontecimento: da espetacularização ao anonimato. *Jornada Discurso e Arquivo*, 1., 29 jun. 2017. **Anais ...** Campinas: Unicamp, 2017.

NOVAES, Mariana Gonzalez Leandro. **Patrimônio científico nas universidades brasileiras**: políticas de preservação e gestão das coleções não vinculadas a museus. 2018. 296 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, UNIRIO/MAST, Rio de Janeiro, 2018.

NOVIKOFF, Cristina. Proposições científicas e éticas aplicadas em entrevista e questionário. **Revista Valore**, [S.l.], v. 5, p. e-5027, jan. 2021. ISSN 2526-043X. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/472>. Acesso em: 11 jul. 2021.

OCASIO, William; MAUSKAPF, Michael; STEELE, Christopher W. J. History, society, and institutions: the role of collective memory in the emergence and evolution of societal logics. **Academy of Management Review**, v. 41, n. 4, p. 676-699, 2016.

OLICK, Jeffrey K; ROBBINS, Joyce. Social memory studies: from "collective memory" to the historical sociology of mnemonic practices. **Annual Review of Sociology**, v. 24, p. 105-140, 1998.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; SANTOS, Leonardo Pereira dos. Padrões de uso da expressão sei lá no Português. **Signótica**, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 363-384, jul./dez. 2011.



OLIVERA, Fernando. Memory systems in organizations: an empirical investigation of mechanisms for knowledge collection, storage and access. **Journal of Management Studies**, v. 37, n. 6, p. 811-832, 2000.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

PAIVA, Bruno Brum. **Acervo documental do Centro Referencial de Literatura Infantil e Juvenil, CERLIJ** : relevância educacional, cultural e histórica de suas atividades de extensão. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquivologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189744>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PARRELA, Ivana; NASCIMENTO, Adalson. Memória Institucional e Arquivologia: uma discussão teórico-metodológica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.24, número especial, p.176-188, jan./mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/3901>.

PAULA, Ana Paula Paes de. Para além dos paradigmas nos Estudos Organizacionais: o Círculo das Matrizes Epistêmicas. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p.24-46, Jan./Mar. 2016.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 7. ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PEREIRA, Rafael Morais; MARQUES, Humberto Rodrigues; CASTRO, Fernando Luiz de; FERREIRA, Marco Aurélio Marques. Funções de confiança na gestão universitária: a dinâmica dos professores-gestores na Universidade Federal de Viçosa. **Revista Gestão Universitária na América Latina** - GUAL, v. 8, n. 1, p. 260-281, jan. 2015.

PETTIGREW, Andrew M. What is a processual analysis? **Scand..L Mgmt**, v. 13, n. 4, p. 337-348, 1997.

POLLAK, Michael. **A gestão do indizível**. Tradução de Gabriele dos Anjos. WebMosaica, Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall v.2 n.1, jan-jun., 2010.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.200-212, 1992.

PROF. CALHÁU na direção da Faculdade de Ciências Econômicas. Correio do Povo, Porto Alegre, 9 jun 1971.

REAL, Giselle Cristina Martins; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira (orgs.). **A UFGD na memória científica**: contribuições do programa de pós-graduação em educação. Dourados, MS: UFGD, 2020.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa. O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 97-117, out.-dez. 2016.

RIOS, Diogo Franco; MOREIRA, Laura Leal. Acervos escolares e a pesquisa em história da educação matemática. **Educação & Realidade** [online], v. 46, n. 2, 2021. [Acessado 22 Dezembro 2021] , e112059. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236112059>. Acesso em: 23 ago. 2021.

RIOS, Diogo Franco. **Memória e história da matemática no Brasil: a saída de Leopoldo Nachbin do IMPA**. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia; Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2008.

RIOS, Diogo Franco. **Memórias de ex-alunos do Colégio da Aplicação da Universidade da Bahia sobre o ensino da matemática moderna: a construção de uma instituição modernizadora**. Salvador. 2012. 504f. Tese (Doutorado) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

ROBINSON, Helena. Remembering things differently: museums, libraries and archives as memory institutions and the implications for convergence. **Museum Management and Curatorship**, v. 27, n.4, p. 413-429, 2012. DOI: 10.1080/09647775.2012.720188

ROCHA, Cláudia de Quadros. **Do centro para o vale: um estudo de memória social sobre o Instituto de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2017. 86 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) - Universidade La Salle, Canoas, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/714>. Acesso em: 06 ago. 2020.

RODRIGUES, M. S.; SILVA, R. F. C. Nova República, Novas Práticas: uma análise do processo de empresarização do ensino superior no Brasil (1990-2010). **Farol**, Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade, v. 6, n. 15, p. 176-218, 2019.

ROWLINSON, Michael; BOOTH, Charles; CLARK, Peter; DELAHAYE, Agnès; PROCTER, Stephen. Social Remembering and Organizational Memory. **Organization Studies**, v.31, n.1, p. 69-87, 2010.

RUEDA, Valéria Matias da Silva; FREITAS, Aline; VALLS, Valéria Martin. Memória Institucional: uma revisão de literatura. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 78-89, abr. 2011.

SANCHEZ Y VACAS, Ades Teresa. **A trajetória profissional das professoras da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul de 1974 a 2017**. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) - Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/1267>. Acesso em: 06 ago. 2020.

SANTA CRUZ, Lúcia. Estado da arte da pesquisa brasileira em comunicação sobre memória organizacional. **Comunicologia, Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília**, v. 6, n. 2, p. 113-144, jul./dez. 2013.

SANTOS, Juliana Cardoso dos; VALENTIM, Marta Lúgia Pomim. Memória institucional e memória organizacional: faces de uma mesma moeda. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.26, n. 3, p. 208-235, set. 2021.

SANTOS, Maria de Lourdes dos. **Mulheres na pós-graduação em Engenharia de Produção da UFRGS**: narrativas e trajetórias. 2020. 76 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) - Universidade La Salle, Canoas, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/1415>. Acesso em: 06 ago. 2020.

SANTOS, Mário Rosa dos. **Gestão e processo decisório**: as mudanças na estrutura organizacional na Universidade Federal de Goiás. 2017. 167f. Dissertação (Mestrado em Gestão Organizacional) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, 2017.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 38, s.p., 1998. ISSN: 1806-9053

SCHATZKI, T. R. On organizations as they happen. **Organization Studies**, v. 27, n.2, p. 1863-1873, 2006.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 285-298, 1993.

SCHMITT, Ulrich. Tools for exploration and exploitation capability: towards a co-evolution of organizational and personal knowledge management systems. **The International Journal of Knowledge, Culture, and Change Management: Annual Review**, v. 15, p. 23-47, 2016.

SCOTT, Rodney; GRUBE, Dennis; LOVELL, Heather; CORBETT, Jack. **Public sector institutional memory through storytelling**. Conference of the International Research Society for Public Management. Wellington, New Zealand, 2019.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Contribuições do esquema de análise de Burrell e Morgan para o estudo das organizações universitárias. **Pró-Posições**, v. 3, n.1, p. 18-30, 1992.

SELZNICK, Philip. **A liderança na administração**: uma interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Tradução de Clóvis Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SILVA, Carlos Eduardo Martins da. **UERJ em Movimento**: da resistência democrática à democracia da (re)existência (1985-2016). 2018 207 f. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2018.

SILVA, Daniella Thiemy Sada da; FISCHER, Maria Cecília Bueno. Criação e implantação de um curso de licenciatura em matemática noturno: duas frentes de um mesmo lado. **VIDYA**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 565-584, jul./dez., 2019. ISSN 2176-4603

SILVA, Jonathan Chasko da; ARAÚJO, Alcemar Dionet de. A metodologia de pesquisa em análise do discurso. **Grau Zero - Revista de Crítica Cultural**, v. 5, n. 1, p.17-31, 2017.

SILVA, Josias Benevides da. **Gestão das universidades estaduais baianas: mulheres, memória e representações sociais**. 2020. 216 f. Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SILVA, Mercedes Matte da. **Vidas que fazem história no ensino da matemática: as trajetórias de formação profissional e as tecnologias**. 2017. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. PUCRS, 2017. 329 f.

SILVA, Wilton Carlos Lima da. Escrita de si com e sem reservas: memoriais acadêmicos femininos de titularidade (USP – UNICAMP, 2000-2015). **Patrimônio e Memória**, Assis, SP, v. 16, n. 2, p. 192-220, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/1228>. Acesso em: 11 mar. 2021.

SILVA DA SILVA, Circe Mary. A construção de um instituto de pesquisas matemáticas nos trópicos – o IMPA. **Revista Brasileira de História da Matemática**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 37-67, abr.-set. 2004. DOI: 10.47976/RBHM2004v4n737-67. Disponível em: <https://www.rbhm.org.br/index.php/RBHM/article/view/241>. Acesso em: 22 dez. 2021.

SIMÕES, Luciane Correia. **Entre que a ciência é sua!** Reflexões sobre a produção memorialística da Casa da Ciência da UFRJ no cenário da divulgação científica brasileira. 2020. 155 f. Doutorado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOARES, Flávia. Fontes para a história da Educação Matemática: imprensa e a matemática moderna. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 6, n. 18, p. 65-77, jul. 2006. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3244>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SOBREIRA, Francisco Escolástico; ZILLE, Luciano Pereira; FARONI, Walmer. Comprometimento organizacional: estudo com servidores técnico-administrativos de nível superior da Universidade Federal de Viçosa. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 13, n. 1, 2021.

STAKE, Robert E. Data Gathering. In: STAKE, R. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995. p.49-68

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. 2. ed. Madrid: Morata, 1998.

STRAUCH, Irene Maria Fonseca. A matemática para o entendimento da realidade In: SANTOS, José Vicente Tavares dos (org.). **A Universidade do futuro [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020. p.97-105

SUETH, Robson. Trabalho docente na pós-graduação: precarização, sofrimento e estigma. In: **Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação**. SILVA, Américo Junior Nunes da; SOUZA, Ilvanete dos Santos de; LIMA, Reinaldo Feio. Ponta Grossa, PR: Atena, 2021

TAMM, Marek. Beyond History and Memory: New Perspectives in Memory Studies. **History Compass**, v. 11, n. 6, p. 458-473, 2013.

TESSARINI JUNIOR, Geraldo; SALTORATO, Patrícia. Organização do trabalho dos servidores técnico-administrativos em uma instituição federal de ensino: uma abordagem sobre carreira, tarefas e relações interpessoais. **Cadernos EBAPE-BR**, ed. esp., Rio de Janeiro, v. 19, p.811-823, nov. 2021.

THIESEN, Icléia. **Memória Institucional**. João Pessoa: UFPB, 2013.

THIESEN, Icléia. Memorial, escrita de si, trajetões. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, v. 10, p. 399-425, 2015.

TOLBERT, Pamela S.; ZUCKER, Lynne G. A institucionalização da teoria institucional. In: CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (orgs. bras.). **Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. p. 194-217. v. 1.

TREMBLAY, M. A. Prefácio. Reflexões sobre uma trajetória pessoal pela diversidade dos objetos de pesquisa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALENTI, Carmen Lúcia Borges Teixeira. **Preservando e difundindo a memória através da descrição dos livros de matrículas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul dos anos de 1908 a 1941**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) - Universidade La Salle, Canoas, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/1242>. Acesso em: 06 ago. 2020.

VAN DE MIEROOP, Dorien. Social Identity Theory and the Discursive Analysis of Collective Identities in Narratives. In: DE FINA, Anna; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. **The Handbook of Narrative Analysis**. New Jersey, EUA: Wiley-Blackwell, 2015. p.408-428.

VIALI, Lorí; ODY, Magnus Cesar. A produção brasileira em Educação Estatística avaliada pela análise das teses. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.22, n.1, p.68-94, 2020.

WALSH, James P.; UNGSON, Gerardo Rivera. Organizational memory. **Academy of Management Review**, v. 16, n. 1, p. 57-91, 1991.

YAZAN, Bedrettin. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. Tradução de Ivar César Oliveira de Vasconcelos. **The Qualitative Report**, v. 20, n. 2, Teaching and Learning Article 1, p.134-152, 2015. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/2/yazan1.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, Bookman, 2001.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZUCKER, L. The role of institutionalization in cultural persistence. **American Sociological Review**, v.42, p.726-743, 1977.

## APÊNDICE A – Teses com alguma aderência ao presente estudo

Tese	Objetivos	Metodologia	Resultados
<p>SILVA, Mercedes Matte da. <b>Vidas que fazem história no ensino da matemática:</b> as trajetórias de formação profissional e as tecnologias. 2017. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. PUCRS, 2017.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> História Oral de Vida. Tecnologias. Trajetórias Profissionais. Ensino de Matemática.</p>	<p>Apresentar e analisar narrativas de professores de matemática do Estado do Rio Grande do Sul, que no conjunto permitiram compreender seu pensamento e prática pedagógica.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, metodologia de História Oral de Vida. Entrevista com 12 professores de matemática, experientes formadores de professores nos cursos de licenciatura de matemática.</p>	<p>Concluiu que as narrativas proporcionaram a visibilidade do ensino de matemática no período percorrido por três gerações de professores e a compreensão dos avanços das tecnologias para aprender, ensinar e pensar a matemática.</p>
<p>CRUZ, Guillermo Fernando Hovermann da. <b>Para além da via institucional:</b> prelúdio para uma sociedade de sujeitos. 2018. 161 f. Doutorado em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Institucionalismo Organizacional; Modernidade; Sujeito; Ensaio teórico.</p>	<p>Analisar criticamente a instituição como fenômeno e construção teórica, para traçar os caminhos percorridos pelo institucionalismo na análise organizacional até os desenvolvimentos recentes.</p>	<p>Ensaio teórico.</p>	<p>Defendeu que a opção institucional mostrou-se insuficiente para lidar com os dilemas da modernidade e oferecer vias para uma mudança transformadora da realidade social. Propôs a ideia de sujeito como uma unidade ética que age questionando e modificando seu contexto, em defesa de direitos que estejam sendo esquecidos, apagados ou silenciados.</p>
<p>GRINGS, Luciana. <b>O leigo e a especialista:</b> memórias da administração da Biblioteca Nacional nas décadas de 60 e 70. 2018 155 f. Doutorado em Memória Social. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.</p> <p><b>Palavras-Chave:</b> Fundação Biblioteca Nacional; Bibliotecas nacionais; Administração de bibliotecas; Memória institucional</p>	<p>Esclarecer se é realmente necessário que seja um bibliotecário a dirigir a Biblioteca Nacional do Brasil.</p>	<p>Análise documental</p>	<p>Apresentou um panorama cartográfico das administrações de diretores gerais da Biblioteca Nacional, nos períodos 1961-1971 e 1971-1979. Destacou uma gestão como significativa do ponto de vista do corporativismo bibliotecário, embora não tenha conseguido resolver os problemas estruturais da “tríade da falta” (falta de espaço, de pessoal e de verbas), pois a Biblioteca Nacional não figurava em primeiro plano na política de memória e cultura do país.</p>

<p>NOVAES, Mariana Gonzalez Leandro. <b>Patrimônio científico nas universidades brasileiras:</b> políticas de preservação e gestão das coleções não vinculadas a museus. 2018. 296 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, UNIRIO/MAST, Rio de Janeiro, 2018. <b>Palavras-chave:</b> Patrimônio científico, Coleção científica, Museologia, Processos museológicos, Políticas de preservação.</p>	<p>Demonstrar a existência de múltiplo patrimônio cultural científico a ser descoberto nas universidades que, por ser desconhecido, encontra-se em risco de se perder.</p>	<p>Dois estudos de caso sobre as coleções da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Dados obtidos por aplicação de questionário e visita aos locais de guarda dos acervos.</p>	<p>Evidenciou a ausência de uma política de preservação desse eixo do patrimônio nessas instituições e as dificuldades de gestão das coleções, devido à falta de infraestrutura e de todos os tipos de recursos. Considerou viável o uso dos processos museológicos para a gestão e preservação desse patrimônio, apresentando reflexões e exemplos de sucesso de mecanismos para obter o reconhecimento institucional e melhor preservação e gestão das coleções universitárias. Concluiu que a constituição de redes de coleções e museus permite a atuação em meio à situação política brasileira atual.</p>
<p>SILVA, Carlos Eduardo Martins da. <b>UERJ em Movimento:</b> da resistência democrática à democracia da (re)existência (1985-2016). 2018 207 f. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2018. <b>Palavras-Chave:</b> Trabalho Docente; Movimento Docente; UERJ</p>	<p>Compreender a relação entre a trajetória do movimento e o trabalho docente na universidade.</p>	<p>História oral. Depoimentos de professores</p>	<p>Concluiu que a história do tempo presente permite uma visão singular para compreender as relações entre a ação voluntária, a consciência dos homens e os constrangimentos desconhecidos que as encerram e as limitam; e o quanto o agir humano é o fundamento essencial da concepção de história.</p>
<p>LEITE, Leonardo Queiroz. <b>O MARE a reforma gerencial de 1995:</b> teoria e história. 2019. 285 f. Doutorado em Administração Pública e Governo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2019. <b>Palavras-chave:</b> Governo FHC; Reforma Gerencial de 1995; Administração Pública Gerencial. New Public Management; Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE); Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado; História da Administração Pública Brasileira; Gestão Pública; Políticas Públicas; Brasil.</p>	<p>Resgatar a trajetória da Reforma Gerencial do Estado de 1995 no Brasil. Dar voz aos atores que o protagonizaram.</p> <p>Recorte analítico no período em que o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) operou durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 1998.</p>	<p>Pesquisa qualitativa. Prevalência da técnica de história oral. Entrevistas em profundidade, semiestruturadas</p>	<p>Considerou a Reforma Gerencial brasileira de 1995 um “modelo estrutural de governança e gerência pública” teorizado por Bresser Pereira diferente do conceito “guarda-chuva” da New Public Management (NPM). Contribuiu para o campo científico da Administração Pública ao recuperar a construção de uma reforma paradigmática do Estado brasileiro, destacando o papel, a influência e o alcance das ideias e das ações dos seus atores.</p>

<p>SILVA, Josias Benevides da. <b>Gestão das universidades estaduais baianas:</b> mulheres, memória e representações sociais. 2020. 216 f. Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Gestão universitária; Relações de poder; Mulheres; Memória coletiva; Representações sociais.</p>	<p>Analisar a memória coletiva e as representações sociais de mulheres ex-reitoras das Universidades Públicas Estaduais da Bahia (UEBAs), a partir de narrativas sobre as relações de poder e gênero na gestão universitária.</p>	<p>Pesquisa qualitativa. Entrevistas semiestruturadas com mulheres que ocuparam cargos de reitoras nas universidades públicas estaduais baianas, complementadas pelas técnicas de observação e de pesquisa bibliográfica.</p>	<p>Evidenciou a crença na gestão democrática e participativa como forma salutar para a condução de um reitorado na universidade pública. A universidade é vista pelas entrevistadas como um espaço plurirreferencial, que abarca a diversidade de saberes, agrega a possibilidade dialética do tradicional e do inovador e transforma a vida das pessoas. As relações de poder e gênero nas universidades públicas baianas seguem a lógica da sociedade, com o diferencial de que a circulação do conhecimento em seus espaços inibe ou oculta os estigmas e a discriminação. Ampliou o debate sobre as questões de gênero nas esferas de poder das universidades públicas e sobre a presença diversificada nos quadros docentes das instituições de ensino superior.</p>
<p>SIMÕES, Luciane Correia. <b>Entre que a ciência é sua!</b> Reflexões sobre a produção memorialística da Casa da Ciência da UFRJ no cenário da divulgação científica brasileira. 2020. 155 f. Doutorado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.</p> <p><b>Palavras-Chave:</b> Divulgação científica; Casa da Ciência; Memória; Exposições científicas</p>	<p>Refletir sobre a produção memorialística da Casa da Ciência, retratando a instituição, da origem à atualidade. Fazer um panorama da Divulgação Científica no Brasil Contemporâneo. Verificar a dimensão inovadora da Casa da Ciência para a divulgação científica no Brasil.</p>	<p>Utilizou a Análise do Discurso em três exposições e quatro critérios de análise. Utilizou diferentes linguagens.</p>	<p>Formou um mapa conceitual de análise que evidencia a pertença a um momento importante da divulgação científica contemporânea brasileira. Em 25 anos a instituição produziu signos, organizados em palavras, sons e imagens carregados de sentidos para a linguagem inovadora no campo da divulgação científica.</p>
<p>MAIER, Lidiane Tania Ronsoni. <b>Uma história dos primeiros cursos de formação de professores de matemática em Santa Catarina: movimentos e particularidades.</b> 2021 383 f. Doutorado em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2021.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> História Oral. Educação Matemática. História da Educação Matemática.</p>	<p>Compreender, historicamente, a partir de fontes orais e documentais, o processo de criação e constituição dos quatro primeiros cursos superiores de formação de professores de Matemática em Santa Catarina e as circunstâncias de formação e atuação de seus professores.</p>	<p>História Oral. Entrevistas com professores e ex-alunos dos cursos criados e autorizados entre as décadas de 1960 e 1970 em Santa Catarina.</p>	<p>Constatou que o movimento de criação dos primeiros cursos de formação de professores de matemática em Santa Catarina ocorreu nas quatro regiões do Estado, durante o governo militar (final de 1960 e início de 1970), com infraestrutura precária, recursos raros e poucos docentes com formação em matemática. Os pontos convergentes foram: a urgência e a carência como marcas da necessidade de qualificação profissional para atuar no ensino superior e na educação básica; as mudanças legislativas/educacionais em cada um dos cursos; e outros movimentos surgidos a partir do processo de criação de tais cursos.</p>

Fonte: elaboração própria (2021).



## APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Participante:

O presente termo de consentimento visa solicitar autorização para reutilização de sua entrevista concedida para uma pesquisa de mestrado, em 2016. O objetivo do pedido é para que ela possa ser analisada sob outro ponto de vista em pesquisa de doutorado, intitulada *Dividir silêncios e multiplicar lembranças: estudo sobre memória institucional no Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS*, realizada pela doutoranda Ana Lérica Pacheco Gutierrez, aluna do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais (PPGMSBC) da Universidade Lasalle (UNILASALLE).

#### Objetivo da pesquisa

Analisar a relação entre memória institucional e a constituição de identidades no âmbito do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

#### Procedimentos

A participação permanece voluntária e em qualquer etapa do estudo o(a) participante poderá obter esclarecimentos com a pesquisadora, Ana Lérica Pacheco Gutierrez, por contato telefônico ou e-mail (ana.gutz2016@gmail.com), e com o PPGMSBC/UNILASALLE, na Av. Victor Barreto, 2288, bairro Centro, Canoas, RS. Se houver alguma dúvida ou consideração sobre questões éticas, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, UNILASALLE.

Na publicação dos resultados dessa pesquisa, o sigilo sobre sua identidade e sobre quaisquer informações que possam identificá-lo(a) será garantido. O áudio e a transcrição da entrevista estão armazenados em arquivo digital de acesso restrito à pesquisadora e seus orientadores, Dra. Maria de Lourdes Borges e Dr. Artur César Isaia, durante a realização da investigação. Finalizada a pesquisa, as entrevistas coletadas ficarão sob a responsabilidade do Núcleo de Gestão Documental do Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS.

#### Riscos e benefícios

A reanálise visa compreender o que e como os(as) participantes lembram sobre o IME, portanto não será realizada nova entrevista. Não foram identificados riscos potenciais decorrentes dessa participação, mas se você sentir algum desconforto ou comoção terá o direito e a garantia de sua não participação no estudo, se assim desejar.

Ao aceitar participar da pesquisa por meio da reutilização de sua entrevista, terá como benefício indireto a oportunidade de contribuir para uma investigação qualitativa a partir de seus pontos de vista sobre a instituição. A participação no estudo não gera despesas, tampouco compensação financeira ao participante. O aceite autoriza a pesquisadora a utilizar os dados obtidos, incluindo a divulgação dos mesmos, em conformidade com este termo.

*Declaro ter sido plenamente informado(a) sobre os propósitos do estudo, os procedimentos, riscos, benefícios, sobre minha decisão de participar voluntariamente da pesquisa e a possibilidade de retirar meu consentimento a qualquer momento, se assim desejar. Sendo assim:*

( ) *consinto em participar deste estudo por meio da reutilização da entrevista concedida em 2016 como fonte para novas análises e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.*

( ) *consinto que esta entrevista seja armazenada no Núcleo de Gestão Documental do Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS e possa ser consultada como fonte para novas pesquisas*

*OU*

( ) *consinto que esta entrevista seja armazenada no Núcleo de Gestão Documental do Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS como documento restrito, submetido aos prazos temporais de documentos arquivísticos, nos termos da Lei nº.8159/1991.*

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome do(a) Participante

Assinatura do(a) Participante

*Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido da participante deste estudo.*

Ana Lérica Pacheco Gutierrez

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

## APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Participante:

O presente termo de consentimento visa esclarecer sobre sua participação em uma entrevista para a pesquisa intitulada *Dividir silêncios e multiplicar lembranças: estudo sobre memória institucional no Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS*, realizada pela doutoranda Ana Lérica Pacheco Gutierrez, aluna do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais (PPGMSBC) da Universidade Lasalle (UNILASALLE).

#### Objetivo da pesquisa

Analisar a relação entre memória institucional e a constituição de identidades no âmbito do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

#### Procedimentos

A participação é voluntária, realizada através de entrevista, com duração prevista aproximada de uma hora, que será gravada com seu consentimento. Em qualquer etapa do estudo o(a) participante poderá obter esclarecimentos com a pesquisadora, Ana Lérica Pacheco Gutierrez, por contato telefônico ou e-mail (ana.gutz2016@gmail.com), e com o PPGMSBC/UNILASALLE, na Av. Victor Barreto, 2288, bairro Centro, Canoas, RS. Se houver alguma dúvida ou consideração sobre questões éticas, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, UNILASALLE.

Na publicação dos resultados dessa pesquisa, o sigilo sobre sua identidade e sobre quaisquer informações que possam identificá-lo(a) será garantido. O material de pesquisa coletado será armazenado em arquivo digital de acesso restrito à pesquisadora e seus orientadores, Dra. Maria de Lourdes Borges e Dr. Artur César Isaia, durante a realização da investigação. Finalizada a pesquisa, as entrevistas coletadas ficarão sob a responsabilidade do Núcleo de Gestão Documental do Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS.

#### Riscos e benefícios

As perguntas efetuadas visam compreender o que e como os(as) participantes lembram sobre o IME. O risco decorrente da participação é o de que alguma lembrança possa trazer desconforto ou comoção. Você tem o direito de interromper a entrevista e se retirar do estudo a qualquer momento, se assim desejar.

Ao aceitar participar da pesquisa, terá como benefício direto a oportunidade de refletir sobre sua própria trajetória pessoal e profissional e sobre o desenvolvimento da instituição a qual pertence ou pertenceu. A participação no estudo não gera despesas, tampouco compensação financeira ao participante. O aceite em participar da pesquisa autoriza a pesquisadora a utilizar os dados obtidos, conforme as etapas de desenvolvimento da pesquisa, incluindo a divulgação dos mesmos, de acordo com este termo.

*Declaro ter sido plenamente informado(a) sobre os propósitos do estudo, os procedimentos, riscos e benefícios no termo que li, tendo, ainda, discutido com a pesquisadora sobre minha decisão de participar voluntariamente da pesquisa e sobre a possibilidade de retirar meu consentimento a qualquer momento, se assim desejar. Sendo assim:*

( ) *consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.*

( ) *consinto que a entrevista seja armazenada no Núcleo de Gestão Documental do Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS e consultada como fonte para novas pesquisas, ou:*

( ) *consinto que a entrevista seja armazenada no Núcleo de Gestão Documental do Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS como documento restrito, submetido aos prazos temporais de documentos arquivísticos, nos termos da Lei nº.8159/1991.*

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome do(a) Participante

Assinatura do(a) Participante

*Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido da participante deste estudo.*

Ana Lérica Pacheco Gutierrez

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

## APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas 1 - segunda fase



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS ROTEIRO PARA SEGUNDA RODADA DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

#### APRESENTAÇÃO

A pesquisa de doutorado intitulada *Dividir silêncios e multiplicar lembranças: estudo sobre memória institucional no Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS* vincula-se à linha de pesquisa de Memória e Gestão Cultural do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais (PPGMSBC) da Universidade La Salle (UNILASALLE). Ela visa aprofundar estudo de mestrado realizado entre 2015-2017, tendo agora como objetivo analisar a relação entre memória institucional e a constituição de identidades no âmbito do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Entre as técnicas de pesquisa qualitativa, utiliza-se a entrevista, tendo este roteiro semiestruturado como um ponto de partida.

#### Dados da Entrevista

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Horário de início: \_\_\_\_\_

Horário de término: \_\_\_\_\_

#### Dados do Entrevistado

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Cargo e Função: \_\_\_\_\_

#### Trajatória Individual/Profissional

#### **Sobre a trajetória pessoal junto ao IME, desde o ingresso,**

- 1 - Quando você ingressou no IME?
- 2 - Quais suas primeiras lembranças?
- 3 - Como era sua expectativa?
- 4 - Me conte como foi a sua trajetória aqui no IME desde seu ingresso?

#### Percepções sobre a Instituição (Mudanças/Atualização)

#### **Pensando os últimos 5 anos, desde que fizemos a primeira entrevista,**

- 1 - O que você entende que mudou no Instituto desde 2016?
- 2 - Qual sua visão sobre o IME?
- 3 - Como você se percebe dentro do IME na conjuntura atual?
- 4 - Como você percebe a relação entre as práticas profissionais e a memória do IME?
- 5 - Quais os aspectos que você percebe que podem ser destacados como positivos?
- 6 - Quais os aspectos que você percebe que podem ser destacados como negativos?
- 7 - Como você percebe as interações entre técnicos e docentes?
- 8 - O que mudou?
- 9 - Como você percebe as interações entre os pares?
- 10 - O que mudou?
- 11 - Gostaria de acrescentar algum comentário?

Agradecimento e encerramento da entrevista.

## APÊNDICE E – Roteiro de entrevistas 2 - segunda fase



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS ROTEIRO PARA SEGUNDA RODADA DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

#### APRESENTAÇÃO

A pesquisa de doutorado intitulada *Dividir silêncios e multiplicar lembranças: estudo sobre memória institucional no Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS* vincula-se à linha de pesquisa de Memória e Gestão Cultural do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais (PPGMSBC) da Universidade La Salle (UNILASALLE). Ela visa aprofundar estudo de mestrado realizado entre 2015-2017, tendo agora como objetivo analisar a relação entre memória institucional e a constituição de identidades no âmbito do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Entre as técnicas de pesquisa qualitativa, utiliza-se a entrevista, tendo este roteiro semiestruturado como um ponto de partida.

#### Dados da Entrevista

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Horário de início: \_\_\_\_\_

Horário de término: \_\_\_\_\_

#### Dados do Entrevistado

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Cargo e Função: \_\_\_\_\_

#### Trajatória Individual/Profissional

**Sobre a trajetória pessoal junto ao IME, desde o ingresso,**

- 1 - Quando você ingressou no IME?
- 2 - Quais suas primeiras lembranças?
- 3 - Como era sua expectativa?
- 4 - Me conte como foi a sua trajetória aqui no IME desde que seu ingresso?
- 5 - Quais as pessoas (colegas e professores) das quais lembra?
  
- 6 - Como você se percebia dentro do IME?
- 7 - Como você percebia as interações entre técnicos e docentes? D/T
- 8 - Como você percebia as interações entre os pares? D-D/ T-T
- 9 - Quais os aspectos que podem ser destacados como positivos, na tua percepção?
- 10 - Quais os aspectos que podem ser destacados como negativos, na tua percepção?
- 11 - Como você percebia a relação entre as práticas profissionais e a memória do IME?
- 12 - Qual sua visão sobre o IME?
- 13 - Gostaria de acrescentar algum comentário?

Agradecimento e encerramento da entrevista.

**APÊNDICE F – Notícias sobre o IME no site da UFRGS<sup>132</sup>**

04/05/17	Ensino de matemática promove jornada de estudos
01/06/17	Publicados editais para cursos de mestrado e doutorado na Matemática
13/10/17	PPGs do Instituto de Matemática e Estatística realizam semana acadêmica
18/10/17	Matemática aplicada divulga edital de seleção de mestrado
25/10/17	Programa de Pós-Graduação em Matemática divulga editais
30/11/17	Inscrições abertas para seleção de doutorado em Matemática Aplicada
21/12/17	Inaugurado laboratório de matemática Anne Frank
28/03/18	Prorrogadas inscrições para simpósio sobre Práticas e Saberes Matemáticos
20/04/18	Aula magna sobre o panorama da Matemática no Brasil abre programação de boas-vindas aos alunos do IME
04/05/18	Mestrado em Matemática Aplicada divulga edital de seleção
09/05/18	Programa de Pós-Graduação em Matemática divulga editais
18/05/18	Inscrições abertas para seleção de doutorado em Matemática Aplicada
30/08/18	PPGMat e PPGMAp oferecem Programa de Verão em Matemática Pura e Aplicada
13/09/18	PPG em Matemática Aplicada divulga edital de mestrado
18/09/18	PPGMat e PPGMAp oferecem Programa de Verão em Matemática Pura e Aplicada
18/10/18	Publicados editais para cursos de mestrado e doutorado na Matemática
24/10/18	Pós-graduação em Matemática realiza semana acadêmica
05/11/18	PPG Matemática Aplicada recebe inscrições para bolsa de estudos de doutorado
08/04/19	Docência matemática é abordada em seminário especial do PPGEDU
15/04/19	Instituto de Matemática e Estatística abre comemorações dos 60 anos
10/05/19	Matemática e estatística para enfrentar a gripe
02/08/19	Festival populariza conhecimento de Matemática
14/08/19	Palestra aborda a dimensão histórica do professor de matemática
21/08/19	Ciclo de palestras do IME aborda maternidade e carreira científica
11/09/19	Mestrado em Matemática Aplicada abre processo seletivo
17/09/19	Jornada de Matemática e Estatística recebe submissão de trabalhos
23/09/19	Seminário Grandes Mestres dos Mestres da UFRGS apresenta docentes da Matemática e Estatística

<sup>132</sup> Optou-se por manter as grafias originais, pois as formas que assumem as discrepâncias também podem receber algum tratamento analítico futuro.

26/09/19	Ciclo 60 com Café promove palestra com professor da Unicamp
01/10/19	Desafios e conquistas das Mulheres na Matemática é título do Ciclo 60 com café
10/10/19	Ciclo 60 com Café promove palestra com o diretor-presidente da Fapergs
11/10/19	Jornada de Matemática e Estatística inicia na próxima segunda-feira
07/11/19	Memória do Instituto de Matemática e Estatística é tema de evento
11/11/19	Mestrado em Ensino de Matemática abre processo seletivo
23/12/19	PPG Matemática Aplicada abre processo seletivo para mestrado
10/01/20	PPG Matemática Aplicada abre processo seletivo para mestrado
15/01/20	Prorrogada submissão de trabalhos para evento sobre matemática nas escolas normais
03/04/20	PPG em Matemática Aplicada lança edital para preenchimento de até 10 vagas em nível de mestrado
08/04/20	Professor da Matemática divulga projeções que mostram eficácia do isolamento social em Porto Alegre
20/04/20	Pesquisadores do Instituto de Matemática e Estatística criam simulador de progressão da Covid-19
25/05/20	Alunos participam de curso de Cálculo a distância durante a pandemia
27/05/20	Diretório Acadêmico de Estatística e Matemática promove campeonato online para integrar estudantes
03/06/20	Pesquisadores propõem algoritmo para estudar o panorama da Covid-19
17/08/20	Livros de matemática da Editora da UFRGS estão disponíveis em versão digital
18/08/20	Núcleo de Assessoria Estatística da UFRGS retoma atividades
30/09/20	Educação matemática no ensino superior é tema de minicurso
21/10/20	Mestrado em Ensino de Matemática abre processo seletivo
06/11/20	Pós-Graduação em Matemática recebe inscrições para Mestrado e Doutorado
12/11/20	Pós em Estatística lança edital para seleção no curso de Mestrado 2021/1
18/11/20	Projeto de extensão Matemática em Minicursos oferece duas capacitações
10/02/21	Rádio da Universidade conversa com a nova direção do Instituto de Matemática e Estatística
09/03/21	Instituto de Matemática e Estatística e Instituto de Física celebram 62 anos
06/04/21	Semana Acadêmica da Matemática recebe inscrições de trabalhos
06/04/21	Matemática Aplicada publica edital de seleção de mestrado
29/04/21	Série de minicursos de matemática realiza nova edição no mês de maio
19/05/21	Programa de Pós-Graduação em Matemática abre seleção para novos alunos

Fonte: Elaboração própria, a partir das postagens em Notícias UFRGS (2021).