



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA FAUSTINO TIETI MENDES

**A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A
CULTURA ESCOLAR DO IFSP-BRT: uma construção
institucional equitativa?**

Rio Claro – SP
2023

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A
CULTURA ESCOLAR DO IFSP-BRT: uma construção
institucional equitativa?**

ANA PAULA FAUSTINO TIETI MENDES

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como exigência final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin

M538r Mendes, Ana Paula Faustino Tieti
A rede federal de educação profissional e a cultura escolar
do IFSP-BRT : uma construção institucional equitativa? / Ana
Paula Faustino Tieti Mendes. -- Rio Claro, 2023
251 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Vera Teresa Valdemarin

1. Cultura Escolar. 2. Rede Federal. 3. Instituto Federal. 4.
Justiça Escolar. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A CULTURA ESCOLAR DO IFSP BRT: Uma construção institucional equitativa?

AUTORA: ANA PAULA FAUSTINO TIETI MENDES

ORIENTADORA: VERA TERESA VALDEMARIN

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. VERA TERESA VALDEMARIN (Participação Presencial)
Departamento de Ciências da Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

Profa. Dra. MARILDA DA SILVA (Participação Presencial)
Departamento de Didática / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

Profa. Dra. LUCIANA MARIA GIOVANNI (Participação Presencial)
Programa de Estudos Pós Graduated em Educação História Política e Sociedade / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP

Prof. Dr. DANIEL MASSAYUKI IKUMA (Participação Virtual)
Departamento Coordenadoria Sociopedagógica / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSP – Barretos - SP

Rio Claro, 14 de dezembro de 2022



Título alterado para:

A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A CULTURA ESCOLAR DO IFSP-BRT: uma construção institucional equitativa?

DEDICATÓRIA

Dedico ao Demétrius e a Ana Luiza, meus amores, que estiveram comigo do início ao fim.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin, por quem tenho enorme gratidão, respeito e carinho. Saiba que a admiro e fui agraciada quando pude conhecer contigo o Centro de Memória do IFSP. Você simplesmente inspira pesquisa!

À Profa. Dra. Marilda da Silva, que tornava pequena a distância entre Barretos e Rio Claro. A ida às aulas do doutorado era motivada pela sua presença. Como aprendi contigo. Grata.

Ao Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, agradeço por aceitar o convite e participar de um momento importante para mim.

À Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni, sou muito grata por toda apreciação e dedicação no processo de qualificação.

Ao Prof. Dr. Daniel Massayuki Ikuma, a quem agradeço por aceitar o convite e por compartilhar os desafios diários no IFSP-BRT.

À minha família, por todo amor e incentivo.

Aos colegas e amigos do IFSP-BRT, especialmente, à CSP, CAE, DAE, DGR e ao corpo docente, que possamos ainda construir muitas memórias juntos, na certeza do comprometimento para o melhor da nossa instituição, vida e formação dos nossos discentes.

Aos servidores do “Centro de Memória do IFSP professor Benedito Ananias Silva”, em especial, a Alba Fernanda Oliveira Brito, por toda gentileza e presteza.

A Deus, meu profundo e eterno amor.

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é apreender a cultura escolar que se forja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, câmpus de Barretos (IFSP-BRT), a fim de atender as demandas históricas, sociais e pedagógicas, que ele pretende superar, conforme emanado tanto na documentação de sua criação quanto naquela exarada subsequentemente para orientar seu funcionamento. O arcabouço conceitual sobre cultura escolar permite perceber e descrever os processos pelos quais os agentes produtores de práticas escolares - professores, estudantes e corpo técnico - produzem dispositivos - legislação, normas, currículos - e contribuem para manutenção e regulação do direito educacional. Nosso desenho metodológico está orientado pela pesquisa bibliográfica e documental. Os dados da documentação foram tratados como elementos da cultura escolar, a fim de compreender as tensões nela presentes - latentes ou manifestas em diferentes circunstâncias. Como resultado, sustentamos a hipótese que nos IFs, ao destinar 50% de suas vagas para os cursos na modalidade Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, consolidam um lugar projetado para a formação humana que desloca o destino mediado pela estrita preparação para o mercado de trabalho para o mundo do trabalho. Por um lado, reconhecemos na instituição evidências de um conflito marcado pelo dualismo educacional brasileiro, desde sua fundação como nação. A invisibilidade desta estrutura, possivelmente, mantém-se e se entremeia na cotidianidade da cultura escolar. Por outro, identificamos os princípios de justiça escolar inculcados no teor da criação dos Institutos Federais promovendo esforço para a compreensão das noções que levaram à dualidade educacional na tentativa de superá-las.

Palavras-chave: Cultura Escolar. Rede Federal. Instituto Federal. Justiça Escolar.

ABSTRACT

The general aim of this research is to comprehend school culture that is forged at *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*, campus of Barretos (IFSP-BRT) in order to support historical, social and pedagogical demands, which it intends to overcome, as emanated both in the documentation of its creation and in that issued subsequently to guide its operation. The conceptual structure about school culture allows us to perceive and describe the processes by which agents that produce school practices – teachers, students and technical staff – produce devices – legislation, rules, curricula – and contribute to maintenance and regulation of educational law. Our methodological design is guided by bibliographic and documental research. Documentation data were treated as elements of school culture, in order to understand tensions present in it – latent or manifest in different circumstances. As a result, we assume hypothesis that in the IF, by allocating 50% of their vacancies to courses in the Integrated Technical Education modality to High School, they consolidate a place designed for human preparation that moving from destination mediated by strict preparation for the job market to the working world. On the one hand, we recognize in the institution some evidence of a conflict marked by Brazilian educational dualism, since its foundation as a nation. The invisibility of this structure, possibly, remains and is interwoven in the daily life of school culture. On the other hand, we identified principles of school justice instilled in the content of the creation of the Federal Institutes, promoting an effort to understand the notions that led to educational duality in an attempt to overcome them.

Keywords: Educational culture. Federal system. Federal Institute. Educational Justice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Jornal Centro Nobre divulgando a estrutura administrativa da instituição de educação técnica federal de São Paulo – ETFSP

FIGURA 2 – Vista aérea da unidade sede do IFSP-BRT (fase de implantação)

FIGURA 3 – Vista aérea da unidade sede do IFSP-BRT (2015)

FIGURA 4 – Vista aérea da unidade agrícola do IFSP-BRT (2017)

FIGURA 5 – Artefato cultural: o uniforme da rede técnica federal (2013)

FIGURA 6 – Artefato cultural: caneca ecológica

FIGURA 7 – Evolução dos balizadores do IFSP-BRT (2018-2023)

FIGURA 8 – Atendimento aos percentuais estabelecidos na lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e no decreto 5.840 de 13 de julho de 2006 (ano base 2018)

FIGURA 9 – Atendimento aos percentuais estabelecidos na lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e no decreto 5.840 de 13 de julho de 2006 (ano base 2020)

FIGURA 10 – Oferta de curso técnico do IFSP-BRT (ano base 2018)

FIGURA 11 – Oferta de cursos regulares e formação inicial e continuada – FIC (ano base 2018)

FIGURA 12 – Organograma IFSP-BRT

FIGURA 13 – Idades dos discentes: Cursos Integrados (IFSP-BRT)

FIGURA 14 – Relação de matrícula entre sexo e cursos

FIGURA 15 – Relação de matrícula total anual entre sexo no IFSP-BRT

FIGURA 16 – Relação de tipo de escola de origem

FIGURA 17 – Relação de matrícula por município de abrangência

FIGURA 18 – Autodeclaração étnico-racial nos cursos integrados

FIGURA 19 – Fluxograma do registro de ocorrências do IFSP

FIGURA 20 – Tipos relacionados

FIGURA 21 – Registro de Orientação Educacional: IFSP-BRT (2018-2021)

FIGURA 22 – Natureza dos atendimentos de orientação psicológica: maiores incidências

FIGURA 23 – Orientação educacional: quant. de atendimentos registrados (2018-2021)

FIGURA 24 – Projeção de matrículas e número de suspensões (2017-2019)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Os liceus e os cursos industriais

QUADRO 2 – Divisão por ciclo e tipo de estabelecimento de ensino industrial

QUADRO 3 – Quadro síntese de região de moradia, sexo, idade e situação escolar (1988-1991)

QUADRO 4 – Quadro síntese situação de trabalho do aluno; nº de dependentes da renda familiar

QUADRO 5 – Quadro síntese da origem escolar do 1º grau dos ingressantes no curso regular

QUADRO 6 – Quadro síntese frequência em curso preparatório, motivo de escolha do curso e renda familiar

QUADRO 7 – O legado da rede federal para o instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo

QUADRO 8 – Composição da carreira TAE do IFSP-BRT no período de expansão do IFSP

QUADRO 9 – Composição da carreira docente do IFSP-BRT a partir de 2014

QUADRO 10 – Titulação do corpo docente IFSP-BRT (2014-2015)

QUADRO 11 – Número de discentes matriculados nos cursos técnicos integrados em 06.09.2022

QUADRO 12 – Organização curricular dos cursos do ensino técnico integrado ao ensino médio do IFSP-BRT de acordo com organização didática regida pela resolução n. 859, de 07 de maio de 2013

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Cenário dos cursos em 2013 e projeções conforme os balizadores referentes à lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008

TABELA 2 – Cenário de projeção para o ano de 2018

TABELA 3 – Caracterização dos ingressantes por curso do IFSP-BRT (2012-2022)

TABELA 4 – Número de matriculados classificados de acordo com a renda per capita familiar do IFSP-BRT (2012-2017)

TABELA 5 – Renda bruta familiar dos cursos técnicos integrados

TABELA 6 – Caracterização do sistema de ingresso por curso do IFSP-BRT

TABELA 7 – Caracterização étnico-racial do IFSP-BRT (2012-2022)

TABELA 8 – Composição da carga horária referente à estrutura curricular

TABELA 9 – Caracterização dos registros de ocorrências

TABELA 10 – Natureza dos registros de ocorrências de orientação educacional dos cursos técnicos integrados ao ensino médio

TABELA 11 – Natureza dos registros de ocorrências de condutas disciplinares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: AS RELAÇÕES CONFLITIVAS E PACÍFICAS DO CAMPO LEGISLATIVO NA CULTURA ESCOLAR	24
1.1 O Brasil Colônia e o Brasil Imperial: o caso do ensino profissional	25
1.2 O Brasil República e o marco inicial da Rede Federal: As Escolas de Aprendizizes e Artífices	38
1.3 O Governo provisório e o Estado Novo: Das Escolas de Aprendizizes e Artífices aos Liceus Profissionais	52
1.4 O fim do Estado Novo e a República Populista Brasileira: Das <i>Escolas Industriais e Técnicas</i> às <i>Escolas Técnicas</i> Federais	65
2. A CULTURA ESCOLAR NA TRANSIÇÃO PARA O SÉCULO XXI E A NOVA CONFIGURAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL	79
2.1 Os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica instituídos na contracultura do Regime Militar	80
2.2 A expansão dos CEFETs e a nova Gramática Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	98
2.3 O legado da Rede Federal de São Paulo no Centro de Memória	107
3. DO FUNCIONAMENTO INTERNO DO CÂMPUS BARRETOS (IFSP-BRT) COMO PRODUTOR DE UMA CULTURA ESCOLAR ORIGINÁRIA	124
3.1 O IFSP-BRT na construção da memória: A cultura escolar em sua dimensão espacial	125
3.2 O IFSP-BRT e a cultura escolar na dimensão administrativa: os agentes na construção da vida intraescolar	141
3.3 Caracterização dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP-BRT	152
3.4 O ingresso e a justiça escolar no IFSP-BRT: análise dos processos seletivos (2012-2022)	167
3.5 A organização curricular nos cursos técnicos integrados do IFSP-BRT: a gestão do tempo na cultura escolar	185
3.6 O IFSP-BRT produzindo memória por meio dos registros de ocorrências: a cultura escolar em sua dimensão social	198
3.6.1 A manifestação comportamental na cultura escolar do IFSP-BRT: análises dos registros de Orientações Educacionais e Condutas Disciplinares...	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	231
FONTES CONSULTADAS	239
REFERÊNCIAS	240
APÊNDICE – Análise das produções por eixos/temáticas	249

INTRODUÇÃO

As discussões históricas sobre o direito à educação e à escola enquanto instituição constituída historicamente pela/para a sociedade sempre foram objeto de inquietação pessoal. Sob uma visão romantizada, acreditava-se que a garantia educacional como direito público subjetivo fosse suficiente para proporcionar aos agentes sociais experiências educacionais que permitissem maior mobilidade social.

Talvez o romantismo residisse na primeira estrutura básica, a familiar. Neta de uma professora de fazenda no interior de Mato Grosso do Sul, pobre e alfabetizadora sem ter completado a escolarização, legou a sua descendência à herança simbolizada e materializada na importância dos estudos. A educação escolar foi a principal estratégia utilizada pela minha família para sobrevivência e mobilidade na luta social.

O tempo e as aproximações das leituras do campo educacional e jurídico permitiram compreender melhor esse processo, na medida em que o espaço social pode ser considerado como um campo que mantém ao mesmo tempo, “força” imposta aos agentes e “lutas” no “interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura” (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Esse campo¹ se mostra como espaço estruturado de posições sociais, cuja estrutura não é fixa, pois é produto da história das suas posições constitutivas. Embora não sejam definidas pelos indivíduos que ocupam essas posições, são eles que precisam agir estratégica e socialmente para sua manutenção no mundo social.

A aproximação do campo educacional com o campo jurídico motivou-me a investigar, durante o Mestrado, os princípios que envolvem a justiça escolar e a escola inclusiva². Na dissertação, trabalhamos com a ideia de contrato para gerir as relações sociais, embora sabendo que tal contrato não implica, inequivocamente,

¹ A noção de campo “é, em certo sentido, uma estenografia conceitual de um modo de construção do objeto que vai comandar - ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades” (BOURDIEU, 2011, p. 27).

² MENDES, A. P.F. T. **Por entre justiça, democracia e diferença**: da escola para todos à educação inclusiva. 2011. 117 f. (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, 2011.

que todos os direitos reconhecidos na legislação sejam viabilizados pelo aparato institucional. O direito à escola para todos é resguardado legalmente, mas não garante sua efetividade no atendimento de todos os grupos sociais.

Assim, pensar na legitimidade do sujeito de direito e como efetivar suas garantias torna-se imprescindível para superar ou, ao menos minimizar as diferenças existentes. “Numa sociedade injusta, ‘neutralidade’ e tratamento igual acabam se convertendo na afirmação não ‘neutra’ dessa desigualdade” (MINOW, 1990; SUNSTEIN, 1990, p. 5). No entanto, se a justiça é interpretada nesse novo contexto como respeito pela diferença, ao mesmo tempo é vista por outros como inseparável de um novo conjunto de valores ligados à excelência, à qualidade, à eficiência, devendo descolar-se o cursor da justiça do polo da igualdade de oportunidades para o polo da equidade e eficiência, segundo a lógica e a moralidade de mercado (ESTEVÃO, 2001, p. 62).

Atualmente, foram intensificadas novas inquietudes sobre as oportunidades educacionais, especialmente, quando comecei a exercer o cargo de pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, Câmpus³ Barretos (BRT), mais especificamente, com relação ao Projeto de Políticas Públicas de educação profissional que prevê a garantia do direito educacional para viabilizar o acesso ao ensino profissional de qualidade a todos, conforme consubstanciado nas diretrizes que devem ser operacionalizadas por todos os IFs.

No entanto, ao assumir a função no IFSP-BRT, foi possível compreender a instituição como um campo de luta social que carrega as marcas do tempo (tradição e novo) e espaços (lugares), pois estava diante de uma dimensão organizacional física, administrativa e social (NÓVOA, 1993) distinta de tudo que experienciei na minha trajetória profissional. Intrigou-me entender como este lugar foi construído e marcado pelas condicionantes da cultura escolar.

Assim, a motivação para a presente pesquisa foi buscar compreender a cultura escolar do IFSP-BRT a partir da história das instituições federais de educação profissional, partindo da hipótese que os IFs, ao determinar que 50% das vagas, deve ser constituída pelos cursos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino

³ De acordo com o comunicado nº 06/2015/RET, a Reitoria do IFSP resolve: “A partir de cinco de maio de corrente ano, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo passa a adotar a palavra câmpus em documentos e comunicações oficiais, tanto no singular quanto no plural. A utilização de itálico para grafar a palavra está dispensada.” Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/GAB/Comunicado_6_2015_RET_-_Nota_Lexicologica.pdf> Acesso em: 02 fev. 2021.

Médio na Lei de criação (11.892/2008), consolidam um lugar projetado pelos princípios da justiça escolar para a superação da oferta de educação profissional mediada pela formação estrita para o mercado de trabalho aos agentes dominados. Problematisa a formação e concepção educação/ trabalho vinculada, historicamente, pelo dualismo educacional brasileiro.

Desde a gênese das escolas de educação profissional no Brasil, criadas pelo Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores no início do século XX, as cognominadas escolas de Aprendizes e Artífices já tinham por finalidade oferecer ensino profissional gratuito e preparar mão de obra para o mercado como alternativas para famílias pobres, ou seja, os lugares na estrutura social eram estabelecidos pelo Estado.

O dualismo educacional favorecia distintas oportunidades a seus agentes no acesso aos saberes, pois “[...] os ricos proveriam seus estudos por meio do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais” (Ghiraldelli, 2009, p. 65). O mesmo autor destaca a dificuldade do pobre em se manter em escolas propedêuticas e ascender a graus mais elevados nos estudos aduzindo que [...] “teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as caixas escolares” (IDEM, p. 65). Assim, a forma de legitimar a distinção e a dominação de classe estava presente na desigualdade de oferta educacional.

Para compreender esse processo e indicar novas possibilidades de atuação, o estudo, aqui apresentado, adotou a hipótese de que há, na instituição, evidências de um conflito, marcado pelo dualismo educacional brasileiro, desde sua fundação como nação, que é traduzido na forma distinta de oferecer a educação aos seus agentes sociais. Colocaram-se em jogo os princípios da justiça escolar ao operar os dispositivos do ensino técnico/manual para os pobres e do ensino propedêutico/intelectual para os ricos, circunscrevendo-se o campo de luta do ensino profissional.

Essa modalidade de ensino, tanto no campo político legislativo quanto nos aspectos propriamente educacionais (métodos pedagógicos, disciplinas escolares, organização do currículo, formação docente e concepção de formação humana), é resultado de políticas dualistas que carregam implicações difíceis de serem vencidas para a consolidação das instituições federais de educação profissional, tal como se apresentam hoje.

Para descrever e compreender o contexto sociopolítico e educativo do ensino profissional brasileiro, procuramos analisar iniciativas desencadeadas entre 1909 e 2008, período no qual a Rede Federal de Educação foi gestada e se expandiu.

De acordo com os dados do Ministério da Educação⁴ (BRASIL, 2021), de 1909 até 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre os anos de 2003 e 2016, concretizou-se a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, sendo 208 destas unidades criadas no período de quatro anos, entre 2011 a 2014, totalizando hoje 654 câmpus em funcionamento com mais de um milhão de estudantes matriculados e oferta de mais de 10,87 mil cursos profissionalizantes⁵.

A Rede Federal de Educação, atualmente, é formada por 38 Institutos Federais presentes em todos os estados brasileiros, dois Centros Federais de Educação Tecnológica, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica, situada no estado do Paraná. Com a expansão da rede, só no estado de São Paulo, o Instituto Federal (IFSP) possui 37 câmpus.

Em termos jurídicos institucionais, a Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, determina que 50% dos cursos nele oferecidos sejam na modalidade de educação profissional técnica de nível médio, a ser organizada, prioritariamente, na forma de cursos integrados e destinada aos concluintes do ensino fundamental e ao público egresso da educação de jovens e adultos; 20% dos cursos devem ser voltados aos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional. Os demais percentuais não são especificados pela normativa, mas destinam-se aos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos na modalidade bacharelado, cursos técnicos concomitantes e subsequentes ao ensino médio e cursos de pós-graduação.

Tomando essa perspectiva, pode-se considerar que uma cultura educacional específica está presente em todas as ações do cotidiano escolar dessa instituição e influencia seus ritos, sua linguagem, determinada por suas formas de organização e gestão e também pela construção de seus sistemas curriculares. Assim, a cultura escolar é aqui entendida não apenas como um modo de inculcação de certos

⁴ MEC/SETEC – 2021. Dados extraídos no portal do Ministério da Educação. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>, Acesso em: 20 dez. 2021).

⁵ Dados oficiais extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, PNP 2021, ano base 2020.

valores, mas também, como um conjunto de práticas e normas que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola (VINÃO-FRAGO, 2006).

Ao mesmo tempo em que a organização normativa dos IFs estabelece no interior das instituições uma dinâmica própria, manifestam-se constantes disputas que se entrelaçam nesse campo educativo. A começar pelo espaço físico, que une dois níveis de ensino distintos – Ensino Básico e Superior – o que estabelece convivência e recursos comuns para atendimento de diferentes modalidades; currículos que pretendem estabelecer disciplinas propedêuticas integradas à formação técnica tentando superar a fragmentação imposta por uma forma escolar já consolidada no sistema educacional comum; docentes com diversos percursos acadêmicos no campo científico, que precisam gerenciar sua atuação entre os níveis de ensino numa relação temporal e de conhecimento bem ajustada aos currículos; alunos oriundos de diversos estratos sociais com amplas expectativas impostas pelo mundo do trabalho, que colocam em xeque o desejo científico e/ou técnico emanado da instituição.

Tendo em vista as características institucionais esboçadas, o objetivo geral desta pesquisa é apreender a cultura escolar que se forja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, câmpus de Barretos a fim de atender as demandas históricas, sociais e pedagógicas que ele pretende superar, conforme emanado tanto na documentação de sua criação quanto naquela exarada subsequentemente para orientar seu funcionamento.

Os problemas de pesquisa que orientaram a investigação sobre essa cultura escolar específica são os seguintes: como são construídas as práticas escolares nesse espaço que pretende unir formações historicamente concebidas como ramos segmentados? Quais são as estratégias organizacionais desencadeadas para esse objetivo? Como são definidas as disciplinas escolares, isto é, o corpo de conhecimentos que visa à formação dos alunos? Quem são os agentes que conformam as práticas dessa instituição? Por meio de quais dispositivos a cultura escolar prescrita na documentação procura se instaurar como prática cultural?

Essas questões permitiram estabelecer respostas para as discussões sobre a possibilidade da formação profissional básica de qualidade instaurar o direito à educação como acesso a todos(as), que confere os princípios da justiça escolar no tocante à permanência e ao prosseguimento dos estudos para os agentes dessa formação.

Considera-se a estrutura do campo social, marcada pela forma como o capital é repartido e dispõe as relações internas de força entre os agentes e as instituições que estão em constante luta pelo monopólio do campo. Podemos dizer, portanto, que o objeto do nosso estudo, nasce e se constrói no movimento histórico regulamentado normativamente pelas políticas governamentais, em diferentes períodos, marcadas pelas tensões e disputas entre os campos – político, legislativo, artístico, educacional e do trabalho – no que se refere à formação humana: preparação para o trabalho x qualificação social; mercado de trabalho x mundo do trabalho; capital econômico x mão de obra qualificada; investimento x gasto público; direito x privilégio; diferença x equidade.

Nos entrelaçamentos relativos à igualdade de oportunidades educacionais e às dificuldades que se apresentam para seu enfrentamento, notadamente, aquelas referentes às práticas escolares foram formuladas as questões de pesquisa desse projeto, supramencionadas. Com o intuito de analisar esses impasses, pretendemos ampliar o conhecimento sobre um conjunto de instituições destinadas a garantir equidade e igualdade qualitativa na educação destinada, principalmente, àqueles que têm na educação profissional seu objetivo maior.

A organização da pesquisa está assentada em três eixos. O primeiro e o segundo eixos estruturam-se pelas categorias temporal e espacial marcadas pela história das instituições federais de educação profissional. Consideram-se o campo político e suas disputas na relação de força estabelecida por antagonismos e complementariedades com outros campos (educacional, artístico, legislativo).

Ao mesmo tempo, tratamos de organizar a revisão da literatura e o aprofundamento da discussão do ensino profissional a partir dos aspectos sociopolítico e educacional por meio de um levantamento bibliográfico dos estudos realizados no Brasil, especialmente de autores da história da educação e filosofia da educação brasileira, sem desconsiderar a história da educação em geral. Esse levantamento nos permitiu identificar os elementos estruturantes que compõem a educação profissional desde o período jesuítico até os dias atuais, percorrendo a linha condutora da formação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Esse eixo também se destinou a compreender os aspectos legislativos que envolvem o campo político e jurídico ora avançando, ora retrocedendo nos esforços pela garantia do direito à educação, especialmente do ensino profissional. Foram mapeadas as normativas legais (leis; decretos; portarias) tratando de reunir e

analisar as tomadas de posição no cenário nacional do destino do ensino profissional. Buscamos construir a cronologia normativa da história das instituições federais de educação profissional, evidenciando os caminhos percorridos na formulação de políticas educacionais para o ensino profissional.

Ao final, procuramos identificar o legado da Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP) e do Centro Federal de Escola Técnica de São Paulo (CEFET-SP) ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), reconhecendo as finalidades que regem a instituição. Trabalhamos com os dados dos arquivos referentes às Escolas Técnicas de São Paulo e do Centro Federal de Escola Técnica de São Paulo, disponibilizadas pelo Centro de Memória do IFSP Prof. Benedito Ananias Silva, localizado no prédio da Reitoria em São Paulo.

O terceiro eixo pretende produzir análises por meio do levantamento de dados do funcionamento interno do Câmpus Barretos⁶ com o intuito de compreender a cultura escolar como categoria de análise para a historicização da escola.

A análise da cultura escolar do IFSP será particularizada com dados específicos do Câmpus Barretos tendo por base os documentos e as diretrizes internas da instituição, a saber: documentos produzidos internamente à instituição IFSP-BRT [Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Políticos Pedagógicos, resoluções, normativas, atas, editais, relatórios dos discentes disponíveis no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), relatórios de gestão, legislações específicas da instituição, Programa de Assistência Estudantil (PAE), políticas de acesso, relatórios extraídos da plataforma Nilo Peçanha].

Essa documentação contém dados que permitem caracterizar os estudantes da instituição, segundo a origem socioeconômica, educacional e profissional. As tensões experimentadas no ambiente institucional serão caracterizadas a partir de registros relativos às ocorrências pelo corpo docente e administrativo. Os documentos de caráter histórico permitiram indicar mudanças no perfil socioeconômico e familiar dos estudantes, bem como em suas práticas estudantis. Os dados coletados e organizados sobre os principais agentes institucionais foram cotejados com os dados normativos a fim de verificar a existência de confluências, incongruências e entraves.

⁶ O IFSP-BRT foi escolhido por ser o segundo com maior número de alunos matriculados no ensino técnico integrado ao ensino médio, estar em atuação há doze anos e ser o único com unidade agrícola no IFSP.

A documentação sobre a organização curricular é correlatada com o conceito de forma escolar e a questão da gestão do tempo a fim de compreender as especificidades formativas pretendidas para os cursos técnicos integrados ao ensino médio apresentadas na documentação oficial do instituto.

Em suma, os dados da documentação são tratados como registros de elementos da cultura escolar a fim de compreender as tensões nela presentes – latentes ou manifestas – em diferentes circunstâncias.

Assim, além da documentação oficial, nossa pesquisa buscou responder a esses questionamentos por meio de análise de caráter qualitativo, que mobilizou procedimentos da pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos, mediante coleta, seleção e análise dos temas e expressões “rede federal de educação profissional”, “direito à educação” e “cultura escolar”. Para tanto, foram realizados levantamentos em bases de dados de pesquisa e bibliotecas virtuais.

Tendo em vista a sustentação historiográfica e conceitual produzida por teóricos acerca da cultura escolar, história da educação e sociologia da educação, destacamos um quadro teórico-metodológico de pensadores e educadores que assumiram a centralidade na discussão da pesquisa com os conceitos de: *campo*, em Pierre Bourdieu; *tempo*, em Rui Canário; *lugares de memória*, em Pierre Nora; *instituições escolares*, em Antônio Nóvoa; *cultura escolar*, em Antônio Viñao Frago, André Chervel e Dominique Julia; *princípios da justiça escolar*, em Rawls, Dubet e Chahay; bem como estudos da Filosofia e História da Educação Brasileira, em Ghiraldelli Júnior, Dermeval Saviani; e educação profissional, em Luiz Antônio Cunha.

Tal perspectiva alia-se, ainda, às técnicas da pesquisa documental, constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Também pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação para enfoques diferenciados.

É importante considerar que, com a expansão da Rede Federal, os institutos federais tornaram-se *locus* privilegiado da pesquisa educacional nos últimos dez anos. Uma pesquisa publicada recentemente pelo grupo de estudos formado por Gaudêncio Frigotto, Bruno Miranda Neves, Eliude Gonçalves Batista e Jordan

Rodrigues dos Santos (2018), intitulada: “O ‘estado da arte’ das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014”, revela as principais temáticas abordadas nas produções de teses e dissertações no período analisado, tais como Proeja, formação de professores, desenvolvimento local, currículos e evasão do corpo discente, ratificando que os IFs vêm sendo investigados sob diferentes abordagens e temáticas nas produções científicas.

Realizamos um levantamento de dissertações e teses no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e localizamos 285 produções utilizando três descritores: primeiramente – “Instituto Federal” cruzado com “Cultura Escolar”, das quais obtivemos 92 trabalhos de Mestrados e 19 Doutorados na área da Educação; na sequência, – “Instituto Federal” cruzado com “Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio” e “Cultura Escolar”, das quais captamos 109 mestrados e 29 doutorados na área da Educação e, por fim, “Instituto Federal” cruzado com “Direito à Educação”, logramos 36 trabalhos, 26 Mestrados e 10 doutorados, sendo 33 na área do conhecimento em Educação; dois em Política Social e um em Psicologia. Do total de produções, as pesquisas se cruzam entre as distintas etapas e modalidades que a instituição oferece. Observamos que nessas produções, os IFs foram investigados por meio de diversos eixos e/ou temáticas, conforme descrição sintética no apêndice I.

Constatamos que, de maneira geral, os IFs são estudados em uma larga abrangência, desde análises de tipo microestrutural (sala de aula, grupos/subgrupos de formação, atores e suas práticas em contextos específicos de ação), até aquelas com abrangência macroestruturais (o Estado, os sistemas político e econômico, a macro-organização do sistema escolar, entre outros) (LIMA, 2006).

Em seguida, na identificação das produções acerca da combinação entre direito à educação, educação profissional, políticas educacionais e cultura escolar, realizamos um levantamento bibliográfico a fim de mapear como essa temática tem sido pesquisada no âmbito dos cursos de Mestrado e Doutorado, na área da educação. Utilizamos como ferramenta a busca de dados nas bibliotecas virtuais⁷, periódicos e bancos de teses.

⁷ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), disponível no site: <https://bdtd.ibict.br>; Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>; Brasil Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 21 dez. 2021.

Embora durante esse levantamento tenhamos constatado, inicialmente, muitos trabalhos ligados aos temas “Políticas Educacionais” e/ou “Educação Profissional”, “Direito à educação”, “cultura escolar”, não identificamos estudos que abordassem especificamente o IFSP na perspectiva do direito à educação e da cultura escolar. No tocante às temáticas direito à educação e cultura escolar, no campo da educação, na maioria das vezes, encontramos uma abordagem mais ampla e isolada. Ainda, depreendemos que esses resultados não apontam para essa combinação, principalmente quando alia os campos da ciência jurídica e da sociologia da educação, de modo a inserir dados sobre os agentes no contexto das práticas que realizam.

No levantamento das tendências investigadas, verificamos que o termo “cultura” aparece articulado à cultura organizacional, com sete trabalhos relacionados aos IFs e seis em sentido amplo, sem relação alguma com a instituição. Na mesma linha, segue a temática de cultura escolar, que aparece vinte vezes apresentando nenhuma relação com os Institutos Federais, o que torna esta proposta um campo aberto a ser investigado.

Nesse contexto de pesquisa delineado, a presente proposta busca agregar os elementos da cultura escolar a partir dos documentos internos da instituição, atrelando-os aos documentos historiográficos e normativos, de modo a construir registro de memórias de práticas e saberes de um determinado tempo e espaço.

Para tanto, buscamos na cultura, definida como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, agregar as contribuições dos estudos sobre cultura escolar estabelecida em um câmpus da Instituição Federal de ensino que produz ciência e tecnologia como formadora de uma clientela específica em uma época de transição, de transformação, onde o projeto de acesso ao conhecimento parece ainda ser uma busca da efetivação de direito.

Em suma, buscamos compreender como a cultura escolar do IFSP-BRT foi sendo estruturada e atua como formadora de uma clientela/cidadão, processo por meio do qual esses indivíduos pretendem ascender gradualmente ao patrimônio cultural (os conhecimentos, as capacidades técnicas, os valores), que a sociedade na qual estão inseridos conseguiu acumular e se constitui ou não como um direito à educação profissional a todos(as), prescrita a partir dos documentos oficiais a serem analisados, bem como os entraves que se interpõem a esses propósitos. Ao mesmo

tempo, desvelamos os princípios que orientam a educação profissional e as práticas por meio das quais esses princípios se efetivam. Tomamos o arcabouço conceitual sobre cultura escolar como possibilidade para perceber e descrever os processos pelos quais os agentes produtores de práticas escolares – professores, estudantes e corpo técnico – produzem dispositivos – legislação, normas, currículos – e contribuem para manutenção e regulação do direito educacional.

Diante do exposto, esta pesquisa está organizada em três capítulos, a saber: no primeiro, intitulado “A instituição escolar e a Educação Profissional no Brasil: as relações conflitivas e pacíficas do campo legislativo na cultura escolar”, mapeamos, ao longo da história institucional, o início da rede federal entrelaçada pelo viés da cultura escolar incursionada pelos campos educativo e legislativo demarcados pelos períodos de governo. No segundo, denominado “A cultura escolar na transição para o século XXI e a nova configuração do Ensino Profissional”, em que buscamos compreender o período de transição dos Centros Federais de Educação Tecnológica e a criação dos Institutos Federais em Educação, Ciência e Tecnologia problematizada pelo princípio de justiça escolar circunscrita em uma nova gramática escolar, reconhecendo o legado histórico da Escola Técnica Federal de São Paulo e o Centro Federal de São Paulo ao projeto do IFSP. Por fim, no terceiro capítulo, “Do Funcionamento Interno do Câmpus Barretos (IFSP-BRT) como produtor de uma cultura escolar originária”, foram analisados os documentos internos da instituição procurando desvelar a estrutura física, administrativa e social que constitui a cultura escolar do IFSP-BRT.

1. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: AS RELAÇÕES CONFLITIVAS E PACÍFICAS DO CAMPO LEGISLATIVO NA CULTURA ESCOLAR

A trajetória histórica da educação profissional é perpassada, assim como qualquer modalidade de ensino, pelos interesses socioeconômicos e políticos de cada período na formação da estrutura social no que se refere à consolidação da educação. Compreender o caminho da educação profissional pela perspectiva da cultura escolar, incursionando pelo campo educacional e legislativo, nos permite desvelar os bastidores da construção das relações das práticas culturais e escolares (dos agentes sociais; dos sujeitos da ação educativa; dos movimentos e seus ideários pedagógicos; da cultura pedagógica das instituições; do corpo de disciplinas e currículos constituídos). E ainda contribui para identificar as confluências dos atos normativos, das leis e decretos, das influências das organizações internacionais e das instituições de financiamentos de políticas públicas de educação que desenharam/subsidiaram os modelos e as práticas escolares do ensino profissionalizante no Brasil. Os entraves nos dois campos e suas interfaces dimensionam debates complexos em contextos distintos, tanto político-jurídicos quanto sociológicos.

É fato notório que a organização escolar compreende meios próprios de se relacionar com suas funções pedagógicas, expressos por uma cultura própria que, para alguns autores, como Tyack e Cuban (1995), constitui-se por uma gramática escolar⁸. Ainda assim, resta-nos um desafio em estabelecer as disputas de quais seleções de registros e memórias da produção cultural dos homens na formação e consolidação do ensino nas/para as diferentes escolas profissionais. Escolas essas forjadas ao longo da história até a formação da rede federal de educação, ciência e tecnologia.

Para tanto, neste capítulo, objetiva-se retratar a composição do campo educacional reconhecendo o ensino profissional pelos caminhos formais e paralelos

⁸ “Alguns autores dão o nome de gramática escolar a essa profunda semelhança no funcionamento do ensino e da escola no mundo de hoje. É como se houvesse um determinado arranjo obrigatório, como acontece numa frase sintaticamente bem estruturada, com sujeito, verbo e predicado. A ideia desses autores é que embora haja algumas variações superficiais, a sintaxe da escola, essa gramática, por assim dizer, é praticamente invariável, tanto no tempo quanto no espaço. Talvez se pudesse afirmar, então, que a escola moderna é uma instituição que se comporta como aquilo que o historiador francês Fernand Braudel chamou de *estrutura de longa duração*” (CORDEIRO, 2007, p. 15-16).

desde o período colonial até o fim do Estado Novo. O caminho trilhado considerou ainda os aspectos impulsionados pelas ações educativas destinadas para formações (intelectual e trabalho manual) e concepções de homem desenhadas neste percurso.

1.1 O Brasil Colônia e o Brasil Imperial: o caso do ensino profissional

Esta subseção apresenta um panorama acerca do surgimento do ensino profissional no Brasil. Embora não se trate da análise de fontes primárias, mas de uma síntese de estudos já realizados, essa trajetória histórica permitirá relacionar os elementos estruturantes da origem da rede federal de educação profissional e tecnológica.

O termo “Ensino Profissional” adotado no Brasil Colônia coaduna com as análises realizadas por Fonseca (2013), observando o emprego por Luiz Alves de Mattos no século XVI⁹. O levantamento historiográfico realizado por Fonseca (2013) e a terminologia que expressa a formação dos trabalhadores manuais no Brasil Colônia ratifica a vasta gama de categorias utilizadas por estudiosos da área e, dentre eles, destacam-se:

Formação profissional (Prado Jr., 1965); educação profissional (Castanho, 2005); ensino de ofícios (Cunha, 2000; Santos, 2000); ensino profissional, educação profissional, ensino de profissões, aprendizagem profissional, aprendizagem de ofícios (Santos, 2000); e aprendizagem compulsória (Fonseca, 1961; Santos, 2000) (FONSECA, 2013, p. 17-18).

Antes de adentrar no caso do ensino profissional, vale contextualizar que as primeiras ações educativas e pensamentos pedagógicos na história da educação no Brasil se devem à vinda dos jesuítas, o que nos permite pensar o movimento histórico que determinou a sociedade do seu tempo e, juntamente, refletir como essa sociedade tencionou o fenômeno educativo.

Os vínculos da tríade história, sociedade e educação são de naturezas correlacionais, não são, portanto, de reciprocidade, nem de causa e efeito. Essa correlação é um encontro da compreensão histórica, cultural, econômica e social, situada no tempo e no espaço. Nesse sentido, a educação não pode ser interpretada

⁹ O termo refere-se às proposições pedagógicas do plano de estudo padre Manoel da Nóbrega.

como o resultado do cruzamento entre história e sociedade e sim como uma prática social. Essa percepção da educação é universalmente caracterizada pela forma de agir coletiva que objetiva desenvolver nos indivíduos as habilidades e conhecimentos que facilitariam a socialização.

Contudo, os primórdios da educação no Brasil e o processo de socialização no período colonial em nada foram fáceis. Os elementos de formação e de fundação do nosso país foram constituídos pela dominação, violência e diferença jurídica, conforme vemos em Chauí (2001). Essa autora nos esclarece que a ideia de inferioridade natural dos índios foi respaldada com a teoria do direito de natureza subjetivo. O sujeito de direito era quem detinha a posse da vontade, da razão e dos bens e liberdade. Esse direito consagrava a ideia de propriedade privada incondicional ou absoluta. Se considerasse o estado selvagem, os índios não podiam ser tidos como sujeitos de direito, e como tais, eram escravos naturais, pelo simples fato de serem nação (agrupamento de gente com descendência comum), sem possuir estatuto civil ou legal.

É importante destacar o conceito de nação, como o conhecemos, como uma invenção recente. O povo era um conceito jurídico-político, já o conceito de nação era biológico. São descritos com precisão pela autora a origem das denominações e os significados do conceito de Pai/Patrício/Pátria/Plebeu.

Em um primeiro momento, desloca-se a divisão social entre patrícios e plebeus para divisão religiosa entre pagãos e povo cristão. Somente a partir do século XVIII, com as revoluções norte-americana, holandesa e francesa, “pátria” passa a significar o território cujo senhor é o povo organizado sob a forma de Estado independente. Assim, foi com o patriarca José Bonifácio que passou a falar em pátria brasileira. Porém, o que é mais intrigante é que a denominação de nação continuava, para os índios, negros e judeus, um atraso político jurídico, tendo em vista que “povo” pertence a uma relação política jurídica e “nação” não.

Essa discussão do processo histórico de invenção da nação, além de nos fazer compreender uma identidade nacional construída na perspectiva do atraso ou do subdesenvolvimento contribuiu para a produção de uma divisão natural do Brasil. Segundo Chauí (2001), a distinção entre litoral e sertão é ideia que dá origem à persistente tese explicativa dos “dois Brasis”: o Brasil litorâneo, formal, caricatura letrada e burguesa da Europa liberal, oposto ao Brasil sertanejo, real, pobre, analfabeto e inculto, o qual perpassa toda a história brasileira.

A divisão dos “Brasis” passava implicitamente por uma formação. Por um lado, a existência de um homem culto e letrado; por outro, um homem inculto voltado para um trabalho de ofício e para tarefas servis. Como se pode depreender, a prática pedagógica exercida pelos inacianos no Brasil colônia já nasce com um currículo de intenções e planos de estudos divergentes para a formação humana, tanto para regulação e manutenção quanto para a distinção das estruturas sociais, ou melhor, dizendo, “nação” e “povo”.

Se considerarmos que todo o conhecimento não é, na verdade, um conhecimento individual, é de alguma forma um conhecimento interessado, logo, coletivo, pode-se entender que a cultura letrada exercia uma função determinante na ocupação da organização social e técnica do trabalho. Pois, os letrados, além de poder exercer cargos públicos, eram responsáveis pela manutenção do sistema cultural.

A formação dos indivíduos no período jesuítico (1549-1759) foi marcada pelo ideário religioso, objetivando a catequização dos índios, dando “luzes às almas perdidas” por meio dos dogmas da igreja. Forjou-se a “docilização” por meio da escrita para fins de exploração. Implantaram um sistema fundamentado na disciplina, rigidez e organização que consistia na escolarização inicialmente formada para os índios, estendida, posteriormente, aos descendentes europeus.

Os planos de estudo dos dois “Brasis” foram cognominados de Manoel da Nóbrega e *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*. O primeiro oferecia formações voltadas para a fé, uma formação elementar especificamente aos indígenas, podendo se estender aos filhos de colonos, pertencentes aos segmentos restritos das classes populares. O plano continha a doutrina cristã; leitura e escrita; gramática latina; canto orfeônico; música instrumental; aprendizado profissional e agrícola. Essa pedagogia, atribuída a Manoel da Nóbrega, que prevê a conversão do indígena e a doutrinação, está relacionada com a ideia de “civilizar pela palavra”.

Como ideias pedagógicas se encarnavam, assim, na realidade da colônia, assumindo, em Nóbrega, predominantemente a forma da organização dos meios considerados adequados para se colimarem os fins preconizados: a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação (SAVIANI, 2011, p. 44).

Já no segundo plano, o instrumento regulador do ensino, o *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, compreendia o curso de humanidades, gramática latina e romana, filosofia, lógica, metafísica, ciências, físicas e naturais; retórica e teologia que determinava uma formação secundária destinada aos filhos de colonos brancos, filhos da elite. O intento era formar vigilantes culturais, homens produtivos e cultos que poderiam expandir seus estudos nas universidades da França e Coimbra nos diversificados Cursos Superiores de Medicina, Ciência Jurídica, dentre outras.

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano (SAVIANI, 2011, p. 58).

O ideário de formação seria a passagem do trabalho manual para o trabalho intelectual, centrado na essência e no conhecimento. No entanto, a marca da exploração neste período está no próprio desenvolvimento da colônia, uma delas, é clarificado pelos dois desenhos curriculares que possuíam no seu interior um conceito singular de escolarização, instrução e formação.

O currículo como componente interno da escolarização (planos de ensino e das disciplinas), era diferente de acordo com os modelos de ensino. Por consequência, a atuação pedagógica levava às instruções e formações diferenciadas: uma para o trabalho intelectual rígido, essa rigidez fornecida pela fé e pelo conhecimento acadêmico e outra para a produção e para o trabalho, ambas conformadas pelos estratos sociais predominantes na época [brancos (portugueses da elite e classes populares); indígenas e mestiços; colonizadores].

Para aqueles que ficavam ainda à margem da sociedade da época, como os de filhos de escravos domésticos, órfãos, crianças abandonadas, filhos ilegítimos, negros alforriados etc., havia outras formas de educação e trabalho, como aprendizes de oficiais mecânicos e o comércio (CASIMIRO, 2009).

Pacheco (2005, p. 73) alerta que o “principal elo do currículo à sociedade faz-se através da cultura”, pois, se constrói na ação social, onde os modos de pensar e agir são formalizados em códigos curriculares e que suas práticas são enquadradas

por tradições. O autor analisa o currículo como uma construção social, cultural e social na base dos pressupostos da sociedade, cultura, aluno e ideologia/hegemonia. Respalado, ainda, nas ideias de D'Hainaut (1980), Pacheco (2005) esclarece que o currículo e a política são justificáveis pelas razões filosóficas. E essas razões filosóficas e culturais são justificadas pelas fontes de concepção de homem, concepção de sociedade e a concepção de cultura.

Nesse cenário em que se encontrava o Brasil, justificável pelas suas fontes e razões filosóficas, podemos dizer que determinados saberes se tornaram escolares, forjados e selecionados, segundo critérios sociais e econômicos para atender às exigências culturais de socialização, colocando as disciplinas escolares/conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa (CHERVEL, 1990).

Inspirado em Chervel – um estudioso das histórias das disciplinas escolares - Julia (2001) tomou como exemplo de análise a elaboração do *Ratio Studiorum* jesuíta como texto normativo que possibilita reenviar às práticas a fim de captar o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola. Essa análise compreendeu os bastidores das diversas versões até a publicação do texto definitivo em 1599. Nas palavras do autor “a evolução mesma do *Ratio* nos remete, portanto, às práticas que a experiência progressivamente legitimou nos colégios” (JULIA, 2001, p. 22).

Continua esse autor com o movimento reflexivo sobre a crise que assolou os colégios jesuítas quando se tentou manter no interior das comunidades o entendimento entre os regentes e a disciplina:

Pouco a pouco, ao longo das experiências de revolta ou de abandonos, emergiu a evidência de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma *ciência de governo* transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares (JULIA, 2001, p. 21-22).

No entanto, o conhecimento escolar também é visto como resultado de conflito que possibilita realizar a manutenção da cultura e sociedade. Os sociólogos Bourdieu e Passeron (1992) indicam a violência simbólica presente nesse processo¹⁰. Conforme Pacheco (2005), que se preocupa em explicitar este termo, “a

¹⁰ Para esses autores, a educação está na imposição e na inculcação de um arbitrário cultural instaurado por meio de uma relação de comunicação pedagógica, por grupos que estão na base do poder arbitrário. Quem exerce a autoridade escolar e quem a ela se submete, desconhece a

socialização, não é vista como uma simples integração social, mas como um indicador de uma visão do mundo partilhada por uma classe dominante que se impõe pela força dos seus interesses” (PACHECO, 2005, p. 64).

O corte da divisão se estabelece na escolarização das classes elementares (elementos da fé) e formação secundária (formação superior), “o colégio destina-se às futuras elites e os jesuítas sempre manifestaram a maior reticência em admitir em seus colégios as classes ditas de abecedários, julgando que tal ensino dos rudimentos não estava previsto por suas funções” (JULIA, 2001, p. 26).

Observam-se, ainda, as relações conflituosas, reforçadas pelo comportamento discriminatório dado às diversas ocupações manuais desse período, como uma das razões que levou à aprendizagem das profissões, realizada por meio das Corporações de Ofícios, serem opostas ao que se processava nos países europeus. Diferentemente da Europa, que permitia escravos nos locais de aprendizagem e recebimento da mesma formação, as corporações de ofícios no Brasil colônia os excluíam e tais atividades eram exercidas por homens brancos e livres que procuraram preservar para si algumas atividades manuais (SANTOS, 2005). Reforçava-se o preconceito com ações discriminatórias no acesso e ingresso às Corporações de Ofícios.

Encontramos no enfoque cronológico, ainda, outra maneira de abordar o modelo cultural e educacional colonial que permite novas observações/elucidações:

a) chegada e instalação das primeiras ordens religiosas, no século XVI, período do qual cabe destacar os propósitos dos jesuítas, de ensinar aos pequenos índios tanto as primeiras letras e **o Evangelho como rudimentos do ensino profissional**; b) instalação das ordens, no século XVII, principalmente da Companhia de Jesus que resultou na construção dos primeiros colégios e na consolidação de um modelo educacional; c) instalação de missões, cujo intuito, além da propagação da fé, era o de garantir a posse da terra conquistada; d) o século XVIII, que testemunhou o apogeu da organização dos jesuítas no início do século, suas vicissitudes, sua expulsão no último quartel e, depois, a implantação de um novo modelo cultural, que sobreviveu até o início do século XIX (CASIMIRO, 2009, p. 86, grifos nossos).

arbitrariedade que lhe está na origem, porque o sistema de ensino tende à autorreprodução e as condições internas de inculcação do *habitus*, reproduzem as relações de força dominantes. Assim, o exercício da autoridade escolar desconhece as condições de violência simbólica que exerce, considerando-se como uma instituição autônoma e detentora do monopólio do exercício da violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON 1992).

Assim, os agentes dessa estrutura recebiam modelos diferenciados de educação, conforme seu lugar social; o ensino profissional tinha caráter evangelizador e a educação era institucionalizada em diversos *locus*, nos colégios, nas missões, nos organismos sociais, paróquias e corporações de ofícios, conforme as distinções e intenções educativas.

Seguindo a cronologia, uma série de reformas educacionais empreendidas *na* colônia e não *para* a colônia se deu com a chegada do Marquês de Pombal ao Brasil, então ministro de Estado português, dentre elas, uma que agitou as estruturas sociais e a educação escolar da época: a expulsão dos jesuítas.

As marcas do Iluminismo presentes no ideário educativo e a base do pensamento econômico no período pombalino procuravam desenvolver a economia de Portugal por meio do avanço educacional. A educação passou a ser estratégica para o desenvolvimento dos talentos individuais em prol de si mesmo e da sociedade, o que fez com que as instituições e práticas civilizatórias abrangessem o maior número de pessoas contribuindo para o surgimento do Ensino Público no qual ofereciam aulas régias ou avulsas. Com as exceções dos Liceus (PB e BA), Colégio Ateneu (RN) e Colégio Pedro II (RJ), “pode-se dizer que as aulas avulsas constituíam-se no meio preponderante de acesso ao saber” (VALDEMARIN, 2000, p. 52).

A formação do homem culto, expresso na rigidez do período jesuítico, deslocou-se para um homem civilizado, expresso na liberdade, que pudesse se uniformizar a serviço do Estado.

A economia na colônia se baseava no modelo agroexportador e havia uma resistência para a implantação de estabelecimentos industriais. O processo de desenvolvimento industrial sofreu por vinte e três anos um longo e sólido impacto no prosseguimento do ensino de profissões no Brasil. Esse período abarcou desde a expedição do Alvará em 1785, que determinava o fechamento de todas as fábricas, até a reabertura de novas fábricas em 1808 por D. João VI, “o que inaugurou uma nova era para o setor de aprendizagem profissional”, como bem destaca Santos (2005). Especificamente, houve ampliação da oferta para ocupação de novos ofícios.

No entanto, a escassez de mão de obra em algumas ocupações foi resultado desse impacto temporal aliada às ações discriminatórias traduzidas nas recusas de certos grupos sociais em desempenhar alguns ofícios. Condiçãoou-se, então, a

aprendizagem compulsória como resposta a esta demanda e introduziu-se o ensino de ofícios às crianças e jovens desafortunados¹¹, que eram internados e postos a trabalhar como artífices.

Outra solução para atender às demandas de mão de obra foi a criação dos Colégios das Fábricas¹². Mais tarde, essa instituição serviu de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a ser instaladas no Brasil (SANTOS, 2005).

O Brasil, com D. João VI no Rio de Janeiro, passou a ser a sede do reino português. Com isso, inúmeros cursos, tanto profissionalizantes em nível médio quanto em nível superior, bem como militares, foram criados para fazer do local algo realmente parecido com uma Corte (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 5).

O período imperial marcou a extinção das corporações de ofícios por meio da Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 1824. O ensino profissional não era tratado diretamente na normativa, mas implicitamente.

Nota-se o caráter industrial e as diretrizes educativas consubstanciadas no art. 179, explicitadas respectivamente nos incisos XXIV; XXXII; XXXIII quanto à não proibição de nenhum gênero na indústria; a gratuidade da instrução primária destinada a todos os cidadãos e a garantia do ensino de Ciências, Belas Letras e Arte nos Colégios e Universidades (Constituição Política do Império do Brasil, 1824).

Entretanto, o início dos debates se deu um ano antes, na Assembleia Constituinte em 1823, em que o imperador comprometeu-se com a necessidade de uma legislação especial sobre a instrução pública. A discussão do parlamento previa uma solução para a organização de um sistema de escolas públicas segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado. Assim, foi na reabertura do Parlamento Brasileiro, em 1826, que se retomou a discussão do problema nacional da instrução pública, e dentre as várias propostas observadas, destacou-se a primeira ação concreta para dar uma nova organização à aprendizagem de ofícios.

¹¹ O caráter era assistencialista na sua destinação a órfãos e desvalidos.

¹² O Estabelecimento do ensino profissional através do Colégio das Fábricas (1809) atendia, segundo Fonseca (2013), vários artífices, manufactureiros, aprendizes que vieram de Portugal para maior utilidade do comércio e indústria.

A consolidação se deu com o projeto de Lei sobre a instrução pública aprovado em 1827 que determinou a criação de escolas de primeiras letras procurando equacionar a questão didático-pedagógica com o método do ensino mútuo¹³. De acordo com Santos (2005), a estruturação do ensino, aliada ao aumento da produção manufatureira “constituíram-se nos fatores que propiciaram a intensificação da organização de sociedades civis, propiciando a oferta de aprendizagem das artes e dos ofícios” (p. 209).

A educação profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, conforme elucida Manfredi (2016), era ministrada nas academias militares, em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios¹⁴. Os Liceus embora fossem instituições não estatais utilizavam-se de recursos do Estado para sua manutenção e tinham como objetivo proporcionar à população a formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho.

As iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. [...] e da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros (MANFREDI, 2016, p. 54).

A criação do Liceu de Artes e Ofícios, em 1858, com enfoque na educação popular e as duas vertentes aplicadas (artes e indústria) fez aumentar o número de alunos, que transcendeu e perdurou até as primeiras décadas do século XX. Segundo Fonseca (2013, p. 35) a “modalidade ‘ensino industrial e profissional’, por sua vez, irá surgir em 1859”.

Em suma, os primeiros núcleos de formação profissional foram os colégios e as residências dos jesuítas, nas chamadas “escolas oficinas” destinadas à formação de artesão e demais ofícios. E após as retiradas dos inicianos, as primeiras instituições públicas a serem fundadas de ensino superior, foram para prover

¹³ Conhecido também como sistema monitorial ou método Lancaster, os alunos eram divididos em grupos formando uma classe ou círculo, e cada um tinha um lugar definido pelo nível do seu saber. O sistema era controlado por uma disciplina rígida (MANACORDA, 2004, p. 256-261). As lições eram paralelas e ministradas por diferentes monitores a distintos grupos de alunos.

¹⁴ O Plano de ensino de Lebreton implantou a Academia Imperial de Belas artes, ficando os ofícios de lado. No entanto, as artes e as indústrias foram conciliadas atendendo a sua finalidade com a criação de um Liceu de artes e ofícios em 1858 no governo de Pedro II (Fonseca, 2013).

peçoal para exercer funções no Exército e na administração do Estado. E ainda, pelos grupos da sociedade civil com recurso estatal.

No entanto, observa-se nas análises de Fonseca (2013) que os Planos de Ensino no período jesuítico aventados por Nóbrega, bem como as reformas da instrução pública no período Pombalino, foram propostas insuficientes para sanar o problema premente da formação para o trabalho manual.

A educação escolar antes da nova fase na estrutura de formação de mão de obra inaugurada com a Proclamação da República em 1889 passou, ainda, por mais duas reformas. Uma delas foi o regulamento baixado por Couto Ferraz (1854) em que o ensino estava atrelado à prática e foi assumido o ensino simultâneo nas escolas¹⁵. A outra, a reforma Leôncio de Carvalho (1867-1886) referente ao ensino primário, secundário e o superior no município da corte, foi o último dispositivo engendrado pela política educacional do Império brasileiro na qual a problemática se centrava no ensino livre¹⁶ e exames vagos.

O Decreto n. 7247/79¹⁷ instituído por Carvalho destacou-se, quanto às práticas de ensino e o ensino profissional, nos seguintes artigos: a) fomento à

¹⁵ Ao contrário do ensino individual, visava atender um grande número de alunos com grupo homogêneo com uma só lição.

¹⁶ Por liberdade de ensino, a nova lei entendia que todos os que se considerassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor suas ideias e adotar os métodos que lhes conviessem. Bem como a frequência aos cursos secundários e superiores era livre, que os alunos poderiam aprender com quem lhes conviessem e ao final deveriam se submeter a exames de seus estabelecimentos (Ghiraldelli, 2009). Sobre a reforma Leôncio de Carvalho, ver também Valdemarin (2000).

¹⁷ O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 estabelece as disciplinas nos seguintes artigos: art. 4º “O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas: Instrucção moral. Instrucção religiosa. Leitura. Escripita. **Noções de cousas.** Noções essenciaes de grammatica. Principios elementares de arithmetica. Systema legal de pesos e medidas. Noções de historia e geographia do Brazil. Elementos de desenho linear. Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto. Gymnastica. **Costura simples (para as meninas).** O ensino nas escolas do 2º gráo constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1º gráo e mais das seguintes: Principios elementares de algebra e geometria. Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas **principaes applicações á industria** e aos usos da vida. Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio. **Noções de lavoura e horticultura. Noções de economia social (para os meninos). Noções de economia domestica (para as meninas). Ratica manual de officios (para os meninos). Trabalhos de agulha (para as meninas).**” (BRASIL. Portal da Câmara dos Deputados. Decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicação original – **grifos nossos**). Art. 9º O ensino nas Escolas Normaes do Estado comprehenderá as disciplinas mencionadas nos dous primeiros paragraphos seguintes: § 1º Lingua nacional. Lingua franceza. Arithmetica, algebra e geometria. Metrologia e escripturação mercantil. Geographia e cosmographia. Historia universal. Historia e geographia do Brazil. Elementos de sciencias physicas e naturaes, e de physiologia e hygiene. Philosophia. Principios de direito natural e de direito publico, com explicação da Constituição politica do Imperio. Principios de economia politica. Noções de economia domestica (para as alumnas). Pedagogia e pratica do ensino primario em geral. **Pratica do ensino intuitivo ou lições de cousas. Principios de lavoura e horticultura.** Calligraphia e desenho linear. Musica

criação de escolas profissionais (destinadas à instrução técnica de interesse das indústrias) e escolas especiais e de aprendizado (dedicadas ao ensino prático das artes e ofícios conforme as necessidades das localidades (art. 8º); b) estabelecimento das noções de coisas no âmbito do ensino primário, bem como distinção por gêneros das noções de ofícios. No ensino de 2º grau, as noções de Física, Química e História Natural deveriam contemplar explicação de suas principais aplicações à indústria (art. 4º); c) promoção no currículo da escola normal de uma disciplina prática do ensino intuitivo ou lições de coisas; princípios de lavoura e horticultura; prática manual de ofícios (art. 9º).

Saviani (2011) elucida que a disciplina prática do ensino intuitivo é precursora da presença do método intuitivo, nos anos finais do século XIX,

Esse procedimento pedagógico, conhecido como método intuitivo ou lições de coisas, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e, ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico ao novo método de ensino (SAVIANI, 2011, p. 138).

De acordo com Souza (2014, p. 129), o “método intuitivo ou lições de coisas foi um marco da renovação do ensino primário no final do século XIX e início do século XX no Brasil”; a presença do método se consolidou na instrução pública de São Paulo, perdurando por décadas. São esclarecidas as pretensões desse método no manual – *Primeiras lições de coisas* – publicado em 1886, pelo educador americano Normam Allison Calkins, traduzido para o português por Rui Barbosa:

Esse manual, marco significativo da tentativa de implantar o método de ensino intuitivo no ensino brasileiro, que remonta ao decênio de 1880, expressa a pretensão de adotar um método didático consoante com a renovação pedagógica em curso na Europa e nos Estados Unidos da América, cujos efeitos poderiam ser irradiados para toda a sociedade, implementando as transformações sociais, políticas e econômicas almejadas nas últimas décadas do Império (VALDEMARIN, 2004, p. 119).

Dessa maneira, a organização da educação, no decorrer do século XIX-XX, passou do ensino individual para o mútuo, deste para o simultâneo (organização dos alunos em sala) e finalmente para o ensino intuitivo (organização dos saberes). Assim, “se a lei das Escolas de Primeiras Letras procurou equacionar a questão didático-pedagógica com o método do ensino mútuo e a Reforma Couto Ferraz o fez pela via do ensino simultâneo, a Reforma Leôncio de Carvalho sinaliza na direção do ensino intuitivo¹⁸” (SAVIANI, 2006, p. 27).

Sob tal perspectiva, o retrato da educação brasileira que antecedeu à República exigiu novos saberes em seus currículos, bem como uma renovação dos métodos de ensino didático-pedagógicos que se tornaram instrumentos aliados das expectativas do desenvolvimento econômico e a preparação dos indivíduos que desempenhassem sua função social de trabalhadores e cidadãos. Assim, a nova cultura escolar permitiu personificar sentidos simbólicos da educação no meio social no processo de consolidação do novo período de governo.

Dentre tantas fragilidades no campo legislativo legadas do século XIX, uma sinalizada por Saviani (2006) foi a desoneração do Estado de seus compromissos com a educação. Os pontos críticos são ainda ancorados por Ghiraldelli (2009) e Fonseca (2013) quanto ao período imperial e colonial respectivamente. O primeiro autor adverte que “tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistema de exames” (p. 8), enquanto a segunda autora especifica claramente a formação profissional, como um período de expressão do fracasso. Explica que os planos de estudos não foram concretizados, tanto o aprendizado comercial e agrícola proposto por Nóbrega, quanto o plano profissional de Pombal, por meio das aulas de comércio e desenho, que não obtiveram resultados significativos para uma renovação educacional.

Ainda assim, podemos encontrar bons vestígios educacionais como a construção de um sistema de educação pública nacional que vigora atualmente como um fruto deste século no qual houve a propagação da ideia de escola pública nacional. Para a educação profissional, uma herança sem dúvida, foi a criação do Colégio Pedro II, expedida por decreto pelo regente Araújo Lima, em 02 de dezembro de 1837. Além de ser o “destaque da época imperial”, segundo Ghiraldelli

¹⁸ “A chave para desencadear a pretendida renovação é a adoção de um novo método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado ensino pelos aspectos, lições de coisas ou ensino intuitivo” (VALDEMARIN, 2004, p. 114).

(2009), foi a escola nevrálgica que se originava para servir como modelo de ensino secundário, a qual, na prática, acabou tornando-se uma instituição preparatória para o Ensino Superior,

Em 1854, o curso secundário é dividido em dois ciclos: o primeiro de quatro e o segundo de três anos (os dois ciclos cursados conferem o título de bacharel). No primeiro ciclo passam a preponderar os estudos científicos com o objetivo de preparar para as carreiras comerciais e industriais. Os alunos não teriam necessariamente que se encaminhar aos cursos superiores, mas teriam a oportunidade de preparo qualificado para o trabalho. No entanto, não houve alunos para esta classe especial de estudos, indicando que a meta buscada, no secundário, não era a profissionalização, mas o curso superior, a “aristocracia de bacharéis e doutores” (VALDEMARIN, 2000, 54).

Na concepção inicial dada pelo decreto de criação, o exercício profissional no Colégio Pedro II designava os professores públicos da Corte para a instrução das Línguas, Filosofia e Retórica. O colégio consagrava as seguintes disciplinas: Línguas Latina, Francesa, Inglesa; Retórica e os princípios elementares de Geografia, História, Filosofia, Zoologia, Mineralogia, Botânica, Química, Física, Aritmética, Álgebra, Geometria e Astronomia (art. 3º). E a contratação e o número de professores perpassavam pela necessidade de oferecimento dessas matérias. Deveria levar em consideração neste número, o capelão do colégio responsável pela religião (BRASIL, 1937).

Em janeiro de 1938, foram estabelecidos estatutos baixados pelo Decreto n. 8 que regulamentava a estrutura da organização da instituição: direitos e deveres dos docentes e serventes; admissão de alunos; ordem de estudo; prêmios; castigos; feriados; férias; disciplina e ensino estabelecendo seus ritos e práticas escolares. De sorte que o colégio Pedro II, originado da conversão do Seminário de São Joaquim (1937), reestruturou sua cultura escolar por meio de inúmeras reformas, dentre elas as curriculares, até consolidar o ensino profissional e técnico compondo a rede Federal de ensino conhecida nos dias atuais.

1.2 O Brasil República e o marco inicial da Rede Federal: as Escolas de Aprendizizes e Artífices

Os teóricos da Escola dos Annales¹⁹ fazem uma interessante analogia do tempo utilizando a alegoria do mar para compreender a mudança social e histórica. Os tempos são caracterizados em três níveis (longo; médio e curto) e são correlacionados diretamente com três níveis do mar (as profundezas; as ondulações e marés de ciclos e as ondas e espumas).

A perspectiva interpretativa desta escola é apropriada por Goodson (2014), que a utiliza para retratar a mudança vista historicamente, localizada especificamente em períodos históricos. O autor aponta para os efeitos das emergentes condições sociais, econômicas e políticas da era pós-moderna sobre a organização e a prática escolar compreendidas com as mudanças resultantes de tempos longos, num nível mais profundo, aqueles que podem parecer estáveis, mas estão sempre em movimento.

Já os tempos médios são representados pelas marés de ciclos específicos, de meio século, que conseguem explicar, por exemplo, o estabelecimento da gramática escolar. Como vimos no início do capítulo, é uma escolarização baseada na sala de aula, organizada no tempo e espaço, especializada em disciplinas que foi instaurada nos últimos anos do século XIX e o início do século XX. E a última analogia é o curto prazo das ondas e espumas retratadas pelo cotidiano e os eventos vividos diariamente. Segundo o autor, “os momentos mais interessantes para pesquisa e investigação são aqueles nos quais os níveis do tempo histórico coincidem; nesses momentos, as inclinações e capacidades para mudança e reforma são as mais fortes” (GOODSON, 2014, p. 25).

Tais coincidências ou as conjunturas nos primórdios do período republicano são perceptíveis e um elemento-chave da história projetada rumo à mudança educacional. Embora o movimento para renovação educacional brasileira aconteça tardiamente quando comparado a outros países, é possível afirmar que as décadas

¹⁹ A Escola dos Annales foi um movimento fundado durante a primeira metade do século XX pelos historiadores March Bloch e Lucien Febvre na França. Vale averiguar os estudos de Barros (2010, p. 1) quanto às considerações sobre a História do Movimento destacando os principais aspectos que constituem a identidade dos Annales: a interdisciplinaridade, a problematização da História, e as novas proposições nas formas de conceber o Tempo.

de 1920 e 1930²⁰ foram consideradas um marco na construção de um novo período histórico no Brasil.

O tempo é reconhecido como mudança contínua, mesmo com aparência de estático, e Goodson (2014) aduz à compreensão da mudança educacional ser preciso ir além de reformas em áreas específicas e concentrar-se nas “ondas longas” de mudança e reforma:

Essa esfera longitudinal precisa ir além dos padrões internos de persistência e evolução organizacional, estudando a interação entre esses padrões internos e os movimentos externos, isto é, dentro das estruturas econômicas e sociais e nas consistências externas que se impõem nas possibilidades de mudança e reforma educacional (GOODSON, 2014, p. 23).

Os fatores internos vívidos no país, tais como a industrialização e a urbanização; a substituição de importações; o êxodo rural; a população empregada na indústria, comércio, serviços, desemprego ou subemprego, contribuíram para que o aumento da migração do campo para a cidade provocasse desequilíbrios em diferentes sistemas, entre eles, o educacional. O esvaziamento do campo e o consequente adensamento urbano foi agravado pela desqualificação profissional da população rural que passou a viver nas cidades, impulsionando a criação de grandes centros. Houve a relativa urbanização do país, ampliando e desenvolvendo o que seria mais tarde a chamada classe média urbana. Essas transformações não são incorporadas sem resistência como indica a resposta educacional consubstanciada no que autores convencionaram chamar de “ruralismo pedagógico”²¹, tentativa para desacelerar esse movimento migratório em direção às cidades.

Junto a isso, os agravantes provocados pelas greves de operários nos centros urbanos fizeram com que se intensificasse o interesse e a ampliação do ensino profissional, pensado como estratégia, pelas classes dirigentes, para administrar as disputas no campo. Nessa concepção, o ensino profissional foi visto

²⁰ Entre os autores que estudaram as décadas de 1930 e 1940, Batista (2015) não comunga com as teses sobre a transformação do Brasil, nem com as ideias de que tenha ocorrido um processo revolucionário em 1930. No entanto, concordamos com o autor que o setor agrário não se exclui com o processo de mudança, ao contrário, se articula com setor industrial. É um setor integrante da mudança existindo unidade e contradição entre a economia cafeeira, comercial e industrial.

²¹ Tendência educacional que credita à ampliação dos conhecimentos do homem do campo o aumento das possibilidades de fixá-lo a terra. (BARREIRO, 2010).

“como um antídoto contra a inoculação de ideias exóticas no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado” (CUNHA, 2000, p. 94). Outra estratégia envolvendo o ensino Profissional foi a utilização da escola para fins de apoio político. Conforme esse mesmo autor, o grupo dominante no plano federal se estabelecia também pela presença nos estados, oferecendo cargos aos indicados pelos políticos locais e vagas para alunos (CUNHA, 2000, p. 95).

Os fatores externos provocados pela primeira guerra mundial põem em crise a sociedade dual²², então existente, que se configurava como uma relação perversa entre ambos, com privilégios para uns em desfavor de outros. Essa situação se evidencia com o encerramento da fase semicolonial de produção de matéria-prima e importação de bens de consumo e início do processo de industrialização e modernização da sociedade brasileira. Estes fatores contribuíram para o crescimento dos centros de industrialização que, por sua vez, pediam um novo estilo de vida, tencionando a classe dominante a buscar uma garantia de escolarização para seus filhos.

Pessoas desse meio, que estiveram junto aos militares na idealização e construção do novo regime, **tinham aspirações que não mais eram submeter seus filhos ao trabalho comum, braçal.** Queriam para **os filhos a escolarização**, pois sabiam que a escola estava se tornando um elemento central da vida urbana, formando os profissionais que iriam exercer cargos burocráticos e de manejo de algum ensino formal (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 10, grifos nossos).

Assim, dois grandes movimentos²³ surgiram frente a essa nova demanda e foram cognominados por Jorge Nagle (1976) de “Entusiasmo pela Educação” (referente à necessidade de aberturas de escolas) num sentido quantitativo e o outro “Otimismo Pedagógico²⁴” (referente ao aperfeiçoamento de escolas) voltado para os métodos e conteúdo do ensino num sentido qualitativo.

²² A formação nacional do povo brasileiro também é discutida por Anísio Teixeira (1999) que inicia sua obra *Educação não é Privilégio* - denunciando que, em consequência de um país orgânico de duas sociedades – senhores e povo – foi gerado na educação um dualismo substancial, que vigorou até a Primeira Guerra Mundial devido à relativa integração da economia brasileira.

²³ As expressões entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico foram divulgadas nos escritos do historiador Jorge Nagle.

²⁴ Vale destacar que o ciclo de reformas estaduais da educação da década de 1920 foi considerado uma ação concreta do otimismo pedagógico.

São as inquietudes por mudanças que favorecem o surgimento de novas culturas pedagógicas. Intelectuais como John Dewey (1859-1952), por exemplo, criaram um campo experimental da educação nova ou pedagogia nova provocando embates entre os agentes atuantes no campo educacional do país.²⁵

Nesse sentido, faz jus remeter a uma indagação de Goodson (2010, p. 25) que estudou outro contexto, mas tão propício para evocar este momento. “Essas perspectivas históricas podem chamar tanto atenção em nossas análises das expectativas pra uma educação democrática?”

Quando se pensa num dos efeitos produzidos pela revolução de 1930 que, além de sinalizar para a emancipação política do povo brasileiro, pelo voto livre e secreto, também buscou evidenciar a Educação como uma questão nacional necessária para enfrentar os problemas da organização social do nosso país. Um dos mecanismos criado pelo Estado foi o Ministério da Educação e Saúde que iniciou o processo de centralização. “Vargas e o ministro Francisco Campos estiveram presentes e discursaram convocando os educadores para definirem o sentido pedagógico da revolução de 30” (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 22).

Uma série de Decretos foi emitida e ficou conhecida como Reforma Francisco Campos. No que se refere às normas sobre o curso técnico profissionalizante, encontramos especificamente o Decreto n. 20.158 (30/06/1931). Observa-se no documento a divisão de dois cursos para o ensino comercial: um curso propedêutico e outro com uma gama de 27 cursos técnicos arrolando detalhadamente as distribuições das disciplinas. No entanto, as transformações mais profundas proferidas por esses inúmeros decretos foram as reformas do ensino secundário contidas no Decreto n. 19.890 (18/04/1931).

As expectativas para uma educação democrática foram intensificadas em relação à defesa da escola pública, única ou comum a todos, laica, gratuita e obrigatória por meio de uma reforma social. A proposição de um projeto de reconstrução social pela reconstrução educacional foi pautada no Manifesto dos

²⁵ Entre os jovens intelectuais que procuraram dar consistência à educação estadual, estão: Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Fernando de Azevedo (DF, 1928), Lourenço Filho (Ceará, 1923, SP, 1930), Francisco Campos (MG, 1927), Sampaio Dória (SP, 1920), Carneiro Leão (Pernambuco, 1930) – Foram protagonistas dos primeiros movimentos organizados de política educacional associado ao ideário renovador, desde a tarefa pioneira dos jesuítas que foi o início da nossa história escolar (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 14-15).

Pioneiros da Educação Nova, de 1932.²⁶ Esse documento, icônico para a história da educação brasileira, já apontava para uma questão contínua e emblemática que carrega a educação profissional,

De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1984, p. 417).

Nos escritos, o documento continua e denuncia como um obstáculo fundamental das democracias a falta de articulação rigorosa em seus diversos graus de ensino, destacando especial atenção para a busca de continuidade das etapas do processo a fim de oportunizar o acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos, “arrolando da escola infantil à Universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1984, p. 413).

Ao espírito novo que já se apoderou do ensino primário não se poderia, porém, subtrair a escola secundária, em que se apresentam colocadas no mesmo nível, **a educação chamada “profissional”** (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual), sobre uma base comum de três anos (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1984, p. 417, grifos nossos).

Nesse momento da nossa história, constata-se a necessidade de uma preparação para uma nação moderna em face a uma industrialização e seu desenvolvimento crescente. Devido às inovações tecnológicas, surgiu a necessidade das especializações, solicitando da educação um nível considerado de formação para toda a população.

²⁶ Documento assinado por um grupo de 26 educadores. São eles: Fernando de Azevedo; Afranio Peixoto; A. de Sampaio Doria; Anísio Spinola Teixeira; M. Bergstrom Lourenço Filho; Roquette Pinto; J. G. Frota Pessoa ; Julio de Mesquita Filho; Raul Briquet; Mario Casassanta; C. Delgado de Carvalho; A. Ferreira de Almeida Jr.; J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy M. da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venancio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Meirelles; Edgar Sussekind de Mendonça; Armanda Alvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nobrega da Cunha; Paschoal Lemme; Raul Gomes.

Primeiramente, vale ressaltar que o sistema educacional arcaico visava ao preparo de uma elite que pretendia dirigir e governar a nação, mantendo-a dividida entre ignorantes e intelectuais. No entanto, o amadurecimento da consciência política da nação faz com que se projete uma escola atrelada a um projeto de União.

Por isso, faz-se necessário observar o escolanovismo dos reformadores considerando os impasses e lutas ideológicas no campo educacional provocados pelas várias vertentes antagônicas das propostas pedagógicas dos anos 1930, denominadas por Ghiraldelli Jr. (2009) como ideários: liberal; católico; integralista e comunista.

Esse campo de batalha ideológica buscava na escola, por um lado, na renovação das questões metodológicas e pedagógicas o fomento para uma nova concepção de escola que pudesse atender às demandas civilizatórias exigidas por essa nação e, por outro lado, ajudar na própria consolidação da República, adaptando-se aos modelos disputados.

Assim, desde a última década do século XIX, a função social da escola primordialmente era de instruir o povo, fato que carregava uma enorme convicção democrática: o governo teria por obrigação suprir essa necessidade nacional de civilizá-lo uma vez que a república estava instalada e o povo necessitava desse instrumento básico para dirigir o novo Brasil (TEIXEIRA, 1999).

A nova demanda produtiva provocou mudança na aprendizagem de ofícios, bem como a instrução para prática e manuseio das máquinas como uma necessidade da formação profissional. Podemos destacar duas mudanças no campo legislativo que indicaram alteração do cenário social e do ensino profissional.

A primeira ocorreu em razão da promulgação do decreto n. 1.313, de 17 de janeiro de 1891, que regularizava e estabelecia limites do trabalho dos menores²⁷ empregados nas fábricas da Capital Federal. A outra foi o decreto 722, de 30 de janeiro de 1892, especificamente em seu art. 3º que explicitava quanto “o pessoal administrativo e docente necessário e parte das oficinas do atual Asilo de Meninos Desvalidos²⁸, constituirão o núcleo de um novo instituto de educação profissional [...]” (BRASIL, 1892).

²⁷ Foram demarcadas as idades para os exercícios dos ofícios e fixadas as jornadas de trabalhos dos menores trabalhadores.

²⁸ Vale lembrar que o asilo de mendicidade é um internato destinado à organização da assistência à infância desvalida. Instituído pelo decreto n. 5.532, de 24 de janeiro de 1874 e regulamentado posteriormente pela lei 85, de 20, de setembro de 1892, que transferiu da União a responsabilidade

Visando, ainda, a superação do sistema de ensino brasileiro, Teixeira (1999) expõe como essencial para a mudança do sistema educacional, a exaltação da escola primária e média como meio para transformação, a elevação do nível geral da nação em número qualitativo, cuidando de sua seriedade e eficácia, sob as seguintes características necessárias:

O característico dos sistemas modernos de educação é o que realizam eles, primeiro, uma grande educação comum para todos, elevando o nível geral de educação de todo o povo, para, sobre esta base, erguer o corpo de especialistas e sábios que não dirigem, mas, servem à massa de trabalhadores educados que governam – pelo voto – e constroem a nação (TEIXEIRA, 1999, p. 114).

Nessa direção, o debate sobre o direito à educação, caracterizado pelo modo de vida democrático apresentado na obra *Democracia e Educação* publicada em 1916 pelo norte-americano John Dewey (1959), impactou e influenciou diretamente as ideias educacionais do nosso país, não por acaso, pois em seu meio participava o aluno brasileiro Anísio Teixeira, um expoente na reforma pedagógica nacional no espírito do pragmatismo experimentalista e democrático junto com outros intelectuais dos “pioneiros”.

As ideias deweyanas traduzidas nas suas obras além de serem significativas, serviam de inspiração para esse movimento que emergia no Brasil. A função da educação para esse autor servia-se de direção, controle ou guia²⁹. Acreditava-se ser necessário que os alunos entendessem o sentido social de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos que as escolas utilizassem para oportunizarem a eles atividades em conjuntos. Era necessário proporcionar esse sentimento de pertencimento e, por isso, não bastava contar somente com livros e conversação, deveria ir-se além. Um aspecto fundamental do crescimento apontado pelo autor

para o governador do Distrito Federal. Ficando a cargo do Município do DF estabelecer e regular a instrução primária, profissional e artística. Com o decreto n. 658, de 12 de agosto, 1890 que se especificaram as disciplinas compreendidas no art. 22: “Noções elementares de língua portuguesa, aritmética prática e instrução moral e cívica; Língua portuguesa; Aritmética teórica, e álgebra elementar; Geometria plana e mecânica aplicada às artes; Elementos de geografia geral, historia e geografia do Brasil; Elementos de física, química e historia natural, com aplicação às artes e a indústria; Música vocal e instrumental; Desenho; Escultura; Ginastica; Os ofícios mecânicos de: Alfaiate, Carpinteiro, Encadernador, Ferreiro e serralheiro, Latoeiro, Marceneiro e empalhador, Torneiro, Sapateiro” (BRASIL, 1890).

²⁹ Dewey (1959, p. 25-43) entende como controle o processo pelo qual o não adulto deva ser levado a subordinar seus impulsos naturais aos fins públicos. Para que a educação consiga uma direção interna por meio de identidade de interesse e compreensão

(1959) é a definição da educação como aquisição dos hábitos³⁰ (capacidade de fazer por meio das aptidões naturais em prol de seus objetivos), indispensáveis à adaptação do indivíduo ao seu ambiente.

Se, para esse autor, educar é uma questão de necessidade, as escolas apresentam um papel importantíssimo, pois são os lugares onde ocorre a transmissão do conhecimento para formar a mentalidade dos imaturos³¹ (DEWEY, 1959). Complementa, ainda, que sem a educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa, e na mesma proporção, quanto maior a complexidade, mais a necessidade do ensino e aprendizagem formais e intencionais.

Apontava para o perigo da instrução formal quando isolada da experiência e da vida prática, tornando-se apenas conteúdo escolar; reforçava a responsabilidade da filosofia da educação à conservação dos métodos de educação formal e não formal e casuais e intencionais, inferindo que a educação significa suprir as condições que asseguram o crescimento ou desenvolvimento, para tanto, a adequação da vida independe da idade. A vida em qualquer tempo tem suas próprias qualidades intrínsecas e a tarefa da educação é aplicar-se a essas qualidades.

A situação educacional brasileira analisada por Anísio Teixeira (1999), sob tais inspirações supraelucidadas, entendia a escola como instituição que corporificava ideias e aspirações sociais. Para esse autor, a educação escolar passou desde a Idade Média pela “especulação racional” do mundo moderno (unia observação e experimentação), para a Convenção Francesa que formulou o ideal de uma educação democrática acessível a todos que colocava em xeque os privilégios de classes. Permitiu ao indivíduo buscar pela escola a sua posição na vida social, ou seja, a educação passou a visar a formação comum do homem.

³⁰ Sem adentrar ao mérito da questão, o autor exemplifica os hábitos em: passivo e ativo, fixo, rotineiros (parada do desenvolvimento), dominantes (que põem a termo a plasticidade). Os hábitos na forma passiva fornecem a base para o desenvolvimento e na forma ativa constituem o desenvolvimento, pois subentendem a reflexão.

³¹ Primeira condição para o crescimento é que haja imaturidade (considerada absoluta) que significa uma força positiva atual, onde se tem uma capacidade e aptidão positiva para desenvolver-se. A imaturidade mostra dois estados que decorrem para a capacidade de crescer: a dependência de outras pessoas e a plasticidade. Dewey (1959, p. 47) trabalha com esses dois conceitos, o primeiro sob o aspecto social, é considerado uma potencialidade e subentende interdependência. Já a plasticidade é uma aptidão de aprender com a experiência e lidar com as dificuldades que surgirem futuramente, para formar hábitos. O autor salienta que o prolongamento da dependência corresponde ao prolongamento da plasticidade e, com isso, surgem novos e vários modos de direção que contribuem para maior impulso ao progresso social.

Essa proposta de formação é alinhada em sua gestão quando assumiu a diretoria da Instrução Pública³² na capital do Brasil. O Instituto³³ de Educação ancorava uma proposta de escola de pensamento e ação, que movimentasse pesquisas educacionais e de cultura superior no campo pedagógico.

Na inauguração dos cursos do Instituto, o educador discursou destacando a finalidade profissional não como uma formação apenas técnica, mas “é a formação técnica alicerçada na filosofia (necessidade vital para o educador), nas ciências e na arte” (NUNES, 2011, p. 296-297). Também produziu alguns ensaios entre o ensino médio e técnico no processo de unificação dos ramos gerais e profissionais, incluindo matérias de cultura geral nos cursos profissionais existentes,

tentativa de Anísio Teixeira, também no Distrito Federal (1932-1935), de criar escolas técnicas secundárias onde os alunos escolheriam seus percursos escolares e sociais a partir de um tronco comum de matérias de caráter geral (CUNHA, 2005, p. 136).

Sinalizava, ainda, quanto ao sistema de escolarização brasileiro altamente seletivo, no sentido de preparar alguns privilegiados e não o homem comum para sua emancipação para o trabalho produtivo, lutando e se opondo contra os destinos escolares impostos por uma rígida divisão social.

Sob esses contextos de escolas e ideias pedagógicas, são engendradas propostas de ensino profissional no Brasil no início do século XX e intensificados os ideais nos contornos da segunda república, com a criação do IDORT³⁴ (Instituto de Organização Racional do Trabalho).

³² Que posteriormente foi designada como Secretaria de Educação do governo municipal do Rio de Janeiro.

³³ Nunes (2011) informa que a mudança do nome da escola de formação de professores para Instituto é outro indicador da influência norte-americana sobre o projeto de reorganização da escola de magistério.

³⁴ Entidade criada pelos empresários paulistas e articulada pelos agentes do setor industrial e educacional para a reorganização do ensino profissional no Brasil. Contribuíram para a fundação os integrantes do manifesto dos pioneiros como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, este último sendo um principal fundador e articulador do IDORT (BATISTA, 2015). Assim, resumindo, em meio a eles “há industriais (como o engenheiro Aldo Mário de Azevedo, Henrique Dumont Villares e Luís Tavares Alves Pereira), cientistas (como os engenheiros Roberto Mange e Monteiro de Camargo, o médico Geraldo de Paulo Souza e o educador Lourenço Filho) e administradores de empresas e dirigentes de entidades empresariais (como o engenheiro Armando de Salles Oliveira e o jurista Clovis Ribeiro). Esta junção de esforços e conhecimentos de cientistas e empresários é essencial à compreensão da trajetória do órgão” (CORREIA; ALMEIDA, 2013, P. 39)

A primeira Escola Prática de Aprendizizes das oficinas foi fundada em 1906³⁵, no Rio de Janeiro. Cunha (2000) nos esclarece que a mantenedora dessas escolas eram as empresas ferroviárias para a formação de seus operários. Paralelamente, no mesmo ano de criação da Escola Prática de Aprendizizes das oficinas, Nilo Peçanha, que exercia cargo político no estado do RJ, decretou a abertura de cinco escolas profissionais com duas categorias de ensino: manufactureiro e agrícola.

À época, inovações relevantes foram consideradas neste campo emergente, tais como, a utilização das séries metódicas e a aplicação dos testes psicotécnicos³⁶. Foram introduzidas no ensino de ofício como mecanismo para aumentar a produtividade dos trabalhadores, buscando favorecer maior assertividade no momento da seleção e recrutamento do trabalhador para preencher as vagas na organização, melhorando assim a eficiência. “A aptidão e a escolha dos melhores foram dois critérios inseridos na prática e no discurso do ensino profissional, sem precedentes no país” (CUNHA, 2005, p. 136).

As práticas de ensino passaram de “assistemáticas” (1906), nas quais os aprendizes imitavam o mestre e desempenhavam as tarefas que este lhes atribuía, conforme o andamento da produção para aprendizagem centralizada, e “sistemática” (1924), dando início ao modelo pedagógico taylorista-fordista na formação profissional. Essa iniciativa se concretizou com a criação da Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (CUNHA, 2000, p. 96).

Um dos agentes de destaque no âmbito do ensino profissional foi Roberto Mange.³⁷ Prestigiado por educadores progressistas da Escola Nova e amigo de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo e parceiro de Lourenço Filho que, além de ter desenvolvido os conhecimentos da psicotécnica nas mais importantes companhias ferroviárias, desenvolveu estudos, sendo que “seus experimentos nas escolas de formação com a série metódica ocupacional (SMO) e suas experiências concretas tornaram-se referência no projeto de educação da burguesia” (BATISTA,

³⁵ O presidente Afonso Pena aprovou o Decreto nº. 606, de 29 de dezembro de 1906, criando o Ministério dos Negócios da Agricultura e Comércio e uma de suas atribuições foi o Ensino Profissional.

³⁶ Segundo Souza (2012a) *apud* Batista (2015, p. 229) “No campo da educação profissional, a influência da psicotécnica dava-se por meio da instrução racional, baseada nas séries metódicas em que os alunos aprendiam uma ocupação por meio de tarefas e operações, com exercícios de dificuldades crescentes, sob orientação e demonstração de instrutores.”

³⁷ Engenheiro Suíço e professor da escola Politécnica de São Paulo. Foi responsável pelo projeto de educação profissional endossado pelo IDORT e atuou até mesmo na criação do SENAI (Serviço nacional de aprendizado industrial). Segundo Batista (2015) foi o principal intelectual orgânico da burguesia brasileira nesse período quando se trata da questão profissional.

2015, 231). Para tanto, podemos observar os mesmos agentes articuladores da Escola Nova com Mange e o IDORT que impactaram indiretamente o fomento das discussões e projetos do ensino profissional, resultando na criação de sistemas de educação profissionais paralelos testemunhados no período do Estado Novo.

Em contrapartida, o governo Federal em 1911, lançou nova legislação, a Lei Rivadávia Corrêa, que proporcionava total liberdade aos estabelecimentos escolares, tornando a presença facultativa e desoficializando o ensino, concedendo plena autonomia didática e administrativa. A reação a tal legislação ocorreu com a reforma Carlos Maximiliano (1915), que reoficializou o ensino, reformou o Colégio Pedro II e regulamentou o acesso às escolas superiores.

Foram criados os exames vestibulares aos cursos superiores e a obrigação da conclusão do curso secundário para o ingresso nas faculdades. Questão esta importante e simbólica quanto à verticalização da acessibilidade aos cursos superiores dos sujeitos de direitos, ou seja, o percurso dos ensinos profissionais à Universidade.

Finalmente, um dos marcos da política educacional republicana constituiu a gênese da rede federal. Com exatos cem anos, entre a origem dos Colégios das Fábricas (1809), no período joanino, e a criação das 19 Escolas de Aprendizes e Artífices³⁸ (1909), decretadas pelo então presidente da República Nilo Peçanha, podemos observar a “corrente profunda marítima”, provocando seus efeitos permanentes.

O decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 consagrou uma escola com legislação específica que abrangesse as capitais dos estados. Circunscreveu uma escola ímpar, distinta das demais instituições de ensino elementar, “as escolas de aprendizes e artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática própria; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos” (CUNHA, 2000, p. 94). Os currículos e programas didáticos buscavam se moldar às necessidades dos empresários, como pode ser acompanhado:

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizes e Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o

³⁸ Foram 33 anos de funcionamento destas escolas atingindo o maior número de alunos na década de 1920 e encerrando suas atividades no ano de 1942. Na inauguração receberam cerca de 2 mil alunos e durante toda sua trajetória 141 mil alunos cursaram os ofícios. Dentre os disponíveis foram de marcenaria, alfaiataria e sapataria, todos ligados a uma produção artesanal do que propriamente manufatureiros (CUNHA, 2000).

ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909).

No entanto, o movimento escolanovista parecia que iria agitar as águas num nível mais profundo no que se refere aos destinatários do ensino profissional, mas não conseguiu provocar mudanças nem nas ondas, pois, no art. 129 da constituição de 1937, o ensino pré-vocacional profissional continuava a ser destinado às classes menos favorecidas.

Mesmo nas tentativas de emprego de práticas vocacionais em todas as escolas primárias, como na reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928-1930), seu objetivo era mais pedagógico do que propriamente profissional, conforme os princípios da escola nova, continuando a existir escolas destinadas à formação de elite (no ensino secundário e no superior) e outras para a formação dos trabalhadores manuais (CUNHA, 2005, p. 136).

A promulgação da Lei 1.192 de 22 de dezembro de 1909 já ratificava essa prática na educação profissional como algo destinado aos desvalidos e menores pobres abandonados em situação de mendicância. Prevalecendo, no decreto que implantou as Escolas de Aprendizes e Artífices, a ideia de educação profissional voltada para habilitar os filhos dos desvalidos no indispensável preparo intelectual e a formação técnica com o interesse de amenizar os impactos causados pela violência urbana propondo “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 1). No mesmo ano, ainda, em 03 de dezembro foi publicada outra lei n. 1.184, criando as escolas noturnas próximas das fábricas para atender meninos ou filhos de operários. Evidencia-se em todas essas normatizações o projeto de adestramento e disciplinamento dos trabalhadores.

Por outro lado, contraditoriamente às forças do campo legislativo, existiam as forças do campo ideológico da valorização do trabalho e a busca pela necessidade de qualificação profissional diante da complexificação da maquinaria que, por ora, esse conhecimento/ofício poderia confrontar o monopólio dos operários estrangeiros resgatando os reféns industriais.

Os industriais estavam nas “mãos” desses operários por meio do conhecimento tecnológico e o manuseio das máquinas que eles detinham. Foi preciso contar com os ideais valorativos do trabalho reforçados pelo discurso de emancipação educacional que pudessem favorecer a qualificação profissional como necessária e dignificante para o trabalhador brasileiro. Com a devida qualificação conseguiriam se libertar da dependência técnica estrangeira.

Assim, as mudanças referentes aos destinatários do ensino profissional que, aparentemente, estavam estáticas (campo legislativo) estavam na realidade em prática num movimento contínuo (campo ideológico),

Os anos 20 e toda a década de 1930 assistiram a uma importante mudança nos destinatários do ensino profissional. No tempo da Colônia e do Império era nítida a quem se dirigia o ensino artesanal e manufatureiro: aos miseráveis, aos órfãos, aos abandonados, aos delinquentes, enfim, a quem não podia opor resistência a um ensino que preparava para o exercício de ocupações socialmente definidas como próprias de escravo [...] Ou seja, seria preciso valorizar a busca da qualificação profissional como algo que dignificava o trabalhador, algo que ele desejasse para seus filhos, não como um destino fatal, mas algo dotado de valor próprio. Para tanto, o ensino profissional teria de deixar de ser destinado aos miseráveis, órfãos, abandonados e delinquentes (CUNHA, 2005, p. 10).

Nesse sentido, podemos inferir que o discurso progressista na educação não conseguiu mudar as práticas culturais do ensino profissional, permanecendo a marca do dualismo escolar e o desprestígio do trabalho técnico associado à marginalização e à escassez do poder financeiro dessa(es) clientela/sujeitos. “A valorização do ensino profissional não deveria implicar tentativas de eliminação da divisão social e técnica do trabalho no interior do aparato educacional” (CUNHA, 2005, p.11).

Destacamos ainda quatro mudanças de ondulações e marés de ciclos legados durante este período histórico: a) disputas econômicas entre o setor agroexportador e o industrial que se articulavam dependendo dos seus interesses; b) uma série de reformas malsucedidas que refletiram a falta de coesão e unidade das políticas educacionais, pois, muitas dessas Leis e Decretos não chegaram a ser implementadas; c) a visão das mudanças educacionais a fim de atender às necessidades dos problemas educativos trouxe ampliação ao acesso escolar e otimismo nas modificações nas propostas pedagógicas, o que antes era exclusiva das elites – um ensino somente enciclopédico; d) a ideia de “escola para todos”

gerada pela aparente expansão, caracterizou-se pela quantidade de sua oferta e não pela qualidade de ensino retratada por ginásio e escolas superiores funcionando sem professores, tampouco, aparelhamentos adequados.

Independente da transição da estrutura política imperial para a republicana o caráter do ensino permaneceu inalterado, mantendo a educação como privilégio de uma minoria. Nunes (2011) aponta para a possibilidade de interpretar a história expressa no entrechoque da cultura escolar e cultura urbana pensada a partir do aprofundamento da contradição entre a ausência de ruptura política e a possibilidade de ruptura ideológica.

Para essa autora, a cultura escolar além de produzir, é também reveladora de práticas culturais urbanas. Destaca uma peculiaridade quanto à inscrição da cultura escolar na margem de manobra,

que se expressa na elaboração, pelos sujeitos da ação educativa, de respostas diferentes daquelas programadas ou previstas por certos agentes e projetos racionalizadores e controladores das atividades escolares. Essa margem de manobra revela-se em táticas circunstanciais quando os sujeitos que sofrem a ação educativa dela se apropriam, modificando o seu significado, o que acarreta a própria remodelação ou recriação da ação em execução. A recuperação dessas táticas se faz visualizando a política educacional no âmbito da atuação cotidiana, com seus avanços, recuos e redirecionamentos. É justamente nessa elaboração que se dá a mediação entre “as certezas” e propostas do pensamento pedagógico e as duras pressões do contexto social (IDEM, 2011, p. 293).

Vimos a ampliação e participação dos agentes da ação educativa mobilizando debates e novas práticas educativas em torno da escola pública; a criação da rede federal de ensino profissional; o redirecionamento de esforços de uma escola projetada para “todos” nos primórdios da república sob os princípios democráticos; a constituição de avanços na valorização ideológica do trabalho, bem como, os recuos no campo legislativo e permanência da dualidade educacional.

No entanto, a proclamação da República intensificou o ideário patriótico assumindo novos contornos. Com isso, a busca pela identidade nacional passou a ocupar mais espaços no centro da política econômica e social respingando na Escola um *locus* privilegiado para sua difusão³⁹. A independência política

³⁹ Souza (2014) exemplifica como se materializava o sentido da aliança entre a escola e a construção da nação. “Na década de 1930 seria a vez do Culto à Bandeira e da atuação das instituições

proporcionou um novo patamar para o projeto de construção da Nação brasileira tornando-se mais sistemática.

Assim, o debate no campo educacional, intensificado no início da república, representou os contornos da discussão acerca da concepção de equidade educacional como mecanismo que favoreça a igualdade de oportunidades. A hierarquização escolar deveria ser colocada em xeque, pois, igualar as aptidões práticas e intelectuais caracterizaria o progresso: “a equidade exige o reconhecimento da igual dignidade de todas as tarefas sociais, do grande valor material e moral das atividades manuais, da inteligência prática, do valor técnico” (PLANO LANGEVIN-WALLON, 1997 *apud* CRAHAY, 2000, p. 62).

Afinal, o ensino oferecido nos moldes franceses tinha a pretensão de educar para o trabalho, conforme o mérito de cada um, contribuiu para reforçar na cultura escolar os impactos da cultura urbana traduzidos pelo dualismo social brasileiro entre os “favorecidos” e os “desfavorecidos”. Sob a cápsula de uma educação que visava à formação comum do homem, na prática, permitiu somente ao pobre, participar e transitar em outras posições sem mudar sua condição social. Não conseguiu romper na organização do ensino um preconceito estruturado socialmente quanto à hierarquia (trabalho manual e intelectual) entre as tarefas e os trabalhadores. Parece-nos ser uns dos motivos que a “escola para todos” permaneceu apenas no plano discursivo.

1.3 O Governo provisório e o Estado Novo: das Escolas de Aprendizizes e Artífices aos Liceus Profissionais.

O aparelho estatal do setor educacional comandado por Getúlio Vargas exigiu aperfeiçoamento das estratégias para a manutenção da estrutura burocrática que garantissem técnicos competentes. O discurso⁴⁰ proferido na Bahia, em 1933, evidencia suas ações políticas: “A instrução que precisamos desenvolver, até o

periescolares relativas à Semana de Caxias, Semana da Pátria e Mês da Bandeira Nacional, seguindo a política de nacionalização do ensino” (p. 122). A aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita e do conhecimento do mundo físico e social articulava-se na escola primária com a instrução moral e cívica dentro de uma concepção integrada, segundo a qual as habilidades de leitura, escrita e cálculo e as noções científicas cumpriam uma mesma finalidade: os ideais de civilização e de construção da nacionalidade (IDEM, 2014, p. 124-125).

⁴⁰ Este discurso foi proferido na avaliação do sistema educacional apontando saídas para os interventores estaduais como o desenvolvimento à instrução primária e profissional e a criação de escolas para esta finalidade, ressaltando os percentuais que deveriam ser atribuídos pelos interventores (PINHEIRO, 2002).

limite extremo das possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela, sobretudo na época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado” (VARGAS, 1933, p. 119 *apud* PINHEIRO, 2002, p. 200).

No limiar da transição de um governo provisório para um interventor, o presidente imbricado pelos ideais escolanovistas ressaltou, ainda, que o maior esforço seria em desenvolver a instrução primária e profissional e, para isso, seria preciso a criação de escolas a fim de todos os brasileiros recebessem educação (SOUZA, 2014, p. 119-121). Essa educação passava por “certos” saberes, endossados pela cultura escolar para amparar a formação nacionalista no processo de escolarização:

Nesse processo de escolarização de saberes diversos, destaca-se a proeminência dada à instrução moral e cívica, indicação invariável nas prescrições, discursos e representações dos educadores e administradores do ensino público. Pode-se mesmo afirmar que a orientação cívico-patriótica e nacionalista esteve no centro da cultura escolar prescrita para os grupos escolares até a década de 1970 (SOUZA, 2014, p. 121).

Por certo, a institucionalização do Estado Novo, pós-golpe em 1937, mostrou à sociedade brasileira um novo Vargas, um novo modelo de governo caracterizado pelo controle e autoritarismo. O campo educacional revelou uma política centralizada, um sistema preocupado com a produção em grande escala, como o modelo industrial, conforme já apontava Fernando de Azevedo:

Ainda no Brasil em que o regime de descentralização, estabelecido na República (1889-1930), favoreceu uma dualidade de sistema de ensino secundário e superior, mantido ou fiscalizado pela União, e os diferentes sistemas estaduais constituídos das escolas primárias e escolas técnicas profissionais, com instituições e leis próprias, - a tendência à unificação e a centralização se veio desenvolvendo desde 1930, para se tornar fortemente marcada a partir de 10 de novembro de 1937, com o novo golpe de Estado (AZEVEDO, 1979, 147).

No mesmo dia que foi implantada a ditadura do Estado Novo no país, outorgou-se a Constituição Federal de 1937. O ensino profissional ficou explicitado no art. 129, imputando como dever do Estado fundar e subsidiar institutos de ensino profissional. Coubeu ainda, às indústrias e aos sindicatos, a criação de escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade.

Nas primeiras décadas dessa reinvenção do “novo”, a concepção de currículo, conhecida como acadêmica ou humanista, passa a ser criticada. O tripé trabalho intelectual, trabalho industrial e educação para vida são exigidos para que não haja distanciamentos da realidade.

Vale destacar que essa crítica tratada no século XX foi resultado de um longo processo. Chartier (2005) faz alusão aos impactos frustrantes na tentativa de mudança curricular nos colégios da França à época em que a Revolução Francesa suprimiu a Universidade. Romper com uma referência da cultura escolar como a concepção das humanidades clássicas não foi algo tão rápido e simples. A força da transmissão herdada historicamente desde o período jesuítico levou um tempo no processo cultural.

Por meio das influências dos educadores norte-americanos, como Ralph Tyler e John Dewey, embora com perspectivas diferentes, que se ancoraram desconstruções no cenário curricular. O primeiro propunha um currículo com enfoque tecnicista, enfatizando o estabelecimento de objetivos comportamentais, para atender às exigências do desenvolvimento econômico de base industrial enquanto o segundo, como já vimos anteriormente, voltava-se para os interesses e para as atividades da criança com um currículo com enfoque ativo.

O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil pelas próximas quatro décadas. [...] Tanto os modelos mais tecnocráticos, como os de Bobbitt e Tyler, quanto os modelos mais progressistas de currículo, como o de Dewey, que emergiram no início do século XX, nos Estados Unidos, constituíam, de certa forma, uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização (SILVA, 2011, p. 24-26).

Essa “indústria do ensino” (DELAMOTTE, 1998, p. 118) permitiu que o ensino industrial passasse a assumir um papel importante na formação de mão de obra. Com isso, respostas sobre as finalidades do ensino e os contornos da escolarização de massas passaram a ser questões pautadas. Silva (2011) relaciona algumas problematizações identificadas no campo curricular quanto aos objetivos da educação escolar: Deveria se formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral e acadêmica à população? Ensinar quais disciplinas: científicas ou habilidades práticas para ocupações profissionais? Quais as fontes principais dos conhecimentos (acadêmico, científico ou saberes profissionais)?

Na tentativa de encontrar respostas, o que se evidencia é que a democratização da escolarização secundária levou ao fim do currículo humanista clássico. O conhecimento útil para o exercício da vida laboral exigiu cada vez mais do sistema educacional metas claras, objetivos precisos e eficiência como qualquer modelo econômico empresarial.

Sob tal cenário, as 19 unidades das Escolas de Aprendizes e Artífices que ofereciam o ensino prático das disciplinas técnico-profissionais para formar operários e contramestres, além de simbolizarem a formação da rede federal, prometiam ser um campo em ascensão da educação profissional (BRASIL, 1909). Todavia, essa promessa durou pouco.

As escolas nasceram sob condições precárias desde a estrutura material à humana. A escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados levou a gestão a recrutar professores do ensino primário para suprir essas necessidades. No entanto, além de não apresentar resultados satisfatórios, aflorou um dos desafios enfrentados pela educação profissional na disputa do campo do conhecimento teórico-prático e a formação de professores.

Santos (2005) já advertia que a aprendizagem se restringia apenas ao conhecimento empírico, pois os professores do ensino primário não possuíam habilitação necessária para atuar no ensino profissional e, por sua vez, aos mestres de ofícios provenientes das fábricas e das oficinas, faltava o conhecimento suficiente para atender aos requisitos de base teórica.

A estruturação e circulação do saber, a constituição e transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos são um dos meios essenciais pelos quais se encontram estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade (FORQUIN, 1993). Nesse sentido, os saberes escolares se pautam em um terreno fértil na disputa do campo do currículo como cultura.

Por não se restringir à transmissão de saberes – isto é, por voltar-se também para a formação de hábitos, atitudes, habilidades, valores, convicções etc. – é que a escola exerce esse poder criativo de, ao encarnar os conteúdos culturais, traduzi-los nas disciplinas escolares, que os transformam num tipo peculiar de saber, o saber escolar, capaz de interferir na cultura da sociedade (SAVIANI, 2018, p. 45).

Pacheco (2005, p. 65) indica o currículo como “um projeto de escolarização que reflete a concepção de conhecimento e a função cultural da escola”. Não por acaso Goodson (1997) aponta para a necessidade de avançar os estudos que relacionam o conteúdo e a forma da disciplina escolar, bem como as questões práticas e os processos escolares.

As conjunturas e os contextos controlam as urgências dos saberes, como diz Chartier (2005), a ciência dos espaços construídos. Essa autora, que abordou a disjunção entre cultura e saber e os embates produzidos pelas racionalidades dos discursos teóricos e o sentido prático, ensina-nos que:

Para saber como agir aqui e agora, as culturas são soberanas. Assim, existem programas acadêmicos de formação que definem racionalmente os saberes necessários a uma profissão, os objetivos operatórios e as relações entre teoria e prática. No entanto, todo mundo sabe que as culturas profissionais se transmitem sempre de boca a boca, no curso dos encontros e das experiências. [...] ainda que esses saberes não se inscrevam na lógica da racionalidade discursiva, não são de modo algum, irracionais. Não são irracionais, mas sim inconscientes (CHARTIER, 2005, p. 24).

Por se tratar de saberes “invisíveis” e “desconhecidos pelos próprios indivíduos que praticam”, Chartier (2005, p. 24) finaliza que é isso que explica “tantos profissionais (entre os quais os professores) possam adotar de boa vontade, sem sentir nenhuma contradição, discursos teóricos que suas práticas profissionais deveriam ‘logicamente proibir’.”

Nesse processo, a disciplina escolar exerce um papel fundamental como modo de transmissão cultural dirigida ao aluno, salienta Chervel (1990, p. 186). O autor pondera na simplificação que “vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade” pode causar efeito adverso acentuando as distâncias entre o “saber erudito” e o “saber ensinado” (CHERVEL, 1990, p. 181).

Para tanto, a forma como esse conhecimento teórico e prático é “traduzido” pelos saberes docentes, que envolvam o ensino profissional articulado ao “ensino primário”, tornam indispensáveis uma congruência no ambiente educacional. Alinhar não só os discursos como as práticas, o diálogo entre as áreas e disciplinas escolares e a própria formação necessária dos professores. Tudo isso se mostrou

logo no cerne da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices que havia grandes caminhos a percorrer.

Os primeiros passos aconteceram somente dez anos após a criação dessas escolas em 1919, quando o sistema incorporou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, destinada a formar professores para essas escolas. No entanto, esse lapso temporal revela a naturalização da organização da escola que “tende a dificultar a análise crítica da instituição, aos agentes que nela atuam, assim como daqueles que estão fora” (MARIN, 2014, p. 64).

Já o currículo escolar passou a configurar como estratégia educacional na padronização do ensino para todas as instituições, especificamente, com a expedição da portaria em 13 de novembro de 1926, que consolidou dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes e Artífices.

Essa consolidação operou medidas aos concursos e a industrialização das oficinas e pôs fim à orientação própria lograda por cada uma das escolas a respeito do ensino. Antes, os diretores tinham a liberdade para estabelecer o que parecesse conveniente. O documento traz crítica quanto à formação desses dirigentes que, muitas vezes, não eram professores e técnicos.

A escolha desses funcionários não obedece a outro critério que não o empenho político ou das injunções partidárias. Os cargos de mestre seguiam iguais. Indicação dos ofícios não obedeceu a critérios de escolhas, nem mesmo as regiões locais (CPDOC⁴¹, GC 34.00.00/1, p. 11/503).

Nesse mesmo ano, colocou-se em prática a Remodelação do Sistema de Industrialização. O objetivo era intensificar a produção e renda das escolas, oferecer educação ampla que permitisse consolidar conhecimentos profissionais e ainda receber pecuniariamente pelos artefatos produzidos (CPDOC, p. 14/503). Tais medidas provocaram divisão de ideias quanto à produção industrial nas escolas profissionais.

Após duas décadas da criação das escolas de Aprendizes e Artífices, em 1931, o passo mais consolidado foi com a criação específica de uma Inspeção do Ensino Profissional Técnico subordinado ao órgão do Ministério da Educação e

⁴¹ O Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) possui um grande acervo que abriga conjuntos documentais da história do Brasil. Na pasta referente a Gustavo Capanema – Ministério da Educação e Saúde – encontram-se 67.087 páginas. O código que analisamos - GC 34.00.00/1 - contém 503 documentos.

saúde pública substituindo a antiga remodelação do ensino profissional técnico. Esse órgão foi regulamentado pelo decreto n. 21.353, de maio de 1932, enumerando as ações de sua competência quanto à orientação e fiscalização de todos os serviços atinentes ao ensino profissional técnico, tanto em relação às escolas. Uma das ações da Inspetoria foi a admissão de professores, mestres, adjuntos e contramestres mediante concurso, com intuito de melhoria do ensino. “A criação da Inspetoria veio preencher uma lacuna na organização do ensino profissional técnico, pois deu uma unidade técnica administrativa” (CPDOC, GC 34.00.00/1- p. 16/503).

O ministro Francisco Campos designou uma comissão para organizar um plano de reforma geral no ensino profissional. O fruto dessa comissão resultou em um anteprojeto que foi parar nas mãos do ministro Washington Pires, que representava a nova gestão ministerial, oficializada pelo decreto n. 4142, de 26 de dezembro de 1932, da inspetoria do Ensino profissional Técnico.

No estudo da comissão, articulou-se o ensino profissional e o primário. Conduziu-se o ingresso nas escolas profissionais mediante a conclusão do ensino primário ou após aferido o conhecimento correspondente ao curso. O ensino foi dividido em três ciclos diferentes:

1. Os cursos de 1º grau, assim chamados por constituírem a instrução “vocacional”; 2. Os cursos de 2º grau, que se compõem de treino profissional com especialização em um ou mais ofícios e ao aperfeiçoamento dos operários qualificados; 3. Os cursos de 3º grau, que correspondem à preparação dos professores e mestres para o ensino profissional, ao aperfeiçoamento das profissões, formando condutores de serviços, e ao aperfeiçoamento pedagógico de diretores, professores e mestres das Escolas (CPDOC, GC 34.00.00/1, p. 09/503).

Mas os novos delineamentos à administração educacional foram observados somente no decreto nº 24.558, de 03 de julho de 1934, que transformou a inspetoria em Superintendência do Ensino Industrial⁴² que, além de fiscalizar, teve a seu cargo a direção superior das escolas federais de ensino industrial, cuja missão dessa Superintendência junto às associações industriais era de adaptar os métodos e aprendizagem prática das oficinas aplicadas às indústrias.

⁴² No decreto foi prevista a colaboração das associações industriais, no sentido da melhor adaptação dos métodos educativos e da aprendizagem prática dos ofícios aplicados às indústrias, bem como a criação de bolsas escolares para facilitar as frequências dos candidatos a aprendizagens, procedentes do interior dos Estados (CPDOC, GC 34.00.00/1, p. 68/503).

Essa transformação evidenciou o terreno de luta que se encontrava o campo do currículo/conhecimento⁴³ “considerando que as indústrias nacionais já exigem um operariado com conhecimentos especializados e de nível superior ao do ensino primário” (BRASIL, 1934). Não só gerou expectativas quanto à programação de expansão gradativa do ensino industrial, bem como ao tipo de formação, que visavam conhecimentos especializados para as indústrias regionais e não mais para profissões.

Os propósitos da transformação são: a) dar aos futuros operários nacionais ensino compatível com o progresso atingido pelas nossas indústrias; b) dar maior amplitude ao ensino nas escolas profissionais da União, de modo que seus egressos, possuidores de cultura acima da elementar, tenha mais larga visão no campo dos respectivos ofícios; c) preparar artífices não somente bons trabalhadores, mas também bons mestres e orientadores da iniciativa particular; d) pôr o ensino técnico em estreita comunhão de vistas entre Governo Federal, Estadual, Municipais e mais com as fabricas e cooperativas (CPDOC, GC 34.00.00/1, p. 17/503).

A contratação de professores estrangeiros mestres e técnicos para ampliar ou aperfeiçoar o ensino profissional foi uma das medidas sancionadas. A outra foi o destaque da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Braz na formação de professores para o ensino industrial que além de reorganizar o curso normal, conforme o parágrafo único do art. 4º, do aludido decreto, também deveria instituir as necessárias secções de especialização que constituíram o padrão das escolas industriais congêneres federais ou oficialmente reconhecidas (BRASIL, 1934).

Evidentemente não poderia passar despercebido o papel da certificação de conclusão de cursos que imputava este decreto. A valoração atribuída já se manifestava na abertura do art. 5º com a expressão “em igualdade de condições”. O artigo sugere o poder de desfrutar da preferência no provimento de cargos nos estabelecimentos industriais em condições iguais para os operários concluintes dos cursos nas escolas industriais federais.

Outra medida, ainda, foram as localizações das escolas nas capitais dos estados consideradas estratégicas para o campo político em detrimento do campo econômico. Tendo em vista a desigualdade territorial no desenvolvimento industrial,

⁴³ “A questão do conhecimento que se produz, se reproduz, se firma e supera-se na polêmica, no enfrentamento conflituoso peculiar à luta de ideias” (ENGLUND, 1991, p. 18 *apud* SAVIANI, 2018, p. 38).

concentrada nas regiões sudeste e sul do país, poucos estados iniciaram o processo de industrialização. Com isso, inclinou-se a formação mais para o artesanato do que propriamente industrial (CUNHA, 2000).

É bem de ver que as Escolas de Aprendizizes Artífices, tais como existiam, não passavam de escolas primárias, em que se fazia (quando se fazia) alguma aprendizagem de trabalho manual e onde, havendo alunos dedicados e caprichosos, se tinham podido á force de faire e muito boa vontade, adestrar alguns operários; tais são, porém, as condições de escassez do operariado nacional, neste vasto país, que, mesmo assim, muitos alunos egressos dessas escolas tem logrado colocar-se bem e com boa remuneração (CPDOC, GC 34.00.00/1, p.12/503).

Com efeito, mesmo com o apelo das certificações dos egressos terem um saldo positivo e significativas mudanças no campo legislativo, o pêndulo tendeu com mais força para o resultado negativo configurado nas condicionantes estruturais, materiais e simbólicas no processo de consolidação das escolas de Aprendizizes e Artífices.

O superintendente Francisco Montojos emitiu um ofício no dia 5 de novembro de 1935 ao Ministro Capanema informando a precariedade estrutural dessas dez escolas distribuídas pelo país. O relatório apontou minuciosamente um amplo cronograma de custos tanto para nova edificação quanto a adaptação; reparação; ampliação e conclusão de obras a fim de atender às necessidades para garantia da manutenção e funcionamento adequado destas instituições (GC 34.00.00/1, p.18-21/503).

Em suma, eis algumas condições e necessidades solicitadas pelo superintendente para as Escolas de Aprendizizes e Artífices: a) Amazonas – a construção inadequada ao ensino e de adaptação impraticável escola; b) Maranhão – o prédio reduzido à ruína por falta de conservação; c) Paraíba e Alagoas – construção nova e em boa conservação, havendo necessidade de ampliação com construção de pavimentos sobre os pavilhões das oficinas; d) Sergipe – finalizações de obras coadunam obras novas e em ruínas; e) Espírito Santo – escola em prédio particular impróprio, cujas oficinas ocorriam no em um pavilhão em péssimo estado de manutenção, não oferecendo segurança; f) Rio de Janeiro – finalização de pavilhões, sanitário e merenda; g) Goiás – estado de conservação da escola muito ruim, impróprio a estabelecimento de ensino; h) Mato Grosso – escola cujo prédio

estava imprestável ao fim a que se destinava, ausência de quaisquer condições, quer de ordem pedagógica, quer de ordem higiênica exigida para os edifícios escolares; i) Wenceslau Braz – escola localizada em um velho casarão destinado à residência de uma família imperial, o qual, em meio a várias necessidades de adaptação apontadas, os pavilhões de oficinas foram classificados como insuficientes, principalmente, naqueles que estão alojados os trabalhos femininos e os de madeira (CPDOC, GC 34.00.00/1, p.18-21/503).

Efetivamente, mesmo com todos os dispositivos legais concernentes a essas escolas, as condicionantes já apontadas imperaram e contribuíram para elevar o índice dos percentuais de evasão ocorridos nos 19 estados. O estudo de Fonseca (1961) apontou uma taxa de evasão entre os estados entre 21,7% e 71,1% considerando os números das matrículas e frequência. Por conseguinte, os últimos passos desta trajetória apontaram para o fim da Escola de Aprendizes e Artífices.

A cisão dessas escolas ocorreu dez meses antes do golpe de Estado. Este corte firmou-se com a Lei n. 378, em 13 de janeiro de 1937, especificamente no art. 37, que transformou as escolas de aprendizes artífices e a escola normal de artes e ofícios Wenceslau Braz, mantidas pela União, em liceus industriais.

Instituiu, assim, novos liceus destinados à expansão do ensino profissional em todos os ramos e graus. Para tanto, foi autorizado despende no decorrer do ano uma dotação orçamentária com valores preestabelecidos em contos de réis a fim de organizar projetos e obras para a sua remodelação.

E ainda, a lei extinguiu a Superintendência do Ensino Profissional originando a Divisão do Ensino Industrial, integrado ao Departamento Nacional da Educação. Essas medidas constituíram as ações do ensino profissional no âmbito do Ministério da Educação e Saúde. Caberia a essa divisão administrar as atividades dos estabelecimentos de ensino industrial, objetivando tanto a direção superior dos liceus industriais (mantidas em todas as capitais com exceção do Rio de Janeiro, localizada na cidade de Campos), como a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz.

O documento expedido pela Divisão do Ensino industrial intitulado “ensino Industrial no Estado Novo” reconheceu a finalidade dos liceus de acordo com as necessidades e especialidades das indústrias locais. Os cursos deveriam ministrar o ensino prático e os conhecimentos técnicos. Para isso, foram instaladas as oficinas de trabalho manual ou mecânico. “Nos dois primeiros anos, paralelamente aos

cursos primários e de desenho, existem aprendizagem de trabalhos manuais como estágio pré-vocacional da prática de ofícios” (CPDOC, GC 34.00.00/1, p. 68/503).

Os alunos deveriam receber instrução condizente com sua vocação, lembrando que o ensino pré-vocacional e profissional era destinado às classes menos favorecidas e caberia à União fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa dos Estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Já os cursos noturnos eram de aperfeiçoamento da educação profissional para operários e funcionavam paralelamente. Foram restabelecidos pelo decreto-lei⁴⁴ n. 1.238, de 02 de maio em 1939, lavrado pelos dois Ministérios tanto do Trabalho, Indústria e Comércio quanto da Educação e Saúde. Esse decreto tornou obrigatória a criação de cursos profissionais para menores e adultos, anexos aos estabelecimentos de mais de 500 operários. As unidades deveriam ser autônomas, instaladas nos próprios estabelecimentos industriais, ou nas proximidades, podendo ainda ser mantidos em comum por vários estabelecimentos. Os cursos deveriam abranger: “estudos das matérias essenciais à preparação geral do operário; estudos de tecnologia relativa ao ofício a que se destina o trabalhador; execução sistemática de todas as operações que constituam o ofício” (CPDOC, GC 34.00.00/1, p. 75/503).

Para os cursos industriais e as oficinas, era obrigatório ao aluno cursar desenho (todos os alunos) e o curso primário (para todos que não exibirem certificado de exame final). Importante evidenciar que cada liceu oferecia dois cursos noturnos de aperfeiçoamento (primário e de desenho). Para ilustrar, produzimos uma tabela destacando os cursos industriais distribuídos nos Liceus e formações encontradas nos registros.

⁴⁴ Os cursos foram regulamentados pela comissão interministerial de técnicos especializados no assunto designada pelos ministérios da Educação e Saúde e do Trabalho, Indústria e Comércio. Coube ao Ministério da Educação, ouvido o Ministério do Trabalho determinar as modalidades de ofícios que reclamam formação técnica sistemática. Para tanto, criou-se uma comissão com representantes dos dois ministérios a fim de regulamentar o decreto. No final do trabalho, a comissão apresentou “tornando extensiva a todos os estabelecimentos industriais, as empresas que exploram serviços públicos, às de mineração, aos estaleiros e oficinas de construção navais, as empresas de transporte terrestre e aéreo, a obrigação de proporcionar, aos seus aprendizes e trabalhadores, curso e aperfeiçoamento profissionais, com o auxílio e colaboração do Estado” (CPDOC, GC 34.00.00/1. p. 74/503).

QUADRO 1 – OS LICEUS E OS CURSOS INDUSTRIAIS

Estado/Cidade	Formação	Cursos
Distrito Federal	Formação de professores de ofícios, mestres, contramestres, condutores de serviços e operários.	Trabalhos de metal, madeira, couro; construção civil; eletrotécnica; cerâmica; artes gráficas; tecidos; indumentária; mecânica de precisão, modas, economia doméstica; artes aplicadas às indústrias.
Amazonas	Formação de operários qualificados	Trabalhos de metal, madeira, couro; indumentária, artes gráficas.
Pará	Sem registro	Madeira, metal, calçados e artes gráficas
Maranhão	Formação de operários qualificados.	Trabalhos de metal, madeira, couro; indumentária.
Piauí	Sem registro	Madeira, metal, Feitura do Vestuário.
Ceará	Sem registro	Madeira, metal, Calçados, Feitura do Vestuário.
Paraíba	Sem registro	Madeira, Metal, Artes decorativas e Artes Gráficas.
Pernambuco	Sem registro	Madeira; Metal; Calçados e Feitura do Vestuário.
Alagoas	Sem registro	Madeira; metal; Calçados e Feitura do Vestuário.
Sergipe	Sem registro	Madeira, Metal, Artes Decorativas, artes gráficas, calçados e feitura de vestuário.
Bahia	Sem registro	Madeira, Metal, artes decorativas, artes gráficas; calçados e feitura do vestuário.
Espírito Santo	Formação de operários qualificados.	Trabalhos de metal, madeira, couro; indumentária, artes gráficas.
Rio de Janeiro / Campos	Sem registro	Madeira; Metal; arte decorativa, artes gráficas; calçados e feitura de vestuário.
São Paulo	Sem registro	Madeira; metal; artes decorativas.
Paraná	Sem registro	Madeira; metal; artes gráficas, calçados e feitura de vestuário.
Santa Catarina	Sem registro	Madeira; Metal; artes decorativas; artes gráficas e feitura de vestuário.
Minas Gerais	Sem registro	Madeira e metal
Pelotas	Formação de mestres, contramestres, condutores de serviços e operários qualificados.	Trabalhos de metal, madeira, couro; indumentária; artes gráficas; construção civil; cerâmica.
Goiânia/Goiás	Formação de operários qualificados.	Trabalhos de metal, madeira, couro; indumentária, artes gráficas. Artes decorativas
Mato Grosso	Sem registro	Madeira; metal; artes gráficas; e feitura do vestuário.

Fonte: CPDOC (GC 34.00.00/1, p. 26-57/503).

Portanto, vimos que o ensino profissional industrial foi ministrado em três graus progressivos com respectivas formações: 1. Operários qualificados; 2. Contramestres e condutores de serviço; e 3. Professores de ofícios e mestres a fim de fortalecer o ensino profissional e uma ampla oferta de cursos diversificando os setores econômicos.

O Decreto n. 6.029, de 26 de julho de 1939, aprovou o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais. Essas escolas, durante o ano de 1939, receberam 7.084 alunos.

Destacamos os cursos com a maior taxa de matrícula por estado, cuja concentração das matrículas do mesmo curso pode ser observada em diversos estados: a) Trabalho de Metal – Pará; Maranhão; Piauí; Paraíba; Pernambuco; Bahia; Espírito Santo; no estado do Rio (em Campos); São Paulo; Santa Catarina; b) Trabalhos de Madeira – Ceará; Amazonas; Rio Grande do Norte; Paraná; Minas Gerais; Mato Grosso; c) Curso Noturno - Alagoas; Sergipe; d) Fabricação de calçados – Goiás (CPDOC, GC 34.00.00/1, p. 26-57/503).

O documento informa, ainda, a estrutura física para o preparo técnico do operário. Foram construídos prédios escolares de acordo com as exigências da arquitetura e da pedagogia modernas e distribuída merenda nos dias de aula. Os novos liceus receberam as seguintes dependências:

Vestíbulo e hall dos alunos, administração (diretoria, secretaria, arquivo, portaria e inspetoria), salas de aulas, oficinas, salas de desenho, gabinete médico e dentário com sala de espera, gabinetes de física, química e história natural, museu tecnológico, salas dos professores, arrecadação, depósito de artefatos e almoxarifado, auditório (plantes, balcão, palco e depósito), refeitório (copa, cozinha e despensa), biblioteca, (depósito de livros e sala de leitura), dormitório, enfermaria, quarto de vigilante, campo de desportos, corredores e galeria de circulação, instalações sanitárias, residências do diretor e porteiro (CPDOC, GC 34.00.00/1, p. 73/503).

Para lecionar nos liceus, os professores deveriam ser admitidos por meio de concurso de provas e títulos e os coadjuvantes por prova de habilitação. Os professores eram submetidos às várias etapas nesse processo para o provimento no cargo. Deveriam realizar provas escritas e orais, executar um desenho projetivo a nanquim relativo à oficina e orçamento para a manufatura do objeto projetado. Mais tarde, os habilitados deveriam executar provas técnicas de oficinas, consistente na confecção de um objeto em escala reduzida, de modo a permitir que acompanhe o processo, sem prejuízo da técnica e da execução. Os professores e diretores a cargo do governo poderiam participar dos cursos noturnos de aperfeiçoamento à medida que se tornasse necessário.

Já os alunos poderiam fazer aproveitamento de estudos verificado por meio de arguições, trabalhos práticos, provas parciais e exames orais, provas finais para obtenção do certificado de habilitação profissional. Lembrando que a base do ensino era o primário, o aprendiz já deveria ter concluído, para poder ingressar na escola profissional (CPDOC, GC 34.00.00/1, p. 58-60/503).

Um diferencial junto a cada um dos liceus era a associação cooperativa⁴⁵ e de mutualidade que funcionava desde as Escolas de Aprendizes e Artífices, conforme o art. 27 do decreto 9070, de 25 de outubro de 1911. O outro era a preocupação em manter uma didática intensiva mesmo para cursos de menor duração. O que se observou nos documentos foram as aprendizagens nas oficinas, estabelecidas por uma relação temporal, que garantia o número de aulas semanais atrelados a nunca ser inferior ao das disciplinas teóricas.

Com isso, os liceus industriais instituídos no Estado Novo com vistas a estreitarem o projeto nacionalista e o desenvolvimento industrial ganharam novas estruturas físicas; ampliação nas ofertas de cursos de acordo com as necessidades locais; preocupação com didática, ensino prático e conhecimento técnico. No entanto, pouco se alteraram quanto aos padrões artesanais legados pelas Escolas de Aprendizes e Artífices, permanecendo, ainda, na cultura dessas escolas um projeto de extensão da aprendizagem sistemática no âmbito das disciplinas escolares.

1.4 O fim do Estado Novo e a República Populista Brasileira: Das *Escolas Industriais e Técnicas* às *Escolas Técnicas Federais*

O perfil das instituições profissionais no período do Estado Novo (1937-1945) seguiu o mesmo destino selado pela efemeridade. Um projeto de Estado durador, modernizador que pretendia operar medidas para organizar o ensino profissional a fim de qualificar a mão de obra, na prática, não perdurou mais do que oito anos.

Esse período de transição, entre o fim do autoritarismo e iniciativas de experiências democráticas, despertou bandeiras de lutas refletidas no campo educacional. Dentre algumas manifestações registradas no Diário do Congresso Nacional, levantadas por Saviani (2015) por meio de ofícios, emendas, avisos,

⁴⁵ Essas associações prestavam auxílio aos aprendizes que frequentam os aludidos educandários.

destacou-se o Manifesto de 66 educadores, coordenado por Fernando de Azevedo e denominado “Mais uma vez convocados”. Esse documento reafirmou as propostas do Manifesto dos Pioneiros.

Vale lembrar que Fernando de Azevedo definiu cultura no sentido clássico⁴⁶, em sua obra *A cultura brasileira* encomendada pelo presidente Getúlio Vargas. Chartier (2005) que retoma o conceito de Azevedo para suas reflexões posteriores sobre a Europa, aponta importantes contribuições quanto à força da construção histórica do sistema escolar legitimado pela cultura e a escola.

Esse “pioneiro” ligou a cultura, a identidade brasileira e a instituição escolar, revelando que fazer uma educação de formação desinteressada na transmissão cultural no sentido clássico como finalidade de toda escola (primária, secundária e universitária) era uma aposta bem arriscada. Era o mesmo que pleitear um modelo de escola que recusasse o aval à divisão do sistema escolar: “escola utilitarista do povo” e a “escola de cultura geral” para os privilegiados da elite (CHARTIER, 2005).

No entanto, o projeto desta concepção foi surpreendido por um Novo projeto antagonizado pelo governo educacional do Estado Novo refutando os princípios do escolanovismo, mantendo um posicionamento conservador para a consolidação de uma educação nacionalista,

no momento em que Fernando Azevedo escreve, o ministério de Capanema consolida o distanciamento entre duas escolas que os Pioneiros haviam desejado aproximar: de um lado, a ordem primária conduzindo rapidamente à vida ativa, em que a urgência é alfabetizar e criar formações profissionais curtas; por outro, a ordem secundária reservada às futuras elites, em que as humanidades clássicas eram mais importantes do que a formação científica (CHARTIER, 2005, p. 10).

Vimos o caráter estrutural do dualismo no campo da política educacional ser sedimentado constitucionalmente e será acentuado pela série de leis promulgadas a partir da década de 1940. A mão de obra técnica exigida pelo aumento do parque industrial levou o governo a cumprir “o espírito da Constituição de 1937, que desejava colocar o ensino profissionalizante como o campo próprio de educação dos setores menos favorecidos” (GHIRALDELLI, 2009, p. 67).

⁴⁶ O conceito de cultura defendido por Azevedo é “em que os homens souberam elevar-se acima das simples considerações de utilidade social, compreendendo o estudo desinteressado das ciências e das artes. [...] tudo enfim que constitui um esforço para o domínio da vida material e para a libertação de espírito” (AZEVEDO, p. 37 *apud* CHARTIER, 2005).

Esse período foi marcado não só pelas disputas no campo ideológico, mas também político, digladiado pelos agentes Francisco Campos e Gustavo Capanema em torno do Ministério da Educação e Saúde. Apesar da oposição, Capanema permaneceu no ministério e reorientou as ações na sua reestruturação. A primeira delas foi a supressão da palavra “pública” instituída logo no início da Lei n. 378, de janeiro de 1937.

Valem ser ressaltadas as análises de Saviani (2015) quanto às atribuições do Congresso Nacional não serem definidas explicitamente na constituição de 1937, pois

vê-se, assim, que a referida Constituição secundarizava nitidamente o Legislativo hipertrofiando o Poder Executivo, que, enfeixava em suas mãos grandes partes das funções legislativas exercidas pela emissão de decretos (SAVIANI, 2015, p. 15).

A rivalidade entre o ministro da Justiça (Campos) e o da Educação (Capanema) antecede o período do golpe. Em 1931, Campos foi ministro da Educação e oficializou seis decretos, conhecidos como vimos anteriormente por reforma Francisco Campos, no qual dispunha a organização do ensino superior, do ensino secundário e do ensino comercial.

Ao contrário, Capanema em 1942, convergiu um conjunto orgânico de leis⁴⁷. A reforma se iniciou pelo ensino industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942); depois para o secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942); e por fim, o comercial (Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943). Pode-se entender como uma reforma em vários ramos do ensino médio.

O ensino industrial mostrou-se logo a que veio. Se a Constituição se encarregou de fortalecer o Poder Executivo, as leis orgânicas não perderam tempo em ratificá-la, acentuando o caráter dualista. Essa lei impediu a continuidade da experiência de ensino técnico secundário irrestritamente. Logo em seguida, a promulgação da Lei do Ensino Secundário sacramentou esse caráter intensificando a tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico, sem possibilidades de aliar o ensino profissional, contrapondo-se à luta instaurada pelos ideários progressistas do escolanovismo.

⁴⁷ Conhecido como as Leis Orgânicas, no entanto, vale destacar o caráter normativo foram autodenominados de leis, pois, não tinham sido promulgados pelo Congresso Nacional.

A lei orgânica do ensino industrial explicitava atender aos interesses do trabalhador, empresas e a nação brasileira, estabelecendo as bases de organização desse ensino, considerado de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais.

A preocupação conceitual e terminológica mostrada logo no início da normativa é evidenciada com os termos do substantivo “indústria” e os adjetivos “técnico”, “industrial” e “artesanal” referente às atividades relativas aos trabalhadores designadas em modalidades de cursos e de escolas.

Haja vista a divisão dos cursos em dois ciclos e a determinação do tipo de estabelecimento de ensino industrial, segundo a modalidade dos cursos de formação profissional. Para melhor compreensão, organizamos um quadro a seguir evidenciando a divisão por curso e as escolas correspondentes à sua oferta:

QUADRO 2 – DIVISÃO POR CICLO E TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO INDUSTRIAL

a) cursos industriais básicos	Ensino de ofício de modo completo com longa formação profissional.
	Podem ofertar: Escolas Industriais e Escolas Técnicas
b) curso mestria	Específico aos diplomados em curso industrial para o exercício da função de mestre
	Podem ofertar: Escolas técnicas e Escolas industriais
c) cursos artesanais	Ensino de um ofício com duração reduzida.
	Podem ofertar: Escolas Artesanais
d) cursos de aprendizagem	Ensino do ofício com duração reduzida e período variável. Específico aos aprendizes dos estabelecimentos industriais.
	Podem ofertar: Escolas de Aprendizagem
2º Ciclo	
a) Cursos técnicos	Com função de caráter específico na indústria
	Podem ofertar: Escolas Técnicas
b) Cursos pedagógicos e Escolas	Para formação de pessoal docente e administrativo do ensino profissional. Incumbidos em formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino.
	Podem ofertar: Escolas técnicas e Escolas industriais

Fonte: Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

Cunha salienta (2000) a dificuldade de encontrar registros dos cursos de mestria e artesanato nas estatísticas do Ministério da Educação. A duração prevista nestes cursos impacta no tipo de formação. O tempo para concretizar o curso de Mestria era de dois anos e se permitia o regime de habilitação parcelada, enquanto o curso de artesanato determinava de um a dois anos.

As escolas de aprendizagens e industriais também se distinguiam pelo tempo de formação, pela condição e relação de trabalho do aluno. Exemplo disso, para matricular-se na primeira escola precisava ter um vínculo empregatício, ou seja, a categoria escola e trabalho estavam diretamente associadas. As escolas eram mantidas pelas indústrias e os “empregadores seriam obrigados a manter em regime de aprendizagem os menores naquelas atividades cujo exercício exigisse formação profissional a serem definidas pelo governo, em portarias do Ministério do Trabalho” (CUNHA, 2000, p. 101).

Nesse período, anunciaram-se também os primeiros embates na legitimação da gestão da educação profissional entre os campos – educacional e o trabalho – ambos representados pelas forças históricas institucionalizadas pelo Ministério da Educação e Ministério do Trabalho.

A Constituição previa a obrigatoriedade da indústria e dos sindicatos na criação de escolas de aprendizes. Vimos que, em 1938, criaram-se projetos para regulamentar essas escolas sob a responsabilidade dos dois ministérios. Cunha explicita que “as escolas seriam mantidas com recursos do imposto sindical, geridos conjuntamente por representantes dos sindicatos e dos Ministérios da Educação e do Trabalho” (CUNHA, 2000, p. 99).

A questão de quem iria pagar a conta colocaram os industriais na posição de resistência em relação às medidas sancionadas pelo governo. No entanto, pela ação instituída em maio de 1939⁴⁸, as empresas foram obrigadas a manter cursos de aperfeiçoamento profissional. Estas medidas criaram novas resistências.

A criação do sistema SENAI⁴⁹ – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (decreto lei n. 4.048, em 22 de janeiro de 1942), articulado por vários agentes⁵⁰ foi

⁴⁸ Conforme explicitado no item anterior às ações instituídas pelo decreto-lei 1.238 em 02 de maio 1939.

⁴⁹ O SENAI é uma instituição privada criada por meio estatal. Segundo, Cunha (2000) esta instituição que foi concebida como um apêndice da lei orgânica do ensino industrial obteve as mesmas vantagens que as escolas industriais quanto a flexibilidade curricular e autonomia de gestão que “passou a ocupar uma posição hegemônica no que se refere à formação de operários [...] reforçou a

uma ação do governo Vargas em convênio com o setor industrial, representado pela Confederação Nacional da Indústria que fortalecia os industriais. Santos (2011, p. 217) informa que “essa rede de ensino de âmbito empresarial paralela ao sistema oficial foi implantada com vistas a organizar e administrar as escolas de aprendizagem industrial em todo o país”.

Vimos, então, que as escolas de aprendizagem aplicavam o ensino metódico aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, ou seja, em serviço. A exceção é que poderiam ser ministrados, mediante entendimento com as entidades interessadas por qualquer outro estabelecimento de ensino industrial (BRASIL, 1942). Essa lei permitia a subordinação do curso de aprendizagem ao curso industrial por meio de uma possível migração de cursos mediante a prestação de exames vestibulares. No entanto, essa subordinação revela um campo de força a “respeito da superioridade do ensino de ofícios em escola, onde o ‘ambiente fabril’ era mais uma alegoria do que uma realidade viva” (CUNHA, 2000, p. 101).

Assim, os agentes do Ministério da Educação lutaram por meio de estratégias material-simbólicas buscando o controle do ensino industrial, inclusive a aprendizagem. Em contrapartida, os agentes representados pelas entidades patronais eram endossados pela Presidência da República a exercerem o controle via Ministério do Trabalho.

A análise perspicaz de Cunha (2000) revela a estratégia adotada pelo Presidente Vargas na resolução desse conflito por meio do campo legislativo. Num primeiro momento, já se estranha a inversão promulgada do ponto de vista hierárquico da normativa, mas o autor clarifica os bastidores que antecedem a subscrição.

Os decretos de 1942 foram apresentados ao Presidente pelo ministro Gustavo Capanema ao mesmo tempo, ou seja, no dia (5 de janeiro) e estrategicamente assinados por Vargas no intervalo de seis dias, conforme podemos observar, o decreto-lei de criação do SENAI (22 de janeiro) e o projeto da “lei” orgânica (firmado em 30 de janeiro). É ratificada a composição forçada de duas modalidades excludentes de formação profissional (CUNHA, 2000).

orientação dos educadores liberais no sentido de transformar o currículo da escola industrial, tendendo a fundi-la com a escola secundária” (p. 101-102).

⁵⁰ Dentre eles Roberto Mange e o IDORT.

Com efeito, a partir de 1942, é inegável a importância delegada ao ensino industrial no papel da formação de mão de obra dividida em dois ramos de controle tático:

Verificamos que ele pode ser dividido em dois ramos: um que compreendia a aprendizagem que ficava sob o controle patronal, ligado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e um outro ramo que estava sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e da Saúde, que era constituído pelo ensino básico (SANTOS, 2011, p. 216-217).

Outra questão a analisar são as articulações entre os cursos que revelam a relação direta na verticalização para o Ensino Superior de maneira completamente engessada ao condicionar a matrícula do concluinte do curso técnico no mesmo segmento, conforme prescrito no decreto:

Art. 18. I. Os cursos de formação profissional do ensino industrial se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação e capacidade. II. Os cursos de formação profissional do primeiro ciclo estarão articulados com o ensino primário, e os cursos técnicos, com o ensino secundário de primeiro ciclo, de modo que se possibilite um recrutamento bem orientado. III. É assegurada aos portadores de diploma conferido em virtude de **conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionada com o curso técnico concluído**, verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente (BRASIL, 1942, grifos nossos).

Observa-se, nessa reforma, então, a composição do ensino profissional em dois ciclos, o oferecimento de quatro cursos com durações distintas e a constituição de quatro escolas correspondentes aos cursos. E, principalmente, a restrita articulação entre os níveis de ensino. Há ainda um destaque para a intensificação e abrangência da aprendizagem sistemática de ofícios no país, fomentado pelo projeto industrialista de desenvolvimento, no intuito de reduzir dispêndio e acelerar a formação profissional.

No Decreto-Lei, ainda, do ensino industrial, duas escolas (técnica e industrial) ganharam destaque de forma temática, configurado em título e seus capítulos subsequentes no texto legal. Os quatro cursos (industriais, mestria, técnicos e

pedagógicos) foram definidos e regulamentados organizando o ensino profissional deste período.

Essa organização passa por variada composição, desde calendário escolar, ingresso de alunos, duração de cursos, adaptação racional dos alunos e orientação educacional, entre outras. Iremos nos deter na estrutura da cultura destas escolas no que se refere aos agentes formadores (professores) e a clientela (–estudantes) e as disciplinas escolares.

Os conhecimentos teóricos incluídos por disciplinas de cultura geral e execução prática por disciplinas de cultura técnicas foram reconhecidos no âmbito curricular como necessários para assentar o ensino de ordem prática e teórico nos cursos de formação profissional. Preocupava-se ainda em divulgar conhecimentos das atualidades técnicas. “A “lei” orgânica do ensino industrial trouxe como principal inovação o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio. O ensino primário passou então a ter conteúdo exclusivamente geral” (CUNHA, 2000, p. 100).

Para tanto, as disciplinas de cultura geral e de cultura técnica eram designadas para os cursos industriais, mestrias e técnicos, pois os cursos pedagógicos deveriam ser específicos à disciplina de cultura pedagógica. As disciplinas deveriam conter a indicação do método e dos processos pedagógicos adequados. Os exercícios escolares práticos, nas disciplinas de cultura técnica, deveriam revestir-se, sempre que possível, da forma do trabalho industrial, realizado manualmente, com aparelho, instrumento ou máquina, em oficina ou outro terreno de trabalho (BRASIL, 1942).

As práticas educativas como educação física e musical eram obrigatórias aos alunos regulares, denotando-se a preocupação com uma formação que incluísse os aspectos físicos e culturais no processo de formação. A organização por gênero evidenciava-se na educação pré-militar e instrução militar designada aos alunos somente do sexo masculino e educação doméstica para administração do lar somente para estudantes do sexo feminino, o que correspondia à função dos papéis dos gêneros na sociedade.

Nas escolas de cursos industriais, realizava-se a observação psicológica de cada aluno, para apreciação de sua inteligência e aptidões e, para oferecer conveniente orientação, de modo que o curso, que viria a escolher, fosse o mais adequado à sua vocação e capacidade. Esses exames psicotécnicos permitiam

colocar em prática o custo (investimento) e o benefício (preparação para tentar garantir o aumento da produtividade).

Outro recurso foi a orientação educacional instituída no esforço de elevar as qualidades morais e não focar meramente nos problemas dos estudantes. A promoção da autonomia na vida dessas instituições, com auxílio da gestão escolar, permitia aos/entre alunos a organização e desenvolvimento de atividades como as cooperativas, as revistas e jornais, os clubes ou grêmios.

Os professores e as formações de professores nessas escolas seriam de uma ou mais categorias, de acordo com a necessidade e formados em cursos apropriados, que correspondessem às disciplinas (geral, técnica, pedagógica e práticas educativas). Para lecionar na instituição era garantido o caráter efetivo mediante prestação de concurso. A exceção era para professores estrangeiros desde que comprovada sua competência e necessidade para exercer a função. Caberia ao docente buscar os cursos de aperfeiçoamento e de especialização, com a organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagem ao exterior. Para os professores da disciplina de cultura técnica, era sugerida a duração de tempo integral.

Assim, essas escolas que tiveram suas atribuições na Lei supracitada, em janeiro de 1942, subsidiaram a Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que dissolveu os liceus industriais, instituídos em 1937. Ficaram estabelecidas as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial constituída por escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. Para tanto, os liceus marcados por sua brevidade devido à força regulamentária de criação e extinção, configuraram novas roupagens e se transformaram em Escolas Industriais e Técnicas que ofereciam formação profissional em nível equivalente ao secundário.

Após o Estado Novo, transcorreram as demais Leis Orgânicas promulgadas na república populista durante o governo de José Linhares, como o ensino primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946); normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de junho de 1946) e de Eurico Dutra para o ensino agrícola (Decreto-Lei nº 9.613, de 22 de agosto de 1946), logo que assumiu a presidência em 31 de janeiro do mesmo ano. Destaca-se a lei orgânica do ensino primário que estabelecia em seu art. 5º, três cursos articulados ao ensino profissional,

1. O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola; 2. O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar; 3. O curso supletivo com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato, em geral (BRASIL, 1946).

Fechou-se o ciclo das Leis Orgânicas que, curiosamente, tinham a mesma quantidade, ou seja, três leis promulgadas durante o Estado Novo e três na quarta república, formando um conjunto de leis que integraram e marcaram a política educacional conservando as medidas mesmo com a mudança do regime. Exceto pela disciplina Educação Moral e Cívica e a instrução pré-militar presentes nas primeiras leis orgânicas e retiradas em 1946.

Já as mudanças rumo à unificação dos ramos gerais e profissionais se iniciaram com aprovações da Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950, e logo em seguida, com a Lei 1.821 de março de 1953. A primeira permitia aos estudantes que concluíssem o primeiro ciclo do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola ingressarem no curso Clássico ou Científico, salvo condições normativas. A segunda, facultava o direito de ingressar em qualquer Curso Superior a todos os alunos que tivessem concluído o Curso Técnico em qualquer um dos ramos supraelencados.

O campo legislativo verificou-se bastante movimentado nessa época, especialmente, com o projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que instaurou trabalhos por meio de comissão resultando, em 1948, num anteprojeto de lei. As oposições de Capanema conseguiram que o documento permanecesse engavetado por anos. Saviani (2015, p. 40) esclarece que “a consequência do Parecer Capanema foi o arquivamento do projeto”.

A retomada do projeto, em 1957, já no governo de Juscelino Kubitschek, não reeditava o projeto inicial e colocava em pauta o embate, que viria polarizar a opinião pública até 1961, entre os partidários da escola pública e privada. Saviani (2015) informa que o marco desse movimento foi a insurgência ao discurso do deputado padre Fonseca e Silva a desfavor de Anísio Teixeira que estava à frente da direção do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Na década 1950, efervesceram altos e baixos no âmbito político e econômico do país. A ideologia nacionalista perdia força para o desenvolvimentismo conduzida pela abertura aos capitais estrangeiros. O setor industrial obteve resultados de crescimento surpreendentes com o Programa de Metas. O valor da produção

industrial, descontada a inflação, “cresceu em 80%, com altas porcentagens nas indústrias do aço (100%), mecânicas (125%), de eletricidade e comunicações (380%) e de material de transporte (600%)” (FAUSTO, 2001, p. 236).

Em contrapartida, os gastos investidos na construção de Brasília e na mudança da capital do país e os elevados custos para sustentar o programa de industrialização, contribuíram para que houvesse um sério declínio dos termos de intercâmbio com o exterior. O déficit do orçamento federal “passou de menos de 1% do PIB em 1954 e 1955 para 2% em 1956 e 4% em 1957” (FAUSTO, 2001, p. 238). Esse quadro avançou a inflação, atingindo o ápice em 1959 com a variação de 39,5%.

Não é por acaso que a batalha no campo educacional foi retomada pelos Pioneiros no “manifesto dos Educadores mais uma vez convocados” (1959) endossando discussões como a função da escola pública e a pretensão de equalizar os ramos de ensino profissional e secundários, ou seja, garantir equivalência entre os diversos ramos de ensino, reafirmando-se a luta pela eliminação da dualidade e a legitimação do ensino técnico.

Eis alguns apontamentos das condições escolares face ao ensino técnico industrial, expressos no documento:

Aparelhamento escolar, ainda muito simples e medíocre, então, constituído de dois sistemas superpostos e desarticulados: o popular (ensino primário, normal e o de ofícios), cujas bases apenas se começava a lançar; e o de formação de elites, pelas escolas secundárias e superiores, de número restrito; conjunto educacional de estrutura de todos os graus e tipos e em face crítica de crescimento e reorganização. [...] A reivindicação universal da melhoria das condições de vida, com tôdas as suas implicações econômicas, sociais e políticas, não pode permanecer insensível ou mais ou menos indiferentes a educação de todos os graus. Se nesse ou naquele setor, como o ensino de grau médio e, especialmente, o técnico, a precária situação em que ainda se encontra a educação, está ligada ao estágio de desenvolvimento econômico e industrial, ou, por outras palavras, se deste dependem os seus progressos, é legítimo indagar em que sentido e medida a educação, em geral, e em particular, a preparação científica e técnica pode ou deve concorrer para a emancipação econômica do país (MANIFESTO DOS EDUCADORES MAIS UMA VEZ CONVOCADOS, 2006, p. 212-216).

A sociedade tecida pelos intelectuais da educação levava em consideração, na formação intelectual da criança de várias posições sociais, uma nova escola, cuja

educação deveria cuidar. Esta sociedade teria de preparar trabalhadores para as três fases do saber: pesquisa, o ensino e a tecnologia. Todas as escolas do nível primário ao universitário passariam a ser predominantemente escolas de ciências. A este modelo, Teixeira (1999) diz que a escola brasileira se aproxima com alguns exemplos como o Instituto Tecnológico de Aeronáutica, algumas escolas de medicina, os cursos do SENAI e alguns cursos pós-graduados. “Mas tudo isso é de certo modo marginal e extraordinário, regulares e sistemáticos são as formas arcaicas do ensino pela ‘exposição oral’ e ‘reprodução verbal’” (TEIXEIRA, 1999, p. 46).

Na educação brasileira, a filosofia do conhecimento consistia em um corpo de informações sistematizadas sobre as coisas a serem aprendidas, compreendendo-as e decorando-as. Essa filosofia, Teixeira (1999) chamou de “cultura geral” e “educação humanística” (a escola brasileira se assemelha, com seus curtos períodos de aulas, seus pobres livros esquemáticos e seus exames avaliativos) que muitos acreditavam que, com a sua modificação, seria destruída a civilização humanista e cristã. Nessa escola, tudo podia ser dispensado: suas instalações, seus acervos, seu corpo docente; somente não poderia ser dispensado o vasto currículo, oriundo da cultura enciclopédica. Passar por essa escola, segundo esse autor, significava ser educado escolarmente, ou seja, não ser membro da classe trabalhadora. O embate mostra, novamente, o dualismo educacional brasileiro.

A concepção de uma cultura enciclopédica foi sendo incorporados nas rotinas escolares do ensino primário. O projeto cultural que se pretendia disseminar no início da república nestas escolas necessitou de procedimentos persuasivos para se firmar, tamanha a imensa quantidade prescrita para o ensino das matérias. Souza (2014) nos esclarece que:

No terreno do currículo, essa abundante normatização pode significar o esforço dos educadores e dos órgãos públicos de instruir uma nova cultura escolar contra a eficácia de uma tradição centrada nos saberes elementares e na socialização das condutas (SOUZA, 2014, p. 125).

Já em 1950, na escola primária conforme Souza (2014), vinha tomando consistência um novo conceito⁵¹, que renunciava às expectativas do ensino enciclopédico e voltava-se para a aquisição e o desenvolvimento dos saberes elementares.

Pensar a estrutura da matéria na organização do currículo escolar passa ser objeto de estudos nos Estados Unidos. Deslocou-se a atenção dos métodos e processos de ensino para a seleção do conteúdo que, até então, dispendia pouca preocupação,

a partir da década de 1960, no entanto, as disciplinas escolares começam a constituir “novas fontes de conteúdo curricular” (BERMAN, 1976, p. 90) para a elaboração do currículo, um novo ingrediente passa, então a ser considerado: a estrutura das disciplinas, envolvendo a inter-relação dos conhecimentos e sua diferenciação nos campos acadêmicos, bem como os instrumentos específicos, as finalidades e os modos de investigação das diversas áreas – implicando a consideração da natureza das disciplinas escolares (SAVIANI, 2018, p. 129).

Percebe-se o campo curricular como importante instrumento da identidade institucional do ensino profissional no campo da cultura escolar. O valor normativo que carrega aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024, em 20 de dezembro de 1961, confere, mesmo diante dos entraves e das estratégias de conciliações, a articulação tão esperada dos ramos de ensino na educação profissional. O ensino médio passou abranger os cursos secundários e técnicos que ofereciam o ginásio e colegial. E para o ingresso no curso de graduação, os candidatos deveriam ter concluído o ciclo colegial ou equivalente e ser classificados em concurso.

Portanto, permitiu-se o acesso sem restrição ao curso superior para quem concluísse quaisquer dos ramos seja o ensino secundário ou o profissional. Esta mudança abarcou também os egressos do SENAI. O que não mudou foi a dualidade, permanente na estrutura, “o ensino secundário continuou mantendo o privilégio de ser reconhecido socialmente” (SANTOS, 2011, p. 219).

⁵¹ Ratificado posteriormente pelo art. 25 da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1961 cujo ensino primário tinha a finalidade do “desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social”. Este ensino deveria ser mantido aos seus funcionários gratuitamente pelas empresas (industriais, comerciais e agrícolas) que empregassem mais de cem pessoas (cf. art. 31) (BRASIL, 1961).

Dois anos antes da promulgação da primeira lei infraconstitucional, a LDB/1961, foram lançadas três campanhas extraordinárias no Ministério da Educação e Cultura. As Campanhas abrangeram setores específicos de atividades educacionais como: Educação de Adolescentes e Adultos; Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, todas por meio do Decreto 47.251, de 17 de novembro de 1959, ano em que o setor do ensino profissional também sofreu mudanças na sua personalidade jurídica.

As Escolas Técnicas Federais foram instituídas como autarquias a partir das escolas industriais e técnicas. A Lei n. 3552, de 16 de fevereiro de 1959 dispôs a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial mantidas pelo Governo Federal. Com isso, a rede federal do ensino profissional novamente sofre mudanças tanto na terminologia quanto no caráter estrutural.

Por fim, podemos dizer que o campo da educação profissional também passa pela desconstrução do “Mito Brasil”⁵² (CHAUÍ, 2001), precisamente deslindado por mecanismos que naturalizam e ocultam elementos da sociedade brasileira, marcada por uma realidade essencialmente autoritária. Conhecer essa realidade é importante para a educação e a cultura escolar por tratar-se a cultura como um terreno no qual também operam os conflitos das diferentes concepções de vida social.

Os debates a respeito do ideário de formação do homem socialmente construído, a formação das instituições educacionais e o papel desempenhado pela escola na formação da cultura escolar, desde o início do Império, a retomada da quarta República no Brasil, revelam um fenômeno educativo marcado por políticas educacionais que difundiram conhecimentos/conteúdos e práticas pedagógicas renovadas projetando uma estrutura organizacional/institucional para escolas brasileiras que estreitassem a relação entre escolarização e industrialização.

⁵² Presente no imaginário do povo brasileiro a imagem de uma comunidade ordeira e pacífica, de uma gente alegre, ingênua e sensual, de caráter festivo e certa inação para o trabalho.

2. A CULTURA ESCOLAR NA TRANSIÇÃO PARA O SÉCULO XXI E A NOVA CONFIGURAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL

A escola que remonta ao final do século XX concorreu para o exercício do poder simbólico⁵³, quando entrou em cena a atuação das mídias. As normas culturais e as práticas sociais impostas à juventude foram transferidas dos romances clássicos lidos em classe pelos professores para uma espécie de “escolas midiáticas”, como os cinemas, televisão, teatro, festivais (CHARTIER, 2005). Essa nova reconfiguração da linguagem no acesso aos saberes e na influência comportamental de seus agentes contribuiu para a crise da escola. Como já dizia Chartier (2005, p. 10), à “crise da escola é também uma crise da cultura”.

É sabido que o processo criativo e produtivo em torno das ideias materiais conciliou a arte e a técnica permeadas por momentos entre a idealização e realização. O objeto manufaturado realizado pelo artesão designava a reaproximação do artista e seu ofício como vimos nas Escolas de Artes e Ofícios que lidavam com momento artístico-criativo e o técnico-material. No Liceu de Artes e Ofícios, as vertentes (artes e indústria) contribuíram por aumentar o número de alunos perdurando até as primeiras décadas do século XX. Vimos ainda, o efeito da didática no campo artístico traduzir-se com o desenho industrial em profissão e no campo educacional a criatividade tornar-se um eixo valoroso nas escolas progressistas.

No entanto, a teoria e a prática no/para o mercado de trabalho e o ensino de arte conflitam quanto aos seus interesses e finalidades. No primeiro momento deste capítulo, trazemos o campo artístico durante o regime militar, tornando-se um elemento estratégico de alcance estudantil no processo de formação cultural crítica. No segundo, identificamos os períodos de institucionalização dos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica, a sua expansão até a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, considerando o contexto sociopolítico e cultural. Esse exercício busca compreender os IFs a partir do princípio de justiça escolar circunscrita em uma nova gramática escolar que coloca em evidência para a problematização do dualismo educacional. Encerraremos com

⁵³ Conforme Bourdieu (2002, p. 14) “o poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo.”

os vestígios de memórias legados da Rede Federal (Escola Técnica Federal-SP e Centro Federal-SP) ao Instituto Federal de São Paulo reconhecendo como primeiro caminho para desvelar a cultura escolar do Instituto Federal do câmpus Barretos.

2.1 Os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica instituídos na contracultura do Regime Militar

A escola e o tempo são categorias que permeiam o campo de dominação simbólica. Essa análise síncrona foi retratada sabiamente pelo português Rui Canário (2005) expressando-a em três grandes tempos: Tempo de Certezas, Tempo de Promessas e Tempo das Incertezas.

O período da idade do ouro, pós-Primeira Guerra Mundial, foi denominado pelo autor como a Escola do Tempo de Certezas, cuja missão do Estado centrava suas forças em “fabricar” cidadãos. Foi quando se enaltecia a figura imagética do professor missionário e se estabelecia na ordem social a contribuição em torno de uma língua única e os valores patrióticos. Porém, a marca mais distintiva apontada foi a “incorporação de princípios morais, através de uma prática de liberdade e da autonomia” (RAMOS, 2001 *apud* CANÁRIO, 2005, p. 65).

A passagem da migração do campo para a cidade foi designada por Canário (2005) de “mutação cultural” e, com isso, exigiu-se um papel da escola que precisou rever valores como o lazer e o trabalho. Estes se dissolveram pela subordinação ao tempo *chronos*, cujo relógio passou a determinar o cotidiano dos agentes nas fábricas e nas escolas, o que acarretou ao trabalho escolar percepções contraditórias entre o “prazer” e o “enfado”, colocando como causa a revisão dos critérios de obrigação pelos de necessidade, bem como os comportamentos incompatíveis pelo entendimento das/nas práticas escolares. Assim,

a hipótese de que o problema da desafeição dos alunos pelo trabalho escolar tenha as suas raízes nas próprias características da escola pode ser fundamentada no facto, aparentemente paradoxal, de a escola ter vindo a ser submetida a uma crítica constante e demolidora, precisamente por parte dos mais instruídos e, portanto, teoricamente mais próximos da cultura escolar e mais esclarecidos sobre os seus benefícios (CANÁRIO, 2005, p. 73).

Talvez o problema residisse na própria gramática escolar. A forma de organizar as relações de poder pode ter constituído alunos enfadados pelo excesso de repetição creditado pelos professores como cruciais para o aprendizado. A falta de comunicação pedagógica contribuiu para a crítica ao modelo escolar enciclopédico, especialmente daqueles que viam na escola uma ferramenta para produtividade e mecanismo de mobilidade social.

A “certeza” deixou de ser tão certa e passou ser uma “promessa”. A escola, nesse período, viveu uma grande mudança estrutural com a massificação escolar no processo de democratização de acesso. O valor meritocrático da educação intensificou a corrida por investimento individual, ou seja, no seu capital humano⁵⁴.

Em contrapartida, a Sociologia da Educação destacada pelos estudos de Bourdieu (2007; 2003)⁵⁵, junto a outros pesquisadores, tornou-se um campo de estudo importante para desvelar a prática educacional. A teoria bourdesiana recorreu à crítica à escola colocando como efeito ilusório justamente a questão meritocrática e a neutralidade questionada pelo ponto de partida dos seus agentes no quesito das igualdades de oportunidades escolares. Colocou em xeque a visão otimista e redentora da escola que prometia ser justa, democrática e igualitária oportunizada pelo amplo acesso à educação.

Para tanto, o período em que a escola passava para o Tempo das Promessas, conforme definição de Canário (2005), do desenvolvimento, mobilidade social e de igualdade, o Brasil iria à contramão desses pilares, antecipando seu rumo ao Tempo da Incerteza provocado pelo amargor da censura do Regime Militar.

Nessa narrativa, certos questionamentos pairam sobre esse importante momento histórico: Com que fenômeno cultural a escola “redentora”, a escola da promessa, irá produzir? Houve uma relação entre “lazer” e “trabalho” com o campo da Arte e Educação Profissional? Se pensarmos no período do Regime Militar não só como campo da política, mas como campo da cultura, o estreitamento dos campos torna-se fértil para análise.

⁵⁴ Esta teoria fundamenta-se na lei do retorno, quanto maior o investimento pessoal, maiores as chances de mobilização na sociedade.

⁵⁵ Os estudos do sociólogo especificamente na obra *a Reprodução* (1970) e *a Distinção* (1979) ambas publicadas na década de 70, frutos de pesquisa empírica realizadas na década de 60, evidenciaram estudos quanto aos princípios da desigualdade. A primeira especialmente quanto à desigualdade escolar junto ao processo de ensino e aprendizagem por meio da violência simbólica e dos capitais (cultural, social, econômico) e a segunda contribuiu para a compreensão da sociedade por meio das práticas de consumo culturais ligados a uma estrutura relacional.

Na ordem política, antes da subida dos militares ao poder, a crise se acirrava já no governo de João Goulart (1961-1964). A divisão da sociedade brasileira era manifestada nos projetos distintos de modernização e reformas sociais. O ambiente político global marcado pela Guerra Fria e o medo do alastramento do Comunismo transformaram sua agenda reformista, gerando uma oposição implacável.

Jango fez inúmeras promessas sociais, econômicas, políticas e democráticas para enfrentamento da desigualdade brasileira. Seus trintas meses de governo foram turbulentos, porém, propícios para o surgimento da nova agenda cultural no país. As iniciativas artísticas e intelectuais engajavam-se com o projeto nacionalista inspirado pela/na cultura popular e modernista que buscavam comunicar-se com ambas as classes, populares e elites, numa espécie “de homologia da aliança de classes que uniria o campesinato, o operariado, a classe média progressiva e a burguesia nacional” (NAPOLITANO, 2014, p. 105). Seria uma educação para um novo tempo de mudança que parecia promissor, conforme assevera o autor:

Desde os anos de 1920, uma nova elite cultural se formou em torno de dois objetivos: inventar um idioma cultural comum para uma nação cindida por graves fossos socioeconômicos e, assim, modernizar o Brasil sem perder de suas identidades culturais. Com base na busca de uma essência da nação-povo brasileira e de uma estética modernista, inventou-se uma nova “brasilidade”, incorporada pela direita e pela esquerda (NAPOLITANO, 2014, p. 19).

Os jovens estudantes estavam presentes na vanguarda dos grandes movimentos nacionais e buscavam se apropriar dos espaços oportunos para expressar seus ideais nos projetos de reformas sociais e culturais. Destacamos dois discursos emblemáticos ⁵⁶ proferidos na reunião de 05 de abril de 1963 pautada pela “A luta pelas Reformas: Estudantes, Governo e Trabalhadores” do Centro Acadêmico XI de Agosto, no salão nobre da Universidade de São Paulo.

Embora os espaços migrem da cultura para a educação é bem importante perceber como estes campos atuam no cenário político. O primeiro foi com o discurso de posse do acadêmico Oscarlino Marçal, que reforçava o caráter universitário e o pedido de uma educação não privilegiada, ampliando o acesso ao conhecimento e a cultura por meio da escola.

⁵⁶ Foi analisado os registros da pasta referente João Goulart, especificamente seu discurso em 05.04.1963 sob o código – JG pr 1963.04.05, armazenados no CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

Reformas que possibilitem a todos os brasileiros a instrução e a cultura, através da Escola Pública, com a eliminação de castas de privilegiados, transformando, principalmente a universidade no grande centro da formação democrática do povo, voltado para as tarefas da libertação e do progresso, com vistas à consciência dos seus legítimos direitos. Reformas que eliminem a sujeição dos assalariados à ganância dos proprietários e argentários das modernas cidades (CPDOC – JG pr 1963.04.05, p. 12/24).

Esse encontro uniu, além de estudantes, mestres de direito, soldados e vários setores de trabalhadores e contou com a presença do paraninfo da Nova Diretoria, o presidente Jango. Suas palavras buscavam mobilizar as forças dos estudantes e trabalhadores:

Para as grandes reformas, não basta somente a mensagem do Senhor Presidente; não basta somente, para consegui-las, a boa vontade e a discussão do Congresso brasileiro; as grandes reformas, mocidade brasileira se fazem pela mobilização das forças populares; é pela mobilização da mocidade. São os estudantes, é a mocidade do Brasil, é um Centro como 11 de Agosto, de tradições libertárias que ao lado do povo, que ao lado das classes trabalhadoras têm que lutar democraticamente [...] (CPDOC, JG pr 1963.04.05, p. 18/24).

À vista disso, o reflexo na cultura era manifesto por projetos político-culturais do Centro Popular de Cultura constituído pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que expediu documento procurando delinear o caminho para o “jovem artista engajado poder “optar por ser povo”⁵⁷, mesmo tendo nascido no seio das famílias mais abastadas contribuindo para produção de uma cultura nacional”. (NAPOLITANO, 2014, p. 21)

O intuito desses estudantes eram a conscientização e emancipação da nação brasileira, isto é, alcançar a base da libertação nacional por meio dos conteúdos propagados da cultura popular. Os trabalhos do Centro Popular de Cultura aconteceram simultaneamente com a tentativa do governo Jango de promulgar as Reformas de Base e os estudantes no desenvolvimento da consciência popular.

As produções artísticas foram fervorosas e as iniciativas culturais abarcaram as linguagens do campo artístico – visuais, teatrais e musicais. No entanto, os embates da produção atravessaram a polêmica deste campo expressada pela arte

⁵⁷ O termo “optar por ser povo” coloca em evidência uma questão antiga jurídica e conceitual entre “nação e povo” desde fundação do Brasil, denunciada como vimos por Chauí (2001).

num campo de lutas. Esta questão foi bem retratada no depoimento do musicista Carlos Lyra que colocou em jogo os capitais: “Eu, Carlos Lyra, sou de classe média e não pretendo fazer arte do povo, pretendo fazer aquilo que eu faço. [...] faço Bossa Nova, faço teatro [...] a minha música, por mais que eu pretenda que ela seja politizada, nunca será uma música do povo” (NAPOLITANO, 2014, p. 23).

Nesse sentido, as tensões não foram protagonizadas somente no campo político pela dicotômica direita e esquerda, mas também entre o campo artístico e educacional. Um dos capitais que se encontravam em jogo é o que se qualifica como “erudito” versus “popular”. Fomentar a consciência política para a formação de uma nação emancipadora passava pelos agentes sociais mobilizadores e destinatários desse processo. Então, como levar a arte politizada a todos para uma autêntica consciência libertadora?

Considera-se aqui os estudos de Bourdieu (2007) ao afirmar que o sistema escolar, em vez de oferecer acesso democrático de uma competência cultural específica para todos, tende a reforçar as distinções de capital cultural de seu público. Assim, cada dimensão do estilo de vida simboliza todas as outras, o que o autor denomina de *pars totalis*, as oposições entre as classes se exprimem, por exemplo, tanto no uso da fotografia quanto nas preferências em pintura ou música.

Esse autor assevera, posteriormente, que as diferenças sociais mais fundamentais poderiam manifestar-se tanto por “sistemas expressivos aparentemente mais complexos e refinados, como os que os universos da música ou da pintura oferecerem à preocupação de distinção” (BOURDIEU, 2003, p. 75) Para manter-se em determinado campo são necessários novos consumos distintivos.

Os detentores dos capitais culturais e econômicos consomem a produção intelectual-erudita dos artistas facilmente sem perceber, pois já possuem os códigos, que os legitimam, para apreciação e entendimento facilitados pela interiorização do *habitus*⁵⁸. As disposições exigidas pela escola, como por exemplo, as sensibilidades pelas letras ou pela estética visual ou musical, enfim, uma estética artística, privilégio de alguns poucos, tendem a intensificar as vantagens daqueles mais bem aquinhoados, material e culturalmente.

⁵⁸ O conceito de *habitus* de Bourdieu (2003) nos permite compreender essas concepções não como práticas engessadas, mas que mantém características incorporadas e acumuladas ao longo da nossa história.

Para Bourdieu (2003), no entanto, o gosto cultural⁵⁹ se adquire; mais do que isso, é resultado de diferenças de origem e de oportunidades sociais. Portanto, a partir deste entendimento, como fazer com que o gosto cultural fosse apreciado pela maioria de uma sociedade reprimida culturalmente? Como fica o campo educacional neste processo? Como proporcionar o acesso? Neste caso, as instituições escolares fizeram a diferença, especialmente a cultura universitária, os principais consumidores e mobilizadores representados pelo movimento estudantil.

Conforme Bourdieu,

[...] o processo conducente à produção da arte enquanto tal é correlato à transformação da relação que os artistas mantêm com os não-artistas e, por esta via, com os demais artistas, resultando na constituição de um campo artístico relativamente autônomo e na elaboração concomitante de uma nova definição da função do artista e de sua obra (BOURDIEU, 1982, p. 101).

Sob este entendimento, o campo artístico além de interferir diretamente no campo educacional tinha uma função clara de oposição ao regime militar, iniciada logo após o golpe, momento em que a contracultura se instala.

Com a queda de Jango, o primeiro presidente militar, Castelo Branco (1964-1967), alinhado com o governo norte-americano, assumiu o Brasil, imprimindo, logo no início, o caráter autoritário e ditatorial do regime. Dois objetivos foram lançados imediatamente e ambos focados para dismantlar a elite política e intelectual reformista isolando-os dos movimentos sociais de base popular, como o movimento operário e camponês.

Com efeito, a política educacional buscou como aliados os técnicos norte-americanos, comprometendo nosso país a esse grupo específico não muito representativo da democracia americana. “Não se tratava, nem um pouco, de um grupo de técnicos que fossem leitores e admiradores de John Dewey e de filósofos da educação democratas que os Estados Unidos haviam produzido em larga escala” (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 100).

⁵⁹ Para Bourdieu o “gosto é um produto da educação ou nada é mais banal do que a procura da originalidade se um conjunto de mecanismos sociais não viesse dissimular essas verdades primeiras que a ciência deve restabelecer, determinando as condições e funções de sua dissimulação.” (Bourdieu, 2003, p. 86). O gosto, propensão e aptidão à apropriação material e/ou simbólica de uma categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida. (BOURDIEU, 2003, p. 74) o gosto cultural é produto e fruto de um processo educativo, ambientado na família e na escola e não fruto de uma sensibilidade inata dos agentes sociais.

Os estadunidenses não perderam tempo na tentativa de controle sobre o ensino brasileiro, explicitados pelos convênios assinados na década de 1960 entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development*, conhecidos por acordo MEC-USAID. Moreira Alves (1968) compilou-os cognominando de “Beaba Mec-Usaid”. Os acordos abrangeram desde as etapas do Ensino Primário (1966), Médio (1965) e Superior (1967) quanto à criação de centro de treinamento educacional (1966); assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de Ensino Médio no Brasil (1966); assessoria para modernização da administração universitária (1966); evolução vocacional e treinamento rural (1967); publicações técnicas, científicas e educacionais (1967); planejamento do ensino secundário e serviços consultivos (1968).

As denúncias desses acordos foram palco de controvérsias por segmentos da sociedade brasileira, especificamente a juventude universitária. Embora houvesse acordos firmados com as entidades particulares aos quais o autor não teve acesso, Alves (1968) evidenciou o caráter intencional norte-americano contrário ao interesse nacional, que poderia servir de motivos para os obstáculos às informações e divulgações dos acordos.

Laurindo de Oliveira Lima aduz informações quanto à dominação americana face os meios pecuniários. Segundo o autor, a USAID subdividia os acordos em pequenos projetos e, com isso, fechavam-se as possibilidades para uma análise global do fenômeno. Um dos exemplos que cita é o caso do Ensino Industrial,

Durante anos funcionou na Diretoria do Ensino Industrial do MEC a CEBAI, Comissão Brasileiro-Americana para o Ensino Industrial, que se extinguiu por ter sido assimilada, finalmente, pela antropofagia centralizadora do MEC, sem que tenha melhorado o nível pedagógico de nosso ensino industrial. O mesmo aconteceu durante anos no Ministério da Agricultura com relação ao ensino agrícola e doméstico. Já o PABAE, localizado em Belo Horizonte, destinado à formação de supervisores de nosso ensino primário, foi muito mais longe, conseguindo implantar uma equipe de assessores formados nos EUA em cada Secretaria de Educação do País, antes que tivesse sido encampada pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (ALVES, 1968, prefácio, p. 12).

Mas a polêmica maior girava em torno das Universidades Federais brasileiras. As propostas se circunscreviam na transformação das universidades em fundações. Alves (1968) sinaliza que, nesse caso, o investidor levaria a melhor, pois, as fundações não teriam recursos independentes para garantir a sobrevivência

econômica, assim, ficariam reféns das grandes empresas estatais para sua propriedade e de doações particulares. O que se evidenciava era que os investimentos viriam das indústrias e, no caso do Brasil, as pequenas indústrias não teriam como investir em educação, por isso, sobraria para os domínios dos grandes complexos industriais do país – o capital estrangeiro americano. Portanto,

as indústrias estrangeiras importam ciência e tecnologia de seus países de origem. Neles é que investem em pesquisa. No Brasil têm interesse apenas em investir na formação de gerentes e técnicos, capazes unicamente de aplicarem o *know-how* importado. Todo mundo sabe que são os conhecimentos técnicos e científicos a grande mola moderna de aceleração do desenvolvimento. Abrindo mão desta mola, o Brasil estaria simplesmente colocando o seu desenvolvimento na dependência das decisões políticas e econômicas dos países desenvolvidos. [...] A transformação das universidades brasileiras em fundações seria a condenação definitiva do Brasil ao subdesenvolvimento (ALVES, 1968, prefácio, p. 25).

Destarte, o crivo não passava pelos acordos referentes à compra de maquinários e laboratórios, e sim o que existia era a importação de um planejamento ideológico. O futuro do Brasil com esses acordos determinados pelo capital estrangeiro, o qual dominaria o Ensino Superior por meio dos centros de decisões das grandes indústrias instaladas fora do Brasil. Qual razão iria determinar o desenvolvimento da Universidade brasileira no sentido de avanço científico e tecnológico independente? Alves responde, contundentemente, que os “acordos com os Estados Unidos são para a venda de gente” (ALVES, 1968, p. 27).

Em contraposição, o relatório emitido pela agência americana (USAID) representada por Rudolph Atcon, em 1966, dizia fazer-se necessário à universidade brasileira “conseguir a formação do espírito cívico e da consciência social”. (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 104). Este documento subsidiou o grupo de trabalho da Reforma Universitária (GTRU).

O GTRU instituído em 1968 sob os fundamentos da Teoria Geral de Administração de Empresas contribuiu para a aprovação no Congresso da Lei n. 5.540/68. Essa lei fixou normas de organização do Ensino Superior semelhante ao mundo empresarial. Uma das medidas foi a departamentalização, que favoreceu a quebra de união entre ensino e pesquisa, contribuindo para a fragmentação do trabalho escolar e isolamento dos pesquisadores,

sob o espírito do modelo da universidade-como-empresa, explícitos nos acordos MEC-USAID, que enfatizavam a racionalidade, a eficiência e a produtividade, criou-se um fantástico aumento da burocracia (uma estrutura burocrática para cada curso e uma rede de instâncias burocráticas para cada departamento) que inviabilizou quase completamente a agilidade da vida universitária. [...] a departamentalização criou, como queriam os técnicos da AID, a mentalidade empresarial dentro das escolas (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 106).

A submissão da escola ao mercado de trabalho endossava os discursos do ministro do Planejamento, Roberto Campos. Especificamente na palestra intitulada “Educação e Desenvolvimento Econômico” relacionou pontualmente a necessidade dessa subordinação. No seu mandato, sugeriu a criação rigorosa de um processo seletivo para aquelas áreas que não atendessem às demandas do mercado.

Mas uma de suas preocupações era justamente o “Tempo Kairós”. O tempo livre dos estudantes era um fardo para esse governo, pois fomentava-se a crença que esse tempo ocioso permitia maior engajamento político dos estudantes. Com isso, o ministro insistia como estratégia de intervenção na “ocupação desse tempo” pela profissionalização da escola ampliando o tempo *chronos* do trabalho em detrimento do lazer. O que só foi conseguido com a reorganização departamental das universidades que possibilitou oferecer disciplinas aos cursos mediante necessidade corporativa, provocando “o inchaço dos currículos dos cursos, retirando do estudante o necessário horário livre para estudar”, uma vez que os alunos se dispersaram com o sistema de créditos dificultando a politização e a organização estudantil (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 107).

Assim, a colocação do sistema universitário nos interesses econômicos norte-americanos e o descompasso das especificidades da educação brasileira serviram para ampliar a pauta de reivindicações nas ruas pelos jovens brasileiros na luta contra as violências do sistema social.

Na esfera normativa, a rigidez de Castelo Branco se iniciou com a expedição dos Atos Institucionais. (AI; AI-2; AI-3 e AI-4). Em todos os Atos, exaltava-se o Poder Executivo, especialmente o cargo da Presidência da República. Os movimentos repressivos ocorridos entre 1964 e 1968, visados estrategicamente por áreas, foram contundentes com o teatro, com o movimento da cultura mobilizada pelos estudantes e sob controle policial sobre a oposição cultural, estabelecendo limites de conteúdos e linguagem.

A realidade apontou a necessidade de se refletir sobre a forma e a organização escolar, tais como: as disciplinas, o tempo, e o próprio papel desempenhado pelos professores e alunos envolvidos nesse processo. E como esses agentes na organização do modelo de escola num período de ditadura, tentaram transformá-la para atender a demanda social e cultural, considerando a materialização da aprendizagem institucionalizada nas relações sociais.

Para tanto, nesse período, o professor exerceu um papel importante na dinâmica da cultura escolar, pois, ele é um agente que visa à emancipação do gosto das pessoas das vicissitudes das mídias e da cultura de massas, é quem conduz à compreensão da(s) músicas(as), teatros, danças, pinturas, esculturas, artefatos culturais como arte, como manifestação social, como prática e processos humanos, como cultura (PEREIRA, 2013).

Em contrapartida, foram uns dos primeiros, juntamente com os estudantes, na linha de frente a pagarem o preço, pois, para o governo, era preciso dissolver os elos institucionais e organizativos dos artistas e intelectuais. A suposta liberdade de expressão na “ditadura branda” promoveu intervenções rigorosas no meio cultural, nas instituições e nos movimentos sociais, “só na Universidade de Brasília em outubro de 1964, 15 professores foram demitidos e 211 pediram demissão em solidariedade” (NAPOLITANO, 2014, p.102). As demissões recaíram também sobre o movimento de Alfabetização de Adultos, os projetos de universidades alternativas, entre outros.

A repressão construiu 17.420⁶⁰ processos tramitados pela justiça militar. Desses, estima-se que metade foi contra estudantes. O ápice se deu em “1970 com cerca de 500 presos políticos, 56% estudantes” (NAPOLITANO, 2014, p.135). Observa-se que o processo repressor à juventude universitária se instaurou desde o início,

o governo militar, por sua vez, entre 1964 e 1968, combinou medidas de repressão às organizações estudantis com medidas de reforma nas estruturas administrativas, profissional e curricular das universidades, visando adequá-las às demandas por desenvolvimento econômico, despolitizar as atividades acadêmicas e desafogar a pressão por mais vagas (NAPOLITANO, 2014, p. 88).

⁶⁰ Este número encontra-se na base do arquivo do Projeto “Brasil Nunca Mais”.

Por sua vez, como agentes opositores bem ativos, o movimento estudantil brasileiro protagonizou um imponente manifesto nas ruas em março de 1968. Em seguida, no mês de outubro, as contestações ganharam uma nova palavra de ordem com o surgimento da música “Pra não dizer que não falei das flores”⁶¹, de Geraldo Vandré. A composição tornou-se um hino para a relação do “tempo-ação”, conclamando a necessidade de agir imediatamente contra a opressão.

No cenário externo, esse espírito foi marcado no mês de maio do mesmo ano, pela emblemática onda de protestos na França. As contestações dos estudantes universitários franceses unidos à classe operária, no pleito por reformas no setor educacional, repercutiram mundialmente. Assim, a crise da escola que remonta à década 1960 atrelou por meio dos estudantes e trabalhadores os dois mundos: escola e trabalho,

Em maio de 1968 criou-se espontaneamente um relativo rompimento dessa separação. Pela primeira vez, estabeleceu-se um contato direto entre estudantes e operários nas ruas, nas assembleias, em debates improvisados, nos comitês de bairro, na porta das fábricas. Grupos de estudantes estimulavam esse contato, às vezes barrados por representantes de sindicatos. Por sua vez, muitos trabalhadores, individualmente ou em pequenos grupos, procuravam a discussão com estudantes nas universidades ocupadas. A principal forma na qual se manifestava o diálogo entre estudantes e trabalhadores era o comitê de ação em diversos bairros. Nos meses que seguiram aos acontecimentos, tais comitês se esvaziaram, foram controlados por pequenos grupos de intelectuais doutrinários e finalmente desapareceram (THIOLLENT, 1998, p. 77 e 78).

No Brasil, a educação escolar teve o seu auge repressivo com a instituição do AI-5 no governo do general Costa e Silva (1967-1969). No entanto, os anos de chumbo não impediram a força estudantil e tampouco a artística de se mobilizarem. Por meio das instituições escolares, a luta estudantil conseguiu atenções da imprensa e com isso poderia até mesmo “servir de tropa avançada para uma negociação com o regime, visando à liberalização” (NAPOLITANO, 2014, p. 88).

No campo artístico, mostrou que quanto maior a “ceifa da seara” mais intensificava a vontade libertária que se radicalizava nas experiências estéticas e políticas refletidas na contracultura na geração AI-5. Ocuparam destaques o teatro

⁶¹ O trecho da música, ‘pra não dizer que não falei das flores (caminhando)’, consagrada nas passeatas que se tornou um hino foi: “Vem, vamos embora/ que esperar não é saber/ quem sabe faz a hora/ não espera acontecer”.

crítico, o cinema, as artes plásticas, a teledramaturgia e o mercado fonográfico com o surgimento da Música Popular Brasileira em 1965.

A cultura nacional-popular ansiava pela construção de um novo gosto para massas. Para isso, a retomada pela vanguarda artística investia numa linguagem que dialogasse com a cultura de massas na resistência ao regime militar. O campo erudito se aproximou da cultura de massas e essa aproximação contribuiu para o surgimento do movimento tropicalista⁶². Reconhecidos como grupo específico dentro das lutas culturais, este movimento, assumiu descortinar os malefícios históricos e as perniciosidades da nossa nação,

Os desdobramentos do tropicalismo se encaminharam para dois caminhos históricos que se tangenciavam: a radicalização das experiências comportamentos e estéticas da vanguarda, como atestam as montagens teatrais posteriores a 1969 do Grupo Oficina e os artistas plásticos ligados à arte conceitual; a expansão da CONTRACULTURA e seus valores básicos (liberdade sexual, experiência com droga, busca da liberdade individual e novas formas de vida comunitária), que acabaram por ganhar espaço na mídia e na imprensa, sobretudo a chamada “imprensa alternativa” (NAPOLITANO, 2014, p. 114).

O Brasil vivia um grande movimento crítico por meio da cultura nos redutos escolares, impulsionando a desconstrução crítica como função da arte num país subdesenvolvido. Enquanto isso a educação profissional aparentava ser inabalável. As novas escolas técnicas federais instituídas em 1959, paralelamente, buscavam a manutenção dos cursos de aprendizagem, curso básico e cursos técnicos reforçando a necessidade do progresso da técnica, articulando-se com a indústria e com as exigências do mercado de trabalho.

Em 20 de dezembro de 1961, sob a égide da Lei 4.024⁶³, assentaram-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, entre outras modificações, possibilitavam que os concluintes dos ensinos secundário e profissional tivessem o direito de ingressar em cursos superiores. Embora essa conquista seja vista como um avanço para igualdade de oportunidades escolares, observa-se a permanência

⁶² “As raízes do movimento tropicalista foram lançadas em 1967, estes procedimentos poéticos, musicais, performáticos foram radicalizados ao longo de 1968, quando os tropicalistas, já reconhecidos como um grupo específico dentro das lutas brasileiras ocuparam os circuitos culturais e a mídia de forma avassaladora” (NAPOLITANO, 2014, p. 110).

⁶³ As escolas de ensino industrial tanto a cargo dos governos estadual e municipal quanto particular obedeciam às diretrizes e bases da legislação federal de 1961. A lei possibilitou a articulação para os concluintes dos ensinos secundários e profissional, ingressar a qualquer curso do ensino superior.

do caráter dualista que os currículos se encarregavam manter, privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos para o acesso ao ensino superior (MOURA, 2007, p. 11).

O projeto janguista de reforma de base colocava na balança a manutenção das condições de classe e até mesmo ascendência social, recursos que sinalizavam maior tempo de escolarização. Assim, a democratização do acesso à universidade como estratégia desse governo direcionava-se bem ao contrário do Regime Militar.

No entanto, as práticas que se sucederam, a exemplo do “Plano Nacional de Desenvolvimento” (1963-1967), no governo Jango, demonstravam metas ainda tímidas para o Ensino Superior. Os percentuais e prazos estabelecidos para o ano de 1970 para o Ensino Primário, Médio e Superior revelam um descompasso no acesso às igualdades de oportunidades escolares quando comparado entre as etapas de ensino.

Conforme o Plano, a meta mais ousada destinava-se ao Ensino Primário que estabelecia o dever de frequentar a escola para as crianças de 7 anos até 1963 e atender a toda população escolar de 7 a 14 anos em 1970. Já para o Ensino Médio, o percentual caía para, pelo menos, 30% da clientela escolar na idade de 12 a 18 anos até 1970. E a menor meta pertencia ao Ensino Superior, pelo menos, 2% da população escolar de 18 a 25 deveria ter acesso até 1970 (CPDOC, JG pr 1962.07.00).⁶⁴

O plano quinquenal do período janguista estabelecia para o setor de Educação o treinamento de pessoal técnico e aparelhamento de Escolas Técnicas. Retrato que a transformação da estrutura social começava pela modificação do homem brasileiro. E alegava, justamente, a falta de mão de obra especializada como responsável pelo atraso do sistema educacional. O que acarretaria em prejuízo à boa formação de indivíduos, capazes de discernir as implicações do seu dinâmico contexto econômico e social.

Por isso foram agrupadas variadas causas que provocavam carências na formação de indivíduos levando em conta o setor da administração do ensino. Especificamente, no Ensino Médio, duas causas chamaram nossa atenção: i) a deficiência na formação prática, artística, técnica e na formação acadêmica; ii) a

⁶⁴ Foi analisado o anteprojeto das diretrizes para o quinquênio 1963-1967, do Plano Nacional de Desenvolvimento encontradas no arquivo João Goulart sob o código CPDOC JG pr 1962.07.00, armazenada no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

carência de autonomia financeira reservada às escolas de ensino profissional – industrial; comercial e agrícola (CPDOC JG pr 1962.07.00, p. 137/164).

Conferiu-se crédito ao ensino técnico “no sentido de possibilitar ao operário, ao trabalhador do campo e ao comerciário amplas oportunidades de desenvolver os conhecimentos técnicos indispensáveis ao exercício profícuo de suas atividades profissionais” (CPDOC JG pr 1962.07.00, p. 139/164).

Vale destacar que, conforme a LDBN/1961, os cursos industrial, agrícola e comercial deveriam ser ministrados em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos. Os estabelecimentos de ensino industrial poderiam, além desses cursos, manter outros de aprendizagem, básicos ou técnicos, como cursos de artesanato e mestria. Deveriam assegurar e atender à demanda do mercado de trabalho que procura por nova mão de obra especializada em diversos graus técnico, científico e profissional.

A figura do professor foi descrita no Plano como a base e o pilar para essa formação de qualidade, incluindo toda esfera administrativa técnica e pessoal de ensino. O treinamento de pessoal técnico estendia às empresas industriais e comerciais a obrigatoriedade de ministrar, em cooperação, a aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalhos aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino. O prazo dos cursos seria de três anos para aprendizagem industrial e comercial (CPDOC JG pr 1962.07.00, p. 137/164).

Quanto ao aparelhamento de escolas técnicas de acordo com LDBN/61, a União deveria aplicar, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino em geral, 12%, no mínimo, de sua receita de impostos, e os Estados, o Distrito Federal e Municípios 20%, no mínimo. Tais recursos poderiam subsidiar a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos. Esse amparo legislativo colocaria as escolas técnicas no dever de fazer estudos destinados a estabelecer os tipos de equipamentos e de instalações adequados aos vários ramos técnicos, condizentes com as reais necessidades do País.

Mesmo com a atenção voltada para o ensino técnico, os percentuais de matrículas de alunos, nessa época, nos ramos industrial e agrícola comparado às demais etapas e ramos indicam o desprestígio vinculados às funções do trabalho manual,

dos 1.129.421 alunos matriculados no segundo ciclo, a grande concentração era nas capitais dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul; 50% das matrículas correspondiam ao secundário: 45% aos ramos normal e comercial e apenas 5% aos ramos industrial e agrícola (SANTOS, 2011, p. 219).

Como sabemos, as Reformas de Base propostas por Jango não foram implementadas, pois ele não teve apoio e não cumpriu seu mandato. Contudo, presenciamos dez anos após a primeira LDBN, o grande retrocesso legado à educação profissional na versão de 1971, cujos correspondentes ramos secundários e propedêuticos foram substituídos pela habilitação profissional compulsória. Ou seja, os alunos concluintes do ensino de 2º grau eram conduzidos a concluir também uma habilitação profissional técnica ou auxiliar técnico. Essa reforma gerou efeitos sobre o ensino médio que, conforme sinaliza Santos (2011), “foram o de não produzir nem a profissionalização nem o ensino propedêutico, tendo em vista o fracasso da política educacional imposta pela política aplicada pelo regime militar” (SANTOS, 2011, p. 219).

Assim, as decisões centralizadas tomaram novos ventos na legislação educacional, especialmente, quanto ao atendimento de sua clientela, vistas nas reformas que foram anunciadas para o ensino universitário (Lei. n. 5.540/68) e para o ensino médio (Lei n. 5.692/71). Conforme pode ser acompanhado na legislação, o Ensino Médio deveria atender amplamente à população de forma que a profissionalização desta etapa serviria para conter as aspirações ao ensino superior, pois a universidade deveria se manter reservada para aqueles que possuísem maior capital econômico, materializado na frequência aos cursos não destinados à profissionalização. Tendo clara a política dos destinos escolares que sucederiam,

a reforma universitária, incluída nas Reformas de Base propostas no período janguista, direcionava-se para a democratização do Ensino Superior. [...] A reforma implantada pelo regime militar por meio da Lei n. 5.540/68 foi no sentido contrário do que, penso, eu, seria a reforma janguista, apesar de dissimular suas intenções visando o abafamento da crise estudantil que se aguçou naquele ano (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 105).

Mas o fracasso da profissionalização para o ensino secundário se deu pelo próprio efeito colateral gerado. Os fatores se estenderam pela falta de recursos

materiais e humanos para a manutenção, ou seja, investimento; a própria racionalização do trabalho escolar; a extensa rede de escolas e a resistência dos empresários em contratar os profissionais oriundos dos cursos de 2º grau.

Outra discrepância operava entre as escolas particulares e públicas. Enquanto a primeira atendia a demanda de sua clientela propiciando o acesso ao Ensino Superior, sem considerar as habilitações impositivas, a segunda cumpria a lei sem dispor de recursos para tanto, o que evidencia a “ficção necessária”⁶⁵ do mérito como resposta justa a essas escolas, pois, na realidade o acesso ao Ensino Superior reafirmava a posse do capital econômico, reforçava a dualidade do sistema e a falta da igualdade de oportunidades escolares. Portanto, descaracterizou-se o ensino técnico pela profissionalização obrigatória, medida arbitrária sem precedentes e gerida sem as devidas inferências.

Em contradição, a Lei 5.540 de 1968 permitiu a oferta de cursos superiores destinados à formação de tecnólogos. Ampliaram-se as estruturas de oportunidades profissionais para a formação superior. Podemos dizer que, além do Ensino Superior, o ensino básico e técnico também foram impactados. A escolaridade básica, em 1968, abrangia as áreas de estudo como a Língua Pátria, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Saúde, Educação Física e Iniciação Artística para que “a escola primária há de aspirar a dotar as crianças de sentimento de brasilidade e aquisição de recursos integradores e criadores” (SÃO PAULO, 1968, p. 5 *apud*, SOUZA, 2014, p. 129).

A fim de fabricar esses sentimentos, a escola adotou uma abordagem sistêmica de ensino. O tecnicismo educacional consolidou o modelo pedagógico-didático e incluiu, obrigatoriamente, no currículo as disciplinas de Educação Artística e Educação Moral e Cívica⁶⁶. A orientação imposta às escolas pelos organismos oficiais envolvia uma didática instrumental e o professor tornou-se um técnico que buscava utilizar meios e técnicas eficazes para a racionalidade do trabalho escolar.

⁶⁵ Segundo Dubet (2004, p. 544) a igualdade de oportunidades e a busca do mérito são ficções necessárias e inevitáveis, em uma sociedade democrática que deve articular a igualdade de direitos dos indivíduos com a desigualdade das posições sociais.

⁶⁶ Conforme o Art. 7º da Lei 562/1971 “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969”. Vale destacar que no currículo estabelecido em 1971, “as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo” (BARBOSA, 1989, p. 170).

O Ensino Básico integrou o Primário e o Ginásio e mudou a organização curricular do Ensino Médio. O art. 4 da Lei 5692/71 estabelecia a obrigatoriedade de um núcleo comum nos currículos do Ensino Primário e Ensino Médio e uma parte diversificada que, organizadas no currículo, consistiam em uma parte geral e outra de formação especial. Essa era predominante para o 2º grau que fixava a habilitação profissional em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional ou até mesmo realizada em regime de cooperação com as empresas.

Duarte (2012) adverte quanto à criação normativa sem a devida infraestrutura para o ensino profissionalizante. Segundo o autor, tolhia-se a criatividade e criticidade em razão de uma formação técnica que atendesse aos interesses das empresas, as quais se beneficiavam com este tipo de formação, pois, “havia que se preparar, desde os níveis mais elementares, um pessoal que, não tendo uma visão totalizante e crítica da cultura em que estavam, trabalhassem sem causar grandes problemas” (DUARTE, 2012 p. 80).

Tal reforma perdurou por uma década bem conturbada. Os anos que sucederiam no Brasil foram uma mistura de ‘terror e milagre’. Na figura do General Garrastazu Médici, o país experimentou o estreitamento das medidas tortuosas; em contrapartida, no cenário econômico, vivenciou um milagroso aumento de bens de consumo provocado pela política liberal de crédito.

Na década de 1970, destacaram-se quatro políticas sociais envolvendo tanto trabalhadores e/ou empresas quanto o campo artístico. A primeira foi a criação do PIS-PASEP, em 1970, que serviu tanto aos trabalhadores urbanos como fonte de distribuição de renda quanto às indústrias, que recolhiam o valor devido tardiamente e, com isso, aplicavam esse recurso na criação de capital de giro. A segunda foi instituída em 1971 pelo Programa de Assistência ao Trabalhador Rural (PRORURAL), específico para previdência social no campo; a terceira foi mediante a Lei 6.297 de 1975, que permitiu às pessoas jurídicas receberem incentivos fiscais no imposto de renda para projetos de formação profissional, ou seja, realizar treinamento profissional pelas empresas. E, por fim, na tentativa de aproximação com a classe artística e intelectual o MEC, em 1975, por meio da Política Nacional da Cultura exerceu a censura velando como fiscal do bom gosto nas produções artísticas.

Durante o milagre econômico (1968-1973), os cursos técnicos se tornaram uma resposta econômica. A porta de acesso para absorver a demanda no processo

migratório campo-cidade era a construção civil. Para isso, a escolaridade mínima tornava-se distintiva entre os capitais, possibilitando emprego mesmo aos operários desqualificados pelas grandes e médias indústrias. E uma vez empregados teriam alguma chance de se tornarem operários especializados.

Apesar das dificuldades, da ausência de direitos sociais e trabalhistas e da superexploração no trabalho, os migrantes experimentavam, eventualmente, uma vaga sensação de melhoria de vida. Ao menos, havia a expectativa de ter acesso à água, comida, saúde e escolas para os filhos, luxos impossíveis para o camponês brasileiro dos anos 1970, mesmo com os equipamentos de saúde, educação e transporte sempre deficitários em relação às demandas provocadas pelo inchaço urbano (NAPOLITANO 2014, p. 165).

Não tardou muito para que fosse interrompido esse tempo que provocava sensação de melhoria e mobilidade social para a instauração de um tempo de incertezas. A crise do petróleo, em 1973, revelou as fragilidades e as dependências de fatores da política externa.

No início dos anos setenta, se, por um lado, o primeiro choque petrolífero marca o fim de um ciclo marcado pelas “ilusões do progresso” e pela tentativa de construção das “sociedades de abundância”, o diagnóstico da “crise mundial da educação”, por outro lado, vem a coincidir com a verificação da falência das promessas da escola (CANÁRIO, 2005 p. 80).

Com a revogação do AI-5, em 1979, surgiu uma nova era para a cultura brasileira. A arte, muitas vezes vista nas instituições escolares como um verniz cultural, segundo Pereira (2013), apropriada como ferramenta para a aquisição de outros conteúdos (higiene, civilidade, civismo, disciplina, ornamentação das festas escolares) ou até mesmo a ideia de “alta superioridade” passou a ser uma grande aliada da cultura escolar no combate à represália estatal.

Embora insurgente, o campo artístico não foi suficiente para mudar os percursos do regime militar que assolou o país por meio da violência simbólica, física e psicológica, mas “alimentou a pequena utopia democrática que ganharia as ruas e daria o tom das lutas civis a partir de meados dos anos 1970” (NAPOLITANO, 2014, p. 106).

Por fim, as expectativas sociais depositadas na transição da escola do Tempo da Promessa para o Tempo da Incerteza no Brasil produziram um projeto simbólico

de nação que passou por letras musicais, cadernos poéticos, teatros e cinemas comprometidos com uma linguagem reflexiva e ativa. A catarse foi, muitas vezes, provocada na exposição criativa e crítica de personagens memoráveis da vida urbana, campesina e industrial retratadas, justamente, no limiar do choque e da identificação cultural.

Nesse cenário de contracultura, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), pela Lei 6.545, em 1978. Foram as primeiras sementes de uma nova configuração organizacional que sucederia nas próximas décadas.

2.2 A expansão dos CEFETs e a nova gramática escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

As reformas da década de 1990 retomaram a centralidade nos debates em torno do direito à educação pública, laica, democrática, gratuita e a defesa dos direitos humanos, para os quais a educação se tornou um mecanismo de efetivação. Neste período, as satisfações das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos assumiram posições importantes no Plano Decenal de Educação no Brasil (PDE 1993-2003). Na ocasião, os conceitos de qualidade e os princípios de escola justa apareceram no documento como equidade e colocam a categoria trabalho em sintonia com a educação coordenada pelo mesmo espaço físico,

a mobilização social deve ser em torno da qualidade e equidade da educação básica; universalizar, com equidade as oportunidades de alcançar e de manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento, entre as ações deve-se, oferecer ao trabalhador oportunidades educacionais no próprio local de trabalho; implementar estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno (BRASIL, 1993, p. 76).

Esse plano se assentava na Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, a partir do qual as escolas deveriam assegurar aos seus discentes conteúdos mínimos de aprendizagem elementar que promovessem a cidadania e garantissem em seu interior a qualidade do ensino. O Brasil foi signatário de sucessivas

declarações internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e o Relatório Jacques Delors (1996) que foram reconhecidos como direitos nos documentos e na legislação nacional (Constituição Federal/88; Plano Decenal de Educação/1993; Plano Nacional Educação/2001 entre outros).

As políticas educacionais nesta década constituíram-se de maneira particular no uso da noção de “competências”; pela cultura dos quatros pilares de Jacques Delors – aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e a aprender a aprender – e ainda inaugurou uma nova ação empresarial, forjada na tomada de consciência crítica.

Nesse cenário, o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETs), é expandido, especificamente com a aprovação da Lei nº 8.948/1994, que determinou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, abrindo possibilidades às transformações gradativas das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, mediante critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Os CEFETs inauguraram na Rede Federal os cursos do ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Essa construção não foi do dia para noite, o “ensino superior nos CEFETs é uma construção histórica e social” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 47). Assim, segundo a lei n. 6545/78, os CEFETs além de atuar no grau superior com vistas à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos, ministrava o ensino do 2º grau, licenciaturas voltadas para a formação de professores do ensino técnico e dos cursos de tecnólogos, bem como promoviam cursos de extensão e realizavam pesquisa.

No entanto, a duração dos CEFETs foi pouco mais que uma década. Os debates incitados no campo legislativo promoveram um campo de luta quanto à concepção política e ideológica da formação para os egressos da educação profissional técnica de nível Médio.

Essa transição dos Centros para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) entremearam-se pelo Decreto 2.208/1997⁶⁷ que estabeleceu a

⁶⁷ O CEFET sob a égide do Decreto de 2.208 de 1997 ministrava a educação profissional técnica de nível médio, de *forma articulada* com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia. Ficavam obrigadas por parte das instituições federais e as instituições públicas e privadas ministrar educação profissional oferecendo cursos profissionais de nível básico em sua programação. A educação profissional era compreendida em três níveis: “I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a

independência entre o ensino médio propedêutico e a educação profissional e o Decreto n. 5.154/2004, que circunscreveu a formação integrada para a educação profissional técnica de nível Médio, consolidando um dos pilares que sustentam os Institutos Federais que viriam a ser criados em 2008.

O decreto n. 2.208/97 interrompeu, ao forçar a adequação da realidade da lei, proibindo que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. O restabelecimento dessa garantia, por meio do Decreto n. 5.154/2004, pretende instaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediada com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44).

O decreto de 1997 deixou marcas profundas para permanência do dualismo no sistema educacional, uma vez que ele se refere à modalidade distinta da educação regular. Conforme Ortigara e Gazelli (2013), o governo federal, na época, definiu um modelo de gestão gerencial centrada no produtivismo que implementava políticas de baixo custo para o setor social. Esse regulamento restringiu a relação entre Ensino Médio e educação profissional na forma concomitante e subsequente, isto é, desvinculou e desarticulou a etapa do ensino médio da modalidade de educação profissional. Assim, consolidou-se a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em CEFETs sob esses moldes,

Concluimos que os cursos superiores de tecnologia passariam a exercer o papel dos antigos cursos técnicos de nível médio, enquanto o nível técnico cumpria o papel de formar operários qualificados. Processo resultante da necessidade de se elevar a base de escolaridade mínima de todos os trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 47).

Por outro lado, o decreto nº 5.154/2004 introduziu a possibilidade de integração do Ensino Médio Propedêutico com o Ensino Profissional Técnico, na forma integrada, mantendo-se as formas concomitante e subsequente e a organização dos currículos em módulos com saídas intermediárias. Portanto, foi um

alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico” (BRASIL, Decreto de 2.208 de 1997).

marco regulatório fundamental para que a educação profissional articulada à educação técnica de nível médio fosse integrada ao ensino médio.

Mais tarde, a lei nº 11.741 de 2008, alterou a LDBEN (n. 9394/96), incluindo e dedicando uma seção, denominada IV-A, intitulada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, que prevê o desenvolvimento desta modalidade de duas formas: articulada ao Ensino Médio (na forma integrada e concomitante)⁶⁸ e subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

O tratamento unitário defendido desde a Educação Infantil até o Ensino Médio encontrou amparo nas mobilizações das entidades educacionais e científicas travadas na Constituinte e na elaboração da LDB na década de 1980. A discussão girava em torno de “uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, introduziu na história da educação brasileira o conceito de politecnia⁶⁹” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 47).

Segundo Ortigara e Gazelli (2013), a expressão “educação profissional” aparece pela primeira vez na LDBEN (Lei nº 9394/96). A comunidade educacional defendia, na época, um ensino médio regulado entre o conhecimento e a prática do trabalho, ou seja, a vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo. Portanto, o “ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre a educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade”, ou seja, um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia visando potencialidades do ser humano (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44).

Algumas iniciativas paralelas ao sistema educacional oficial emergiram consolidando uma política de governo no âmbito da educação profissional. Vale destacar algumas para compreender a dinamicidade e complexidade desta

⁶⁸ Segundo a LDB/1996 há duas maneiras da educação profissional técnica de nível médio se efetivar: uma pela forma articulada outra pela forma subsequente. Uma das formas articulada é com o curso concomitante da educação profissional técnica de nível médio. Os cursos são “oferecidos a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado”. (Art. 36-C - LDB, 1996). Outra forma é o ensino técnico integrado de forma articulada, pois, é “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (art. 36-C - LDB, 1996).

⁶⁹ Segundo Saviani (2003, p. 140) politecnia se refere “ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”.

modalidade. De 1995 a 2003, foi realizada uma política de formação em massa da mão de obra brasileira por meio do Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), criado em 1990.

Em 2004, no governo Lula, foi instituído o programa Escola de Fábrica destinado a jovens de 16 a 24 anos que não concluíram o ensino fundamental. A formação total do curso era de 600 horas desenvolvidas em seis meses consecutivos. A organização curricular dividida em formação integral compreendia atividades de formação escolar (240 horas) e Qualificação Profissional (360 horas). Os alunos recebiam um auxílio financeiro mensal, no valor de R\$ 100,00. O diferencial desse programa era a parceria das “fábricas” no projeto, ou seja, das instituições que firmavam o convênio com o governo oferecendo a contrapartida de propiciar o espaço para consolidação da aprendizagem prática destinada às horas de qualificação profissional desses alunos.

No mesmo ano, e até 2007, foi realizado o Consórcio Social da Juventude (CSI) como parte integrante do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), do Ministério do Trabalho e Emprego. Outro Programa criado em 2005 e reestruturado em 2008 foi o *ProJovem Trabalhador - Juventude Cidadã* que ofereceu cursos de qualificação e formação profissional para o mercado de trabalho com carga horária de 350 horas/aula. Desse total, 100 horas/aula eram destinadas para Qualificação Social e 250 horas/aula para a Qualificação Profissional.

Os programas de educação profissional pressupunham uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar e interdimensional, voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências, valores e práticas de solidariedade e cooperação contemporânea marcada pelo século XXI.

As finalidades desses programas se assemelhavam no destino do público jovem e no desenvolvimento de ações de educação profissional que visavam prepará-los para o mercado de trabalho. Embora na concepção de todos os projetos desses programas aparecessem a formação para cidadania e até mesmo mundo do trabalho, na prática, a fragmentação dos conteúdos e a formação superficial consolidada pelas poucas horas das aulas/teóricas e aulas/práticas levaram ao encerramento da maioria deles.

As questões que envolvem a educação não só profissional, mas tecnológica, foram vistas sob a ótica de duas perspectivas que contribuem para a compreensão no Ensino Médio,

a primeira a modalidade específica voltada para a formação imediata para o trabalho, tanto no ensino médio quanto no nível superior, num movimento histórico contraditório, principalmente nas escolas técnicas e CEFETs e, com o passar do tempo, também em outras instituições de formação profissional. A segunda uma formulação política e conceitual que buscava definir o caráter unitário e politécnico que deveria ser perseguido para o ensino médio (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 40).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) enquanto política pública e não governamental, concebem politicamente e ideologicamente uma formação básica unitária e politécnica, fundamentadas em seus Projetos Políticos Pedagógicos. Os IFs foram criados pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, compondo no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Conforme esta lei, fazem parte da Rede Federal os Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

Por sua vez, os Institutos Federais são considerados “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008, p. 1). Assim, as práticas pedagógicas são baseadas na união de conhecimentos técnicos e tecnológicos.

Nesse sentido, os IFs, que possuem natureza jurídica de autarquia federal⁷⁰ de ensino, constituem organização institucional bem peculiar, a começar pela sua ampla e múltipla atuação: a) ensino técnico integrado ao ensino médio; b) ensino

⁷⁰ Conforme a definição do art. 5º, I, do Decreto – Lei nº 200/1967 autarquia é: “serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita própria para executar atividades típicas de Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada”. Assim, os IFs são entidades públicas de Administração Indireta, dotadas de personalidade jurídica própria, diferente da Escola que não possuem personalidade jurídica, pois, são órgãos públicos que pertence à administração direta de um ente público municipal ou estadual.

técnico concomitante/subsequente ao Ensino Médio; c) Ensino Superior; d) formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; e) cursos na modalidade educação à distância; f) NAPNE (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas); g) PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos); h) PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e i) em alguns câmpus, a pós-graduação (*lato e stricto* senso).

A premissa da qualidade do ensino proposta pelos IFs (tomamos como exemplo ações do IFSP), com toda a complexidade que o termo carrega, assenta-se em um discurso construído legal e culturalmente dialógico com princípios da justiça escolar e fins da educação nacional estabelecidos pela LDB n. 9394/96, como exemplificado abaixo, com base nos documentos normativos da Lei n. 11.892/2008; Lei n. 11.091/2005; Decreto n. 5.824/2006; Lei n. 12.711/2012:

a) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola:

a.1. Por meio de editais que garantem distribuição de vagas nos processos seletivos para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, que destinam 50% de suas vagas aos candidatos que estudaram, integralmente, em instituições públicas de ensino; reserva para alunos com renda familiar *per capita* bruta igual ou menor a 1,5 salário-mínimo vigente; reserva de cotas para alunos que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas; reserva de cotas para pessoa com deficiência (de acordo com o art. 2º da Lei nº 13.146/15);

a.2 Coordenadoria Sociopedagógica, que integra multiprofissionais de ação interdisciplinar, como psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, técnico em assuntos educacionais, técnico em enfermagem e intérprete de Libras, com intuito de assessorar o pleno desenvolvimento do processo educativo, orientando, acompanhando, intervindo e propondo ações que visem promover a qualidade do processo ensino-aprendizagem e a permanência dos estudantes nas diversas modalidades de ensino;

a.3 Política de assistência estudantil que visa auxílios financeiros para os alunos regulares em situação de vulnerabilidade social a fim de garantir condições de permanência durante o decorrer do curso;

a.4 NAPNE (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas);

a.5 Coordenadoria de Apoio ao Ensino ou Coordenadoria Sociopedagógica, que também integra a Política de Alimentação Escolar.

b) Valorização dos profissionais da educação; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas:

b.1 Os servidores possuem equiparação no plano de carreira com as demais Universidades Federais Brasileiras;

b.2 A seleção dos servidores da instituição ocorre por meio de concurso público;

b.3 A maior parte dos docentes apresenta formação acadêmica com nível de pós-graduação *stricto sensu*.

c) Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais:

c.1 Todo o ensino ofertado – Ensino Técnico Integrado, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio; cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC); Ensino Superior e pós-graduação - é gratuito.

d) Vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber:

d.1 Desenvolvimento de projetos de ensino, de pesquisa e extensão com bolsas para os discentes;

d.2 Estágios para alunos do Ensino Médio e valorização da experiência extraescolar.

e) Consideração da diversidade étnico-racial; respeito à liberdade e apreço à tolerância:

e.1 Ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI)

e.2 pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) para reconhecimento, respeito e celebração das diferenças na instituição.

Esse desenho institucional evidencia as distintas atribuições dos setores técnicos e dos docentes na área de atuação e a ampla oportunidade de ofertas entre

etapas e modalidades de ensino para a comunidade discente, consubstanciando uma cultura escolar própria para todos os IFs que se diferencia de espaços escolares e de espaços de Ensino Superior existentes em outras instituições brasileiras.

Na transição para o século XIX, é possível observar a consolidação de formas de organização escolar que, apesar de sucessivas tentativas de mudança, resistiram até aos dias de hoje. Retomamos os conceitos de gramática escolar que David Tyack e Larry Cuban (1995) produziram para a compreensão deste fenômeno e que levaram a fundamentar-se nas semelhanças dos agrupamentos homogêneos dos discentes em classes graduadas; professores atuando com perfis distintos para o Ensino Primário (generalista) e Secundário (especialista); espaços escolares com parecidas estruturas; controle do tempo; distribuição de saberes organizados em disciplinas escolares.

As bases da gramática da escola como a própria configuração da classe, têm permanecido estáveis ao longo das últimas décadas. Poucas têm sido as mudanças na maneira como as escolas dividem o tempo e o espaço, classificam os alunos e os distribuem pelas classes, agrupam os conhecimentos em disciplinas e concedem graus e “créditos” como evidências da aprendizagem. (...) A continuidade na gramática da instrução frustrou gerações de reformadores que sonharam alterar estas formas estandardizadas (TYACK; CUBAN, 1995, p. 85).

Assim, partimos do pressuposto que os Institutos Federais apresentam novas formas de escolarização que contribuem para cotejarmos mudanças na gramática escolar, quiçá uma nova gramática: a) professores transitam entre níveis e etapas de ensino; b) espaços de aprendizagem alternados, em caso de câmpus agrícolas, por exemplo, que intensificam as mudanças espaciais; c) os mesmos discentes compartilham espaços e tempos da cultura da educação básica e da cultura do Ensino Superior; d) as disciplinas se agrupam em teóricas e práticas, concretizadas em lugares de práticas e salas de aulas; d) pesquisa e extensão não somente como oportunidade de desenvolvimento da carreira do docente, mas como oportunidade para todos os discentes matriculados em diferentes níveis e modalidades. Neste sentido, essas mudanças contribuem para estabelecer novos paradigmas que atuam na estrutura temporal e espacial da instituição escolar.

No último item deste capítulo, iremos imergir no passado, buscando vestígios que foram legados historicamente. Serão aferidos os dados e documentos dos arquivos das Escolas Técnicas de São Paulo e do Centro Federal de Escolas Técnicas de São Paulo, sob a guarda do Centro de Memória do IFSP Prof. Benedito Ananias Silva, localizado no prédio da Reitoria, em São Paulo.

2.3 O legado da Rede Federal de São Paulo no Centro de Memória

As mobilizações dos agentes sociais no tempo e espaço nos conduzem a conhecer e apropriar por meio de experiências variadas, formas distintas de se relacionar com as instituições escolares, como também com as formas de socialização com o mundo do trabalho. São essas formas de relacionar que (re)produzem os saberes, criam lógicas e difundem convicções e ações pedagógicas que envolvem toda uma semiologia (estética, cultural e ideológica).

Conforme assevera Viñao Frago (2001), “o conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram alguma vez e durante algum tempo, lugares” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 63). Reconhecemos, nessa relação espaço-temporal, as Instituições da Educação profissional na Rede Federal, em especial a de São Paulo, como lugar onde as capacidades se libertam para uma formação que problematiza a preparação de trabalhadores que atendam apenas à economia. Essa instituição socializadora também exerce uma relação de poder que permite aos agentes sociais escolares, num jogo de posições no interior de um sistema de forças assimétricas, instituírem suas práticas dando sentidos para o trabalho pedagógico escolar e, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho.

Tomamos como referência a concepção de Viñao Frago (2001), a escola como espaço e lugar que se origina de vários entrecruzamentos e influências permitindo a recordação pelo espaço constrito num tempo. “A noção do tempo, da duração, nos chega através da recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 63). Para tanto, foram consultados os acervos do Centro de Memória do IFSP Prof. Benedito Ananias Silva reconhecendo que as transformações, as continuidades e descontinuidades entrelaçadas nas caracterizações e práticas escolares dos alunos paulistas do “passado” (Escola Técnica Federal - ETFSP e o Centro Federal de Escola Técnica

CEFET-SP) contribuem para problematizar o “presente” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP).

O centro de memória não é um mero lugar de depósito de documentos, ele se constitui como lugar de memória⁷¹ (NORA, 1993). Um espaço que desperta no processo de construção histórica de uma instituição centenária investida de sentidos materiais e simbólicos. Esse espaço deveria ser conhecido por todos os agentes do IFSP, pois, como já dizia Vidal (2005, p. 18), os lugares de memória são locais que permitem, para além das condições de guarda física do documento, o tratamento técnico e a organização da informação, eles criam oportunidades para compreender o passado nas múltiplas relações (semelhança e diferença) que estabelecem com o presente.

O arquivo é o resultado que reflete o dia a dia produtivo de uma instituição. Se for uma instituição escolar, por exemplo, o respeito aos princípios da ordenação administrativa impressa não só assegura uma eficácia à burocracia da escola, mas contribui para a produção de um arquivo histórico, que permite compreender a cultura e as práticas escolares do presente e pretérito (VIDAL, 2005).

O arquivo pode fornecer-lhe elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno (a cidade e a região na qual se insere) (VIDAL, 2005, p. 24).

Essa relação pode ser verificada, nos registros da imprensa de São Paulo, especificamente no Jornal Nobre, em 1973, sobre os acontecimentos e práticas escolares da Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP). Consideramos que o discurso jornalístico produz não só sentido, mas também memória, “os jornais são arquivos do cotidiano registrando a memória do dia-a-dia, e este acompanhamento diário permite estabelecer a cronologia dos fatos históricos” (ZICMAN, 1985, p. 90). Assim, a Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP) foi retratada como único estabelecimento que ofertava ensino técnico de nível médio, existente na Capital Paulista. Destacando que além de fazer a colocação imediata no mercado de

⁷¹ Trabalhamos com o conceito de memória de Pierre Nora que traduz ser “a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulneráveis a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações” (NORA, 1993, p. 15).

trabalho dos alunos concluintes, ela orientava e estimulava o interesse vocacional dos discentes para os cursos ofertados.

FIGURA 1 – JORNAL CENTRO NOBRE DIVULGANDO A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA FEDERAL DE SÃO PAULO – ETFSP



Fonte: Centro de Memória IFSP.

O texto jornalístico discorria o interior das práticas escolares da ETFSP numa linguagem atrativa a quem buscava oportunidade para se diferenciar no mercado de trabalho. Sinalizava a instituição como um grande prestígio social. O discurso explícito do número de relação candidato/vaga colocava na centralidade o capital simbólico em termos de reconhecimento e valor social para aqueles que conseguissem ingressar na instituição.

A escola vem apresentando, desde 1964, uma expansão da ordem de 30% ao ano, em termos de matrícula. Este ano, para as 480 vagas existentes no estabelecimento, inscreveram-se 2.100 candidatos, entre rapazes e moças, sendo de 1.600 o atual número de alunos, e 80 professores altamente qualificados, o seu corpo docente (IFSP, CENTRO DE MEMÓRIA, SALES, 1973, p. 28).

Para ingressar na instituição nas primeiras séries, o discente precisava passar por Exame de Classificação. A instituição oferecia os Cursos denominados de Regulares⁷² (equivalente ao 2º Grau) em quatro séries anuais e Cursos Especiais⁷³ (Cursos Complementares) em duas séries anuais, podendo expandir a oferta para cursos de extensão, treinamento e qualificação profissional. O conteúdo das provas correspondiam ao grau exigido. Para os Cursos Regulares as provas versavam sobre matérias constantes no Núcleo Comum, enquanto para os Cursos Especiais os conteúdos exigidos eram do 2º grau.

Na ocasião, o texto jornalístico destacava a gratuidade do ensino, o regime semestral com matrícula por disciplina⁷⁴, o sistema de crédito, evidenciando as particularidades meritocráticas quanto à conclusão do curso, que circunscreviam num prazo mínimo de dois anos e máximo de cinco, dependendo da capacidade do aluno.

No entanto, a relação educação/currículo do ETFSP como algo profundamente político e cultural é possível ser observada no caráter moral instituído no seu ensino, “é a primeira Escola de São Paulo, que adota a lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, proporcionando a formação integral, desde a geral, profissional, física, até moral e cívica⁷⁵” (IFSP, CENTRO DE MEMÓRIA, SALES, 1973, p. 28).

⁷² De acordo com a Organização Didática do ETFSP/96 para inscrever-se no Exame de Classificação para os Cursos Regulares, o candidato deveria ser concluinte do Ensino do 1º Grau ou equivalente (IFSP. Centro de Memória, 1996).

⁷³ De acordo com a Organização Didática do ETFSP/96 para inscrever-se no Exame de Classificação para os Cursos Especiais, o candidato deverá ser concluinte de Ensino de 2º Grau ou equivalente. (IFSP. Centro de Memória, 1996).

⁷⁴ Estas informações foram ratificadas pelo art. 10 da Organização Didática do ETFSP de 1996 encontradas no Centro de Memória. O parágrafo único regulamentava que: “poderá ser adotado o regime semestral ou o regime de matrícula por disciplina, conforme necessidade da instituição, ouvidos os setores e departamentos envolvidos” (IFSP. CENTRO DE MEMÓRIA, 1996).

⁷⁵ Conforme o Art. 7º da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20.10.22. Acesso em: 21 fev. 2021.

As ETFs foram retratadas simbolicamente como um ensino de qualidade de educação profissional. No campo legislativo, a lei n. 7.044/82 que extingue a profissionalização obrigatória assentada pela lei 5.692/71, propiciou às escolas técnicas federais a valorização da formação por elas promovida,

no caso das escolas técnicas federais, diferentemente, a inflexão promovida pela Lei n. 7.044/82⁷⁶ voltou a valorizar a formação por elas desenvolvida, já que essas seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, voltando para a formação em habilitações profissionais específicas. Pode-se dizer, então, que a partir desta lei, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre o seu papel econômico e social (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 34).

Outro diferencial dessa escola, anunciado no jornal, é a existência de um Serviço de Orientação Educacional e Profissional, que organizaria, no início do ano letivo, um programa de recepção aos matriculados para melhor integrá-los nos estabelecimentos. Podemos verificar as características desse serviço nos registros de Normas e Procedimentos Didático-Pedagógicos Relativos ao Corpo Docente, no acervo do Centro de Memória do IFSP. É um documento normativo da ETFSP, datilografado e sem data. Nele, há indicações sobre a dinâmica administrativa dos serviços anunciados no jornal, sob duas coordenadorias técnicas e pedagógica.

A coordenadoria de Orientação Educacional (COE) é responsável por: acompanhar o rendimento escolar; contato com pais sempre que necessário; integração com professores; encaminhamento do trabalho dos representantes de classe; conselho de classe; trabalho integrado com a Coordenadoria de Ensino, Coordenadoria de Registro Escolar e Coordenadoria de Supervisão Pedagógica. Esse setor da Escola conta com a participação de profissionais na área de psicologia, que desenvolvem programas de prevenção, aconselhamento de terapia breve para atender alunos com dificuldades de adaptação escolar, desajustamento de relacionamentos, distúrbios emocionais e problemas de opção vocacional. Auxilia os professores e familiares fornecendo informações sobre procedimentos. À Coordenadoria de Supervisão pedagógica (CSP) compete: aprimorar o processo de ensino-aprendizagem; atuar diretamente com professores e áreas;

⁷⁶ A lei n. 7.044/82 altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

desenvolver seu trabalho, integrando-se a demais Coordenadorias ligadas aos alunos e professores (IFSP. CENTRO DE MEMÓRIA, NORMAS E PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS RELATIVOS AO CORPO DOCENTE, s/d).

Em outro documento, expedido pelo Departamento de Pedagogia e Apoio Didático da Coordenadoria de Orientação Educacional, coletado no acervo do Centro de Memória do IFSP, foi possível observar como a orientação de estudo se inseria na prática escolar e quais orientações eram oferecidas aos discentes no final do século XX na EFTSP.

As orientações eram detalhadamente datilografadas, especificando um plano de estudos individual. A divisão do plano compreendia: a) orientação individual; b) sobre o local de estudo; c) horário de estudo em casa; d) aprendizagem na sala de aula e, por fim, como fazer boas provas. A linguagem imperativa e, ao mesmo tempo, acolhedora conduzia vários tópicos desse estudo. Destacamos alguns apontamentos de cada etapa do plano seguindo a ordem alfabética acima aludida:

a) Planeje seu horário de estudo em casa; crie interesse pelo estudo; não interrompa os estudos com televisão, rádio, campainhas; não atenda nenhum telefonema no período de seu estudo; afaste os obstáculos: barulhos, presença de pessoa, nervosismo, pressa, tensão. Esforce-se para não interromper o seu estudo, seja para fazer alguma coisa ou pensar em outras. Para evitar que sua/mente se divida com outra preocupação, anote, na hora, o/que o preocupa, para não esquecer; resolva a questão após terminar seu estudo. Acorde ao sintoma de sono, tome água fria, café; b) Procure um lugar sossegado, claro e arejado e tranquilo; coloque sobre a mesa todo o material necessário para o estudo; fixe o lugar e horário para o seu estudo; c) O horário deve ser planejado considerando o horário para descansar; d) Fique atento às explicações do professor. Concentre-se no assunto. Demostre que está interessado nas aulas; não tenha receio em perguntar; não fique distraído. Tente convencer-se de que qualquer desordem em sala de aula resulta em prejuízo para você e para seus colegas; e) Esteja preparado. Possuir o domínio completo da matéria. Encare com naturalidade; domine o medo e o sistema nervoso. Relaxe os músculos; confie em si mesmo e nas suas possibilidades. Procure não abrir livro para revisão de matéria na última hora. Procure fazer a prova com capricho e limpeza. Letra legível. Faça a prova com bastante tranquilidade e atenção, porque você estudou, você sabe e vai fazer uma boa prova (IFSP, CENTRO DE MEMÓRIA, ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS, 1988).

Observamos que muito do teor da orientação é vigente até hoje quanto à organização do espaço e tempo para os estudos. A demonstração de interesse na aprendizagem na sala de aula é outra característica atemporal, pois faz parte da

manifestação comportamental esperada do discente. Outro aspecto interessante, diz respeito às condutas disciplinares discentes e afirma-se que o estudo ficaria prejudicado caso predominasse um ambiente de desordem em sala que não permitisse que o professor exercesse suas atividades.

Podemos depreender que os objetos materiais relacionados à distração nos estudos marcam e problematizam uma época. O telefone, rádio, campanhas foram substituídos hoje em dia pelo aparelho celular, que reforça uma conduta indisciplinada com o uso tanto em sala de aula como distração nos estudos. Por fim, as orientações sobre como fazer boas provas, manifesta seu grau de relevância desde sua apropriação, bem como o manuseio, para que seja com limpeza e capricho.

O rendimento escolar instituído na Organização Didática da Escola Técnica Federal de São Paulo de 1996 arquivado no Centro de Memória do IFSP, estabelecia que o registro dos alunos fosse bimestral e compreendesse a apuração da assiduidade e da avaliação do rendimento em todas as disciplinas e atividades. O professor deveria prever o mínimo de dois instrumentos avaliativos, tais como exercícios, arguições, provas, trabalhos, fichas de observações, relatórios, autoavaliação e outras. Esses critérios deveriam ser explicados no início do ano letivo aos discentes. Um requisito normativo que merece destaque é que todo instrumento de avaliação deveria ter seus resultados explicados aos alunos que dariam ciência, por escrito, ao professor sobre esses resultados.

A avaliação era entendida como verificação de aprendizagens. O aluno tinha direito à recuperação e o registro do rendimento escolar deveria ser feito bimestralmente considerando: frequência, pontualidade, participação, atitudes e conhecimento, segundo consta no documento Normas e Procedimentos Didático-Pedagógicos Relativos ao Corpo Docente.

Os inúmeros apontamentos sobre como fazer boa prova corroboram para compreendermos os sentidos e significados que esse instrumento de avaliação exercia na instituição. Para a submissão a estudos de recuperação, o discente deveria ter frequência superior a 49%, ter obtido média inferior a quatro (4,0) no último bimestre. Se o discente apresentasse frequência inferior a 49% estaria automaticamente reprovado. O resultado da avaliação deveria ser expresso em notas graduadas de zero e de dez, sendo admitida apenas a fração de cinco décimos.

A organização didática previa o direito à recuperação final de até no máximo quatro disciplinas; além deste número, o aluno deveria ser considerado reprovado. Pelo sistema de dependência, o discente formando poderia ser retido em até duas disciplinas e/ou atividades e dar sequência aos níveis, juntamente com a disciplina de dependência.

O caráter da rigidez institucional se expressava também na reprovação, pois o discente só poderia ser reprovado apenas uma vez em cada série, ainda que em disciplinas diferentes. Ocorrendo segunda reprovação na mesma série, seria desligado da instituição, por meio de guia de transferência *ex officio*. Uma vez desligado, o discente só poderia retornar mediante aprovação nos exames de classificação, devendo retornar seus estudos na série inicial do curso.

Essa firmeza também era exigida do professor. No documento Normas e Procedimentos Didático-Pedagógicos Relativos ao Corpo Docente (IFSP, CENTRO DE MEMÓRIA, s/d), a frequência do professor era obrigatória em sala de aula imediatamente após o sinal, tolerando-se dez minutos de atraso. Caso o professor ultrapassasse esse tempo na primeira aula do período, sua turma deveria ser dispensada e a falta não seria retirada uma vez que somente o Diretor tinha competência para abonar faltas.

Assim, as regras eram claras. Não era por menos que na orientação de estudos havia exigência de um esforço individual e vontade para os estudos, tornando-se necessário o envolvimento do discente com a instituição. O “educar-se” era considerado importante para a obtenção de um bom resultado,

1. Desde organizar e planejar seu horário de estudo; 2. Identificar e resumir partes essenciais de um texto. 3. Anotar corretamente as aulas expositivas como também leitura do texto; 4. Utilizar fontes seguras para as suas pesquisas; 5. Interessar-se pelo estudo e pelo curso (IFSP, CENTRO DE MEMÓRIA, ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS, 1988, p. 1).

A organização didática transparecia nos objetivos para formar técnicos de 2º grau, cujos cursos deveriam levar o aluno a:

a) Auto-realizar-se pelo exercício de discriminação de estímulos, compreensão de conceitos e princípios, solução de problemas e aferição de resultados, reestruturação de conhecimento. b) afirmar-se, individualmente, por meio de apreensão da realidade, seleção de experiência, críticas de informações, renovação de situações,

invenção de soluções. c) agir, produtivamente, mediante perícia de instrumentos de trabalho, domínio de tecnologia e das técnicas, aplicação de práticas relacionadas com a apropriação de custos/benefícios. d) desenvolver a disciplina dos hábitos, o gosto pela pesquisa, criação e senso de responsabilidade (IFSP, CENTRO DE MEMÓRIA. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA ETFSP/1996).

O compromisso acadêmico é evidenciado, mais uma vez, intimamente vinculado às necessidades educativas fundamentais para regular o aprendizado e o desenvolvimento individual.

Passamos à análise do último documento coletado na ETPSP denominado Síntese de Dados de Caracterização dos Alunos no Período de 1988 a 1991 (IFSP, CENTRO DE MEMÓRIA, 1991). Essas memórias são um grande legado para identificarmos as características dos discentes, de um passado vivo nessas pequenas folhas datilografadas e amareladas. Foram elas que possibilitaram um mergulho para conhecer o perfil dos principais agentes responsáveis pela existência de uma instituição de ensino profissional. Afinal, quem buscava o ingresso no ensino profissionalizante na ETPSP? Na sequência, são apresentados os quadros sínteses das caracterizações desses ingressantes.

QUADRO 3 – QUADRO SÍNTESE DE REGIÃO DE MORADIA, SEXO, IDADE E SITUAÇÃO ESCOLAR (1988-1991)

QUADRO SÍNTESE GERAL – referente ao período de 88 a 91							
		REGULAR		COMPLEMENTAR		T O T A L	
		Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
REGIÃO DE MORADIA	Norte	702	21,96	143	20,08	845	21,62
	Sul	746	23,34	195	27,38	941	24,07
	Leste	844	26,40	168	23,59	1012	25,89
	Oeste	346	10,82	70	9,83	416	10,64
	Centro	101	3,16	29	4,07	130	3,32
	ABCD	222	6,94	20	2,80	242	6,19
	Outro município	235	7,35	87	12,21	322	8,23
SEXO	Masculino	2504	78,34	644	90,57	3148	80,57
	Feminino	692	21,65	67	9,42	759	19,42
IDADE	de 13 até 14 anos e 11 meses	2140	66,95	–	–	2140	55,09
	de 15 até 16 anos e 11 meses	903	28,25	09	1,30	912	23,48
	de 17 até 19 anos e 11 meses	105	3,28	201	29,21	306	7,87
	de 20 até 24 anos e 11 meses	29	0,9	274	40,11	305	7,85
	acima de 25 anos	19	0,59	202	29,36	221	5,69
SITUAÇÃO ESCOLAR	1º grau- E.Municipal	560	17,52	04	0,56	564	14,43
	1º grau- E.Estadual	1197	37,45	15	2,10	1212	31,01
	1º grau- E.Particular	1348	42,17	01	0,14	1349	34,51
	1º grau- E.SENAI	14	0,43	04	0,56	18	0,46
	1º grau- E.SESI	46	1,43	–	–	46	1,17
	2º grau- Curso Supletivo	05	0,15	79	11,09	84	2,14
	Só exames 2º grau Supletivo	03	0,09	17	2,38	20	0,51
	2º grau- E.Particular	05	0,15	114	16,01	119	3,04
	2º grau- E.Estadual ou Municipal	16	0,15	454	63,76	470	12,02
	3º grau- Completo	02	0,06	24	3,37	26	0,66

Fonte: Centro de Memória do IFSP.

Conforme se observa, há predominância do sexo masculino no ingresso na instituição. A porcentagem de alunos do sexo masculino é de 81% em contraste com 19% do sexo feminino. Há que ser levada em consideração a tipologia dos cursos ofertados na época como Mecânica, Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Telecomunicações, Processamento de Dados; Informática Industrial e Segurança do trabalho. Podemos sugerir que a natureza da maioria desses cursos recaia para interesse do sexo masculino e que é surpreendente, no período, a presença feminina, mesmo que em pequena proporção.

Segundo Cruz (2009), os homens se concentravam nas carreiras tecnológicas ligadas às máquinas e as mulheres aos setores mais sociais, de humanidades e saúde. O leque restrito de profissões oferecidas e a inserção diferenciada de homens e mulheres no mercado de trabalho em setores profissionais e de carreira “são denominados de segmentação horizontal e vertical

baseada no gênero, comportando níveis diferenciados/assimétricos de poder técnico e decisório” (CRUZ, 2009, p. 108).

Outra questão que podemos examinar é a região de moradia do discente. A maioria morava nas regiões leste, sul e norte do município de São Paulo, regiões mais pobres e com menor infraestrutura urbana. Possuíam a idade correspondente aos níveis e etapas ofertados pela instituição. No curso regular, os discentes cursam o 2º grau, enquanto que os discentes do complementar já concluíram. Por isso, a faixa etária é mais jovem entre 13-16 anos nos Cursos Regulares, comparando-se com mais de 17 anos do Complementar. Outro dado surpreendente é que a maioria dos estudantes era egresso de escolas particulares.

QUADRO 4 – QUADRO SÍNTESE SITUAÇÃO DE TRABALHO DO ALUNO; Nº DE DEPENDENTES DA RENDA FAMILIAR

QUADRO SÍNTESE - Período de 88 a 91							
		cont.					
SITUAÇÃO DE TRABALHO DO ALUNO	Não trabalha	2956	92,49	122	17,13	3078	78,76
	É autônomo	33	1,03	35	4,91	68	1,74
	É empregado	183	5,72	505	70,92	688	17,60
	Está desempregado	24	0,75	50	7,02	74	1,89
Nº DE DEPENDENTES DA RENDA FAMILIAR	Até 2 pessoas	132	4,13	121	16,94	253	6,47
	de 3 a 5 pessoas	2529	79,13	471	65,96	3000	76,72
	de 6 a 10 pessoas	535	16,73	122	17,08	657	16,80

Fonte: Centro de Memória do IFSP.

Como vimos, a faixa etária predominante no Curso Regular é formada por um público adolescente dado que explica o fato da maioria não trabalhar, porém, quando o fazem, é na condição de assalariados.

QUADRO 5 – QUADRO SÍNTESE DA ORIGEM ESCOLAR DO 1º GRAU DOS INGRESSANTES NO CURSO REGULAR

CURSO REGULAR - SITUAÇÃO ESCOLAR								
L O C A L	1 9 8 8		1 9 8 9		1 9 9 0		1 9 9 1	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
1º Grau- E.Municipal	141	17,63	151	18,88	142	17,84	126	15,75
1º Grau- E.Estadual	353	44,13	314	39,25	266	33,42	264	33,00
1º Grau-E.Particular	281	35,13	313	39,13	365	45,85	389	48,63
1º Grau- E.Senai	3	0,38	5	0,63	2	0,25	4	0,50
1º Grau- E. Sesi	8	1,00	12	1,50	16	2,01	10	1,25
2º Grau- Curso Supletivo	2	0,25	1	0,13	01	0,13	01	0,13
Só exames 2º Grau Supletivo	3	0,38	-	-	-	-	-	-
2º Grau-E.Particular	2	0,25	2	0,25	-	-	01	0,13
2º Grau- E.Estadual ou Municipal	6	0,75	2	0,25	04	0,50	04	0,50
3º Grau- Completo	01	0,13	-	-	-	-	01	0,13
T O T A L	800	100	800	100	796	100	800	100

Fonte: Centro de Memória do IFSP.

Os dados revelaram um crescimento gradativo de discentes egressos de escolas particulares (35%, em 1988; 39%, em 1989; 46%, em 1990 e 49%, em 1991), em contrapartida, um decréscimo de escolas estaduais (44%, em 1988; 39%, em 1989; 33%, em 1990 e 33%, em 1991), enquanto os egressos de escolas municipais mantiveram-se com pouca alteração. Faltam dados para aventar hipóteses sobre a predominância de egressos de escolas particulares, mas como pode ser observado no próximo quadro, o ingresso na instituição era, provavelmente, bastante concorrido, pois mais da metade dos estudantes frequentou curso preparatório também particular. O percentual de egressos de escolas públicas estaduais é semelhante àquele de estudantes que não frequentou curso preparatório o que permite aventar que estavam mais preparados para superar a barreira do ingresso na escola profissional.

QUADRO 6 – QUADRO SÍNTESE FREQUÊNCIA EM CURSO PREPARATÓRIO, MOTIVO DE ESCOLHA DO CURSO E RENDA FAMILIAR

Q U A D R O S Í N T E S E - C U R S O R E G U L A R						cont.	
		1988	1989	1990	1991	TOTAL Quant.	%
FREQUÊNCIA EM CURSO PREPARATÓRIO	PEBE	8,63	11,00	13,32	13,88	374	11,72
	Particular	60,38	50,38	51,01	48,75	1682	52,72
	Não frequentou	30,88	38,50	35,30	37,25	1134	35,54
MOTIVOS DE ESCOLHA DO CURSO	Informações obtidas na Escola onde estudava	8,50	9,50	8,29	10,63	295	9,23
	Informações através de parentes ou amigos	42,25	42,13	40,45	42,25	1335	41,77
	Informações sobre mercado de trabalho	8,50	9,75	8,92	7,63	278	8,69
	Palestra feita na Escola onde estudava	1,13	0,38	0,63	0,50	21	0,65
	Visita à ETFSP com a Escola onde estudava	0,50	0,25	1,01	0,38	17	0,53
	Já trabalha na área	2,00	1,75	1,88	1,38	56	1,75
	Pretende cursar Faculdade na área	27,50	25,88	26,76	23,50	828	25,90
	Divulgação na Empresa	0,25	0,38	0,13	0,38	9	0,28
	Divulgação no Sindicato	-	-	0,13	-	1	0,03
	Gostaria de estudar na Federal	9,38	10,00	11,81	13,38	356	11,13
RENDA FAMILIAR	até 1 mínimo	0,63	0,13	0,88	0,25	15	0,46
	de 2 a 4 mínimos	6,38	8,50	10,30	5,13	242	7,58
	de 5 a 7 mínimos	18,63	19,00	26,38	13,75	621	19,45
	de 8 a 10 mínimos	23,63	23,00	24,50	20,50	732	22,93
	de 11 a 13 mínimos	17,13	15,00	13,94	13,88	479	15,00
	de 14 a 18 mínimos	12,75	13,75	11,43	13,38	410	12,84
	de 19 a 24 mínimos	11,13	11,00	6,66	13,38	337	10,55
	de 25 a 30 mínimos	5,25	4,25	2,51	9,38	171	5,35
	acima de 30 mínimos	4,38	5,13	3,27	10,38	185	5,79

Fonte: Centro de Memória do IFSP.

A maior concentração dos motivos que levaram o discente a escolher um curso técnico e tentar o ingresso na EFTSP passou pelas relações familiares e sociais, dado que, associado à região de residência pode indicar que fossem oriundos de famílias de operários das fábricas localizadas na zona leste da cidade que, por sua vez, abrigava também grandes concentrações de imigrantes. Deve ser destacado o percentual relativamente alto de estudantes que aventava a possibilidade de prosseguimento dos estudos em cursos superiores, horizonte não muito comum para essa classe social, conforme demonstra toda a história do ensino profissional. Como na terceira posição sobressaiu a vontade de estudar em instituição federal, é possível que nas relações familiares e sociais, esse caminho já tenha sido trilhado.

Os dados sobre a renda familiar corroboram a hipótese de que os estudantes tenham convivência (familiar ou social) com profissionais que exerçam funções técnicas qualificadas, pois a renda predominante está situada nas famílias cujo

rendimento situa-se entre 8 e 10 salários mínimos. As faixas de renda próximas também concentram grande percentual: 19% das famílias tem renda entre 5 e 7 salários mínimos e 15% entre 11 e 13 salários mínimos. No entanto, se considerada a existência de estudantes cuja renda familiar varia entre 1 e acima de trinta salários mínimos, pode-se afirmar a heterogeneidade de condições econômicas presente na instituição.

Identificar a caracterização dos estudantes neste recorte temporal possibilitou verificar as diferenças entre cursos que foram determinados por um perfil específico de discente. No entanto, com ressalvas, pode-se dizer que as semelhanças estavam incorporadas no símbolo que a instituição representava no oferecimento de ensino de qualidade público e gratuito, promovendo o esforço por esses discentes desde o deslocamento bairro/escola e investimento familiar, pessoal e até mesmo financeiro.

No relatório da Síntese de Dados de Caracterização dos Alunos no Período de 1988 a 1991 (IFSP, CENTRO DE MEMÓRIA, 1991), sugeriu-se o levantamento do desempenho em termos de notas no vestibular dos ingressantes dos dois cursos (regulares e complementar) nos anos de 1988, 1989, 1990 e 1991. A ideia era pesquisar se haveria diferença entre alunos dos cursos noturno e diurno, dentro do Curso Regular. E, caso existisse, a proposta era estudar como essa relação interferia no processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma direção, pensou-se em estudar com maior profundidade as diferenças entre os grupos dos Cursos Regular e Complementar e pesquisar métodos didáticos que atendessem às diferenças destes grupos para apresentar ao corpo docente. E ainda, um requisito determinante era investigar as causas da evasão escolar à luz das diferenças entre os grupos. Uma das propostas era realizar um levantamento dos alunos formados pela ETFSP que se fixavam efetivamente no mercado, realizando um acompanhamento de egresso que pudesse subsidiar uma avaliação do projeto de educação da ETFSP, ou seja, para que serve e a quem se destina. Eis um questionamento constante da educação profissional. No entanto, os dados para encaminhar essas possibilidades não estavam disponíveis para consulta, no período em que a coleta foi feita.

No final da década de 1990, precisamente em 1999, a Escola Técnica Federal de São Paulo é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFETSP). Essa mudança permitiu a criação de cursos superiores

na área científico-tecnológica. No período de 2000 a 2004, foram implantados na capital paulista nove cursos de nível superior, destinados à formação de tecnólogos na área da Indústria e de Serviços e o primeiro curso de pós-graduação para formação de professores, evidenciando um novo elemento no percurso institucional.

A organização do CEFET legalmente instituída pelo Decreto-Lei 5224 de 1º de outubro de 2004, definiu dentre seus objetivos o oferecimento da educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio; bem como, o ensino médio, observando a demanda local e regional e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio; o ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu; os cursos de licenciatura; educação continuada e educação de jovens e adultos.

O CEFETSP abraçou a oportunidade de criação de cursos de formação de professores justificada pelas mudanças no padrão produtivo que caracterizavam a economia desde fins do século XX. A direção dos ventos propiciada pelos debates instalados no campo legislativo sobre as novas funções da escola federal culminou com a reforma do ensino técnico-integrado, sendo dividido em Ensino Médio e Ensino Técnico.

Assim, de acordo com as atribuições regimentais, as Escolas Técnicas Federais tinham por finalidade formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia. Colocando na centralidade os cursos de nível técnico, ou seja, os cursos regulares e especiais. Já o CEFET se denominava uma instituição de ensino superior pluricurricular, especializada na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

QUADRO 7: O LEGADO DA REDE FEDERAL PARA O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

ETF	CEFET	IFSP
Cursos Regulares Cursos Complementares	Cursos Técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio. Educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio	Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio Cursos Técnicos Concomitantes Cursos Técnicos Subsequentes
	Introdução aos Cursos Superiores e Pós-Graduação	Manutenção Cursos Superiores e Cursos de Pós-Graduação
	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens Adultos Proeja	Manutenção Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens Adultos Proeja

Fonte: Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978; Decreto-Lei 5224 de 1º de outubro de 2004; Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Elaboração própria (2002).

Os cursos técnicos oferecidos na ETFSP se assemelham com as modalidades previstas no IFSP guardadas as devidas proporções conceituais. Os Cursos Regulares (equivalentes ao 2º Grau se assemelhariam ao denominado ensino técnico integrado ao Ensino Médio do IFSP) e Cursos Especiais (Cursos Complementares com modalidade subsequente).

O CEFETSP introduziu os cursos superiores e Proeja e a primeira formação docente *lato sensu*. Assim, os IFs e, por conseguinte, o IFSP absorveram os avanços entremeados sobre educação profissional, científica e tecnológica travadas nas discussões no campo legislativo e social na passagem para o século XXI.

Os IFs estabelecem em sua estruturação, a verticalização como princípio de organização dos componentes curriculares, permitindo ao discente um fluxo contínuo na construção de itinerários em sua formação entre diferentes cursos e níveis. O discente poderá ingressar, por exemplo, na instituição para fazer um curso de qualificação profissional, um curso técnico integrado ao Ensino Médio, um curso concomitante/subsequente e, posteriormente, terá acesso ao nível superior na mesma área na instituição e finalizar com curso de pós-graduação.

Assim, procuramos na/pela compreensão do “sentido do passado” analisar a consolidação do percurso formativo e, ao mesmo tempo, conferir o “sentido do presente” intrincado com a produção de registros dos dias atuais pelas práticas culturais que se constituem e conformam a cultura escolar do IFSP – câmpus Barretos (BRT).

3. DO FUNCIONAMENTO INTERNO DO CÂMPUS BARRETOS (IFSP-BRT) COMO PRODUTOR DE UMA CULTURA ESCOLAR ORIGINÁRIA

A dinâmica interna do funcionamento escolar é percebida como produtora de uma cultura própria que se constitui e é constituinte juntamente da cultura social. A relação que se estabelece com o espaço escolar, onde vigora o contrato educativo formalizado entre as partes (agentes escolares), acordam preceitos numa estrutura de normalização que permite estabelecer os códigos disciplinares, as ocorrências, os ritos, os eventos, os procedimentos operacionais, dentre outros que caracterizam sua composição e ação dos seus agentes consubstanciando as práticas, os modos de pensar e fazer escolares.

Dentro dessa perspectiva, não há neutralidade sob o espaço e tempo sendo estes determinantes na construção da cultura escolar. Para Viñao Frago (2001) “todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos”. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 78). A cultura escolar engloba toda a vida escolar, na qual o tempo e espaço não são meros esquemas formais, pois são concebidos pelas instituições escolares e pelos agentes que tomam parte da vida cotidiana da escola que, ao longo do tempo, determinarão as práticas educativas e culturais da instituição.

Certamente, a escolha dos alunos para sujeito de análise se traduz pela razão de existência da própria instituição. Embora seja um corpo que opera com outros agentes constituintes da cultura escolar, sem dúvida o aluno é quem mobiliza todo o sistema tanto para o funcionamento quanto para sua manutenção. Afinal quem são esses alunos paulistas que buscam por uma formação técnica na rede federal? Quais características se podem arrolar a fim de compreender a dinâmica da cultura escolar e da relação estabelecida com o corpo discente? A preocupação com a caracterização desse agente escolar suscitou interrogações sobre sua trajetória escolar, principalmente no que se refere a dinâmica da escola para o acesso, à permanência e à conclusão dos estudos, pois os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar.

Neste capítulo, para analisar o câmpus Barretos (IFSP-BRT), foram consideradas as três áreas que compõem as características da organização

escolar⁷⁷ apontadas por Nóvoa (1993), isto é, a estrutura física, a administrativa e a social, a fim de caracterizar a cultura escolar dessa instituição.

3.1 O IFSP-BRT na construção da memória: A cultura escolar em sua dimensão espacial

A construção da memória⁷⁸ do IFSP, antes de tudo, passa pelo empenho de um passado revitalizado da rede federal, pela vontade de (re)construir a história que vivemos, ou seja, não trata apenas de buscar refletir a sua própria imagem como uma espécie de “espelho-memória” (NORA, 1993), mas procurar não ser indiferente à diferença que se opera na busca de uma identidade institucional. Como revela esse autor “não mais uma gênese, mas o deciframento do que somos à luz do que não somos mais” (p. 20). É inegável, ao decodificar o hoje, reconhecer a descendência de um legado histórico, talvez se faça necessário, primeiramente, um distanciamento para, então, uma reaproximação das raízes profundas para perceber as transformações.

Sob esse entendimento, o câmpus Barretos (BRT) nasceu na II fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica concedida para funcionamento pela portaria ministerial nº 1.170 de 21, de setembro de 2010. Embora conste no relatório de Gestão de 2010 que as atividades iniciaram no dia 16 de agosto de 2010, o câmpus foi oficialmente inaugurado no mês de outubro, com a visita do Ministro da Educação. No entanto, para a comunidade acadêmica, o início do funcionamento se deu com a aula inaugural ocorrida dois dias da publicação da citada Portaria. O tempo legal, o tempo político e o tempo das práticas e dos ritos escolares variam de acordo com o sentido que lhes conferem seus participantes.

Com relação à estrutura física, esta se vincula de forma imediata às necessidades estruturais das áreas técnicas. Assim, os estudos sobre as

⁷⁷ O conceito de cultura organizacional é evidenciado por Brunet (1988) como sendo “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores ou os ideais sociais e as crenças que os membros da organização partilham” (BRUNET, 1988, p. 28 *apud* NÓVOA, 1993).

Nóvoa (1993) a partir desse conceito faz uma distinção entre cultura interna e externa. A primeira definida por um “conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização” e segunda pelas “variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade” (p. 30).

⁷⁸ A cultura escolar é encarada sem excluir a hermenêutica da memória para racionalizar os processos de interpretação.

viabilidades e demandas locais foram conduzidos em diálogo com o MEC e resultaram na definição de três eixos tecnológicos para seu funcionamento: (i) Gestão e Negócios; (ii) Informação e Comunicação; (iii) e Turismo, Hospitalidade e lazer. Conjuntamente ao oferecimento de cursos técnicos concomitantes e subsequentes em Agronegócio; Manutenção e Suporte em Informática (MSI) e Eventos, distribuídos em 160 vagas, divididos nos períodos vespertino e noturno, bem como em atividades de extensão.

Para o reconhecimento da existência da comunidade acadêmica do IFSP-BRT junto ao município, os docentes adotaram como estratégias pedagógicas a abertura de visitas técnicas na própria cidade, pois, além de oferecerem aos alunos às instalações, colocaram a instituição no circuito social local. Conforme consta no relatório de gestão (2010), a comunidade passou a ocupar espaços nas solenidades e comemorações da cidade desde rali, corrida de rua, natal com as crianças carentes, participação em Congressos⁷⁹.

Não precisamos de lentes grossas nem de obsessão arquivista para observar que o câmpus, hoje, se constitui de um tempo e espaço engendrado por “lugares de memória que nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13).

Os registros auxiliam a memória a manter a imagem, os gestos, os objetos e os espaços enraizados no concreto. Contudo, Viñao Frago (2001) alerta que, ao nos relacionarmos com o passado, carecemos de memória acerca da duração. Esse autor utiliza-se das palavras de Bachelard (1975) para reforçar essa preocupação: “a memória não registra a duração concreta. É pelo espaço, é no espaço que encontramos esses belos fósseis de duração concretados por longos tempos.” (BACHERLARD, p. 1975, p. 38-40 *apud* VIÑAO FRAGO, 2001, p. 62).

Dessa forma, a história de uma instituição escolar perpassa pela memória de um local, de um contexto e de seus agentes permitindo fazer parte da história da própria cidade. Por isso se faz importante considerar o funcionamento de uma organização escolar como “fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com

⁷⁹ Dois Congressos se destacaram: XXV Union of Panamerican Values Congress e o “Valuing our World: Challenges facing the global market”.

interesses distintos” (NÓVOA, 1995, p. 25). Esse compromisso pode possibilitar a construção de uma identidade.

A edificação escolar é espaço de uma realidade material tangível, uma vertente concreta relacionada com a organização escolar. Ocupar, utilizar o espaço pressupõe estabelecer o lugar. Ao contrário do espaço que se projeta, o lugar se constrói, assim “a escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 77).

A arquitetura construída no terreno de 20.000m², localizada na zona periférica da cidade de Barretos, para a edificação da unidade sede do IFSP-BRT foi cedida pela prefeitura para uma estrutura inicial composta por dois pavimentos constituídos pelos blocos de salas de aulas, bloco de laboratórios e o setor administrativo, todos com mobiliário que traduz um recorte espacial reservado para ação pedagógica.

O espaço doado levou em consideração as relações em seu entorno, tanto as características geográficas quanto a área de captação e abrangência social dos alunos. Conforme a portaria nº 1.291, de 30 de dezembro 2013, que estabelece diretrizes para a organização dos IFs e define parâmetros e normas para a sua expansão, “os imóveis eventualmente doados para a implantação ou a expansão de unidades dos Institutos Federais serão incorporados diretamente ao patrimônio da instituição” (BRASIL, 2013, p. 10).

Sabe-se, contudo, que aceitar a necessidade de construção de um edifício próprio é um resultado histórico no âmbito educacional, mas ganha novas proporções numa cidade como Barretos cujo “coronelismo” vigora ainda entre as forças políticas e econômicas de uma pequena parte da elite local. Empresas externas, por exemplo, não conseguiram a mesma “sorte” de enraizar-se na cidade, mas uma Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia não só alcançou a confluência dessas forças como se materializou e adquiriu autonomia em relação às outras instituições ou poderes.

Não obstante, nos últimos dez anos, a estrutura foi ampliada para acompanhar as necessidades demandadas pelas aberturas de novos cursos. Mais precisamente, entre os anos 2014 e 2015, as condições do trabalho pedagógico foram impactadas pela criação de três laboratórios com equipamentos e insumos de grande porte para a área das Ciências da Natureza, oito laboratórios de informática e cinco laboratórios multidisciplinares.

A experimentação como prática científica possibilita a ligação da educação com o trabalho, gerando oportunidades emancipatórias e criativas e a consolidação da infraestrutura demonstra uma base profícua institucional. Além dos laboratórios, a instituição possui espaços destinados a promover cultura e socialização, como um auditório com capacidade para 260 lugares, um anfiteatro com capacidade para 70 lugares, um ginásio poliesportivo coberto e uma biblioteca.

A “dimensão educativa do espaço”⁸⁰ materializada por essas novas construções (laboratórios, auditório, anfiteatro, biblioteca, ginásio) configura o valor didático que esses símbolos expressam. Se a instituição é um lugar que elabora a cultura escolar, tal intenção encontra-se preservada em sua materialidade em espaços de memória que transcendem a comunidade escolar, pois esses espaços são usufruídos também pela comunidade local.

No entanto, essa mobilidade de interação entre IFSP-BRT com o município de Barretos se deu a passos bem curtos, pois, mesmo com ações estratégicas que visassem maior articulação, foi um processo construído ao longo dos anos. Na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018), documento que estrutura as ações futuras para todos os câmpus, constatou-se o desconhecimento dos munícipes sobre a instituição e sobre os cursos oferecidos.

Quando os elementos da cultura organizacional⁸¹ desempenham um importante papel na integração, é também, segundo Nóvoa (1993), um fator de diferenciação externa. A arquitetura do edifício escolar é uma forma material que faz parte da categoria de “manifestação visual e simbólica” passível de ser observada e, no caso da unidade, essa construção simbólica ainda estava sendo equacionada com o meio social da comunidade barretense.

⁸⁰ Essa expressão é utilizada por Viñao Frago (2001) que trabalha com os termos: dimensão espacial da atividade humana; dimensão espacial dos estabelecimentos; dimensão educativa do espaço escolar.

⁸¹ Nóvoa (1993) adaptou o esquema de Hedley Beare (1989) sistematizando os elementos da cultura organizacional, sob duas zonas: a primeira denominou de invisibilidade – são as bases conceituais (valores, crenças e ideologias); e as demais de visibilidade como: as manifestações em verbais e conceituais (fins e objetivos, currículo, linguagem, história, etc); visuais e simbólicas (arquitetura e equipamentos, artefatos, uniformes, imagem exterior, lemas etc) e comportamentais (rituais, cerimônias, normas e regulamentos, procedimentos operacionais, ensino e aprendizagem etc.) (NÓVOA, 1993, p. 30).

FIGURA 2 – VISTA AÉREA DA UNIDADE SEDE DO IFSP-BRT (FASE DE IMPLANTAÇÃO)



Fonte: <https://www.caparquitectura.com.br/portfolio-item/ifsp-barretos-sp/>

FIGURA 3 – VISTA AÉREA DA UNIDADE SEDE DO IFSP-BRT (2015)



Fontes: <https://brt.ifsp.edu.br/estrutura-fisica> Acervo: coleção de imagens de Sergio Vicente de Azevedo

A unidade agrícola do IFSP-BRT, inaugurada no ano de 2017, é a única dessa natureza que compõe a cultura organizacional da rede federal paulista. Em atendimento aos cursos da área das Ciências da Natureza, a unidade possui uma área de 58 hectares, sendo mais de 8.000m² de área construída, com espaço

destinado à produção vegetal experimental e área de reserva biológica. Além de contar com a infraestrutura de salas de aulas e salas dos setores administrativos, há quatorze laboratórios multidisciplinares e dois de informática, uma biblioteca, um restaurante e uma cantina. A “fazenda”, como é conhecida cotidianamente, possui um galpão de máquinas e duas casas para técnicos, o que configura um espaço escolar com estrutura peculiar aos seus objetivos.

FIGURA 4 – VISTA AÉREA DA UNIDADE AGRÍCOLA DO IFSP-BRT (2017)



Fontes: <https://brt.ifsp.edu.br/estrutura-fisica>

Acervo: coleção de imagens de Sergio Vicente de Azevedo

Como lugares de ensino, as duas edificações configuradas no espaço urbano e espaço rural consolidam o IFSP-BRT com uma única gestão em lugares distintos, o que implica que os mesmos agentes escolares, tanto administrativos quanto docentes, desenvolvam suas atribuições nas duas dimensões espaciais, em estabelecimentos singulares, que possuem signos próprios que variam em função de seus cursos, objetivos, de suas disciplinas escolares, de infraestrutura, de clientela.

A cultura escolar expressa os modos particulares de interagir e de trabalhar e, no caso, o deslocamento entre os espaços se vinculam à medida que seus agentes escolares vivenciam e experimentam esses lugares. Os processos de tomada de decisão, tanto de adesão quanto de resistência, criam novas dinâmicas nas práticas

cotidianas. Esse trânsito entre as unidades⁸² não fica restrito à gestão administrativa e aos docentes, interfere também na dinâmica de participação dos alunos.

A organização do espaço escolar materializa a complexidade e a riqueza institucional do IF, proveniente do convívio de diferentes níveis da educação escolar, unificando a educação básica e educação superior em um mesmo lugar. Em Barretos, essa união iniciou em 2012, com a primeira grande expansão do câmpus. Exatamente com a abertura de um curso técnico concomitante e/ou subsequente em Alimentos e dois cursos superiores: Tecnologia em Gestão de Turismo e a Licenciatura em Ciências Biológicas. Juntamente, com os cursos técnicos de nível médio de Informática e Agropecuária, por meio da parceria formalizada pelo termo de cooperação técnico-educativo n. 002/11, celebrado entre o IFSP e a Secretaria Estadual do Estado de São Paulo (SEESP), entre a Escola Estadual Fábio Junqueira Franco e o IFSP-BRT.

O acordo firmado previa a educação profissional técnica de nível médio articulada de forma concomitante com matrículas distintas para cada curso, ou seja, Ensino Médio (Estado) e Técnico (Federal), oferecidos na mesma instituição de ensino. Na prática, essa modalidade era vista como um curso “integrado” e, no discurso, os alunos eram denominados como “alunos da parceria”. Dessa forma, “os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar constituem um aspecto fundamental de sua cultura” (SILVA, 2006, p. 204).

Mais uma vez, a estrutura visual e simbólica da arquitetura exercia o poder que configurava e alimentava o discurso de “alunos dos integrados, da parceria” porque os alunos ocupavam o edifício escolar do IFSP-BRT para cursar tanto as disciplinas da base nacional comum quanto às técnicas, permitindo-os vivenciar e experimentar em sua totalidade o espaço escolar, pois quem se deslocava para a sede eram os professores do estado. Esse esquema da estrutura institucional provocou dinâmicas de ajustes nos comportamentos dos agentes escolares.

Os cursos superiores, à época, ocupavam as salas de aulas no período da manhã juntamente com os alunos adolescentes que tinham acabado de concluir o

⁸² Dois cursos técnicos integrados ao ensino médio clarificam como exemplo, ambos compartilhavam os espaços urbano e rural semanalmente, especialmente pelas estruturas disciplinares que ofereciam. Para a realização das aulas de Educação Física os cursos técnicos em Agropecuária integrados ao ensino médio se deslocavam para sede por causa do Ginásio poliesportivo, bem como, os cursos de Alimentos para desenvolverem suas aulas práticas transitavam entre sede e fazenda. Na tentativa de uma integração curricular, fez necessária aquisição de um ônibus escolar, incorporado ao patrimonial institucional. Em 2022 foi inaugurado um campo desportivo na fazenda.

Ensino Fundamental. Com faltas recorrentes de professores que lecionavam as disciplinas propedêuticas e com a ausência de professores que substituíssem, os alunos ocupavam o pátio. A utilização desse espaço físico atrelado à acústica criava desconforto com os alunos das demais salas que estavam em aula, especialmente os alunos dos cursos superiores. Como advertido por Nóvoa (1995), “as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos” (p. 15). Assim, a característica de um espaço universitário era transformada num espaço escolar múltiplo e intensificava a sensação de não ruptura entre os níveis de ensino. Tal efeito era mais benéfico para os estudantes do Ensino Médio, mas desapontava os estudantes do curso superior que esperavam usufruir de uma cultura universitária idealizada que, justamente, evidenciasse a ruptura e a conquista da ascensão escolar.

Com o tempo esse tipo de disposição foi sendo estruturada apontando amenizações nessas diferenças de convivência entre as etapas de ensino. Com estreitamento nos vínculos cotidianos surgiram relações afetivas, como namoros e amizades entre esses discentes. Outros arranjos de confluência foram de ordem pedagógica, como as monitorias, cujos discentes dos cursos de licenciatura as exerciam com os discentes dos Ensinos Médios Integrados⁸³. Assim, foram sendo criados movimentos de ajustes na construção desses espaços geracionais tão conflituos que contribuíram para o exercício de novas acomodações mais harmônicas.

Em 2013 e 2014, os cursos concomitantes e subsequentes, tanto de Informática quanto de Alimentos, sofreram mudanças devido à insuficiência de alunos matriculados. O MSI foi interrompido e os docentes foram deslocados para a implantação do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, integrando a educação profissional tecnológica de graduação. Já o curso de Alimentos, em 2014, passou ser oferecido para os alunos do Ensino Médio por meio de parceria firmada com o governo do estado, adotando-se a forma “integrada” e não mais a forma concomitante/subsequente, com amplo acesso. Se considerar o tempo de vida do câmpus, esses são os primeiros sinais de mudanças quanto à forma articulada da educação profissional técnica de nível médio. Essas alterações

⁸³ Esta afirmação encontra-se respaldo nas análises dos projetos internos do Programa de Bolsa de Ensino do IFSP-BRT. Exemplo com o Edital, n. 24/2019 podemos verificar que os projetos abrangiam bolsas de Ensinos para os discentes das Licenciaturas e em alguns casos aos bacharelados.

são indícios dos percalços sofridos pela pretendida inovação curricular promovida pelo IF.

A cultura interna se mobilizava para atender às metas do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018) e colocar em prática o desejo institucional de ofertar educação profissional técnica de nível médio articulada na forma integrada, efetuando-se matrícula única para cada aluno, ou seja, os alunos “100% IF”. Esse discurso não só foi consolidado, como abriu precedentes para uma nova organização cultural e ocupação dos lugares num campo de disputa simbólica. Havia um fechamento de ciclo dos anos iniciados com os “alunos da parceria”, promovendo a circulação dos alunos “antigos” e “novos”.

Dois elementos de manifestação visual e simbólica passam a ter um valor representativo no sentimento de identidade e pertencimento institucional. O primeiro é o uso do mesmo uniforme (especialmente, o moletom verde) com o emblema e logotipo do IFSP-BRT e, o segundo, a distribuição das canecas ecológicas. Esses objetos faziam distinção entre os entes federados, pois não só asseguravam a identificação dos alunos com a unidade como produziam padrões estéticos e morais do grupo.

Figura 5 – Artefato cultural: o uniforme da Rede Técnica Federal (2013)



Fonte:

<https://www.ifmg.edu.br/congonhas/noticias/novos-modelos-de-uniformes-estao-disponiveis-para-consulta/moletom-2.png/view>.

Figura 6 – Artefato cultural: caneca ecológica



Fonte:

<https://srq.ifsp.edu.br/index.php/ultimas-noticias/145-sorteio-aos-alunos-de-5-canecas-ecologicas-do-ifsp>.

Outra questão alusiva foi o compartilhamento da mesma refeição, financiada com recurso federal. Na “parceria”, a alimentação tanto do almoço quanto do lanche era entregue e realizada no próprio câmpus com auxílio de um servidor do estado. Quando a gestão do IFSP-BRT assumiu 100% dessa oferta não havia refeitório.

Esse entrave foi sanado com a celebração de um novo acordo, no caso, com a Prefeitura Municipal de Barretos que cedeu um espaço nas proximidades do câmpus.

O refeitório da unidade sede, por não ser incorporado ao câmpus, gerou novas práticas na cultura organizacional da escola, configuradas na gestão administrativa e nas manifestações comportamentais dos alunos. O trajeto demandou táticas operacionais que permitissem a melhor organização do tempo e utilização do espaço. A aquisição e utilização de um ônibus operacionalizaram soluções e demandou agentes escolares para a supervisão do itinerário.

Esse pequeno percurso originou ocorrências disciplinares de diversas naturezas. O controle de saída e entrada teve que ser rigorosamente observado e monitorado. A anuência e a relação de confiabilidade entre os pais, escola e aluno ganharam proporções inimagináveis. Tanto que no ato da matrícula já era pauta a autorização ou não do deslocamento, ou seja, se os filhos poderiam ir a pé sozinhos ou somente no ônibus escolar do câmpus, mediante supervisão. Essas problemáticas foram sanadas em 2022 com a utilização de espaços para o uso do refeitório na própria unidade sede.

A programação de abertura de cursos relacionadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) foi cumprida à medida que os anos se passaram. No momento de elaboração, levaram-se em conta as propostas considerando o cumprimento dos balizadores, número de alunos e a questão orçamentária. Vale salientar que os balizadores são estipulados pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. O cumprimento normativo estabelece a oferta de 50% prioritariamente de cursos técnicos de Ensino Médio na forma integrada; 20% de Licenciaturas.

Na ocasião, as reuniões de áreas e assembleias gerais para a consolidação do PDI (2014-2018) não foram capazes de definir um curso de Licenciatura, embora se reconhecesse a exigência legal necessária. A solução foi indicar a previsão de abertura mediante novos estudos de viabilidade. Em 2017, o curso de Licenciatura em Química foi definido como estratégico para manutenção da área de ciências da natureza e para a “vocação” do câmpus, além de projetar a verticalização futura do curso técnico de Alimentos. Assim, neste mesmo ano, consolidaram-se mais duas aberturas do Ensino Superior: a Licenciatura em Química e o curso de Bacharelado

em Agronomia, inaugurando o câmpus agrícola. Por fim, em 2018, o Curso Técnico em Alimentos teve sua oferta de vagas duplicada.

TABELA 1 – CENÁRIO DOS CURSOS EM 2013 E PROJEÇÕES CONFORME OS BALIZADORES REFERENTES À LEI 11.892 DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008

ATUAL	Nome do Curso	Quantidade de			Percentual Individual por Curso	Percentual Global do Campus
		Alunos	Professores	Alunos/Professor		
MÉDIO / TÉCNICO / PROEJA MÉDIO	Ensino Médio Integrado em Informática	80	9	8,89	12,50%	76,19%
	Ensino Médio Integrado em Agropecuária	80	9	8,89	12,50%	
	Curso Técnico em Eventos	120	9	13,33	18,75%	
	Curso Técnico em Agronegócio	160	13	12,31	25,00%	
	Curso Técnico em Alimentos	120	12	10,00	18,75%	
	Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	80	6	13,33	12,50%	
	SUB-TOTAL	640	58	11,03	100%	
LICENCIATURAS	Ciências Biológicas	80	11	7,27	100,00%	9,52%
	SUB-TOTAL	80	11	7,27	100%	
OUTROS	Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	40	6	6,67	33,33%	14,29%
	Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo	80	8	10,00	66,67%	
	SUB-TOTAL	120	14	8,57	100%	
TOTAL		840	83	10,12	----	100%

Fonte: IFSP-BRT. Arquivo gerado pela comissão local do PDI (2014-2018)

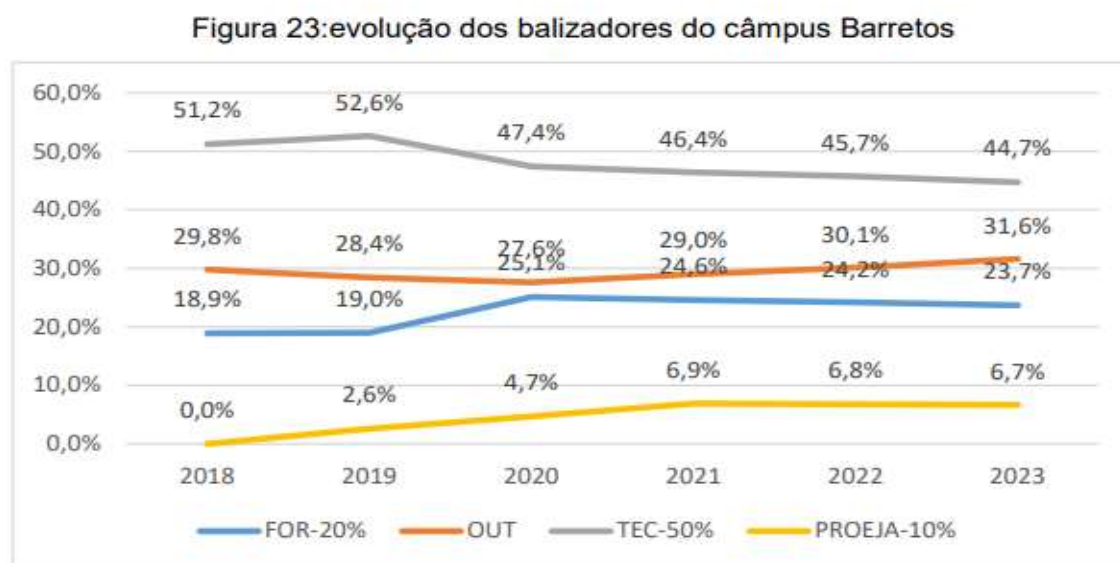
TABELA 2 – CENÁRIO DE PROJEÇÃO PARA O ANO DE 2018

2018	Nome do Curso	Quantidade de			Percentual Individual por Curso	Percentual Global do Campus
		Alunos	Profes-sores	Alunos/Professor		
LICENCIATURAS MÉDIO / TÉCNICO / PROEJA MÉDIO	Ensino Médio Integrado em Informática	120	11	10,91	18,75%	49,23%
	Ensino Médio Integrado em Alimentos	120	11	10,91	18,75%	
	Ensino Médio Integrado em Agropecuária	120	11	10,91	18,75%	
	Curso Técnico em Eventos	120	8	15,00	18,75%	
	Curso Técnico em Agronegócio	160	12	13,33	25,00%	
	SUB-TOTAL	640	53	12,08	100%	21,54%
	Ciências Biológicas	160	17	9,41	57,14%	
	Licenciatura	120	11	10,91	42,86%	
	SUB-TOTAL	280	28	10,00	100%	29,23%
	Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	120	11	10,91	31,58%	
OUTROS	Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo	120	11	10,91	31,58%	
	Bacharelado em Engenharia Agrônômica	80	6	13,33	21,05%	
	Pós-graduação Lato Sensu na área de Alimentos	30	6	5,00	7,89%	
	Pós-graduação Lato Sensu na área de Agronegócio	30	6	5,00	7,89%	
	SUB-TOTAL	380	40	9,50	100%	
TOTAL		1.300	121	10,74	----	100%

Fonte: IFSP-BRT. Arquivo gerado pela comissão local do PDI (2014-2018).

Essas planilhas subsidiaram a programação de abertura de cursos publicados posteriormente no PDI (2014-2018), inserindo ainda a previsão de abertura de curso Técnico Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) para 2015 que atendesse aos 10% obrigatórios previstos no decreto n. 5.840/2006. No entanto, o curso Proeja não foi instituído como previsto e a discussão foi retomada no PDI (2019-2023), em atendimento obrigatório dos percentuais dos balizadores. A figura extraída desse último PDI permite observar a evolução dos balizadores no IFSP-BRT, evidenciando o esforço para seu cumprimento. As ofertas de cursos variaram e se projetaram entre 44,7% e 51,2% para os cursos técnicos integrados; já a formação de professores entre 18,9% e 23,7%; então o Proeja passou a ter sua previsão de implantação para o ano de 2019.

FIGURA 7 – EVOLUÇÃO DOS BALIZADORES DO IFSP-BRT (2018-2023)



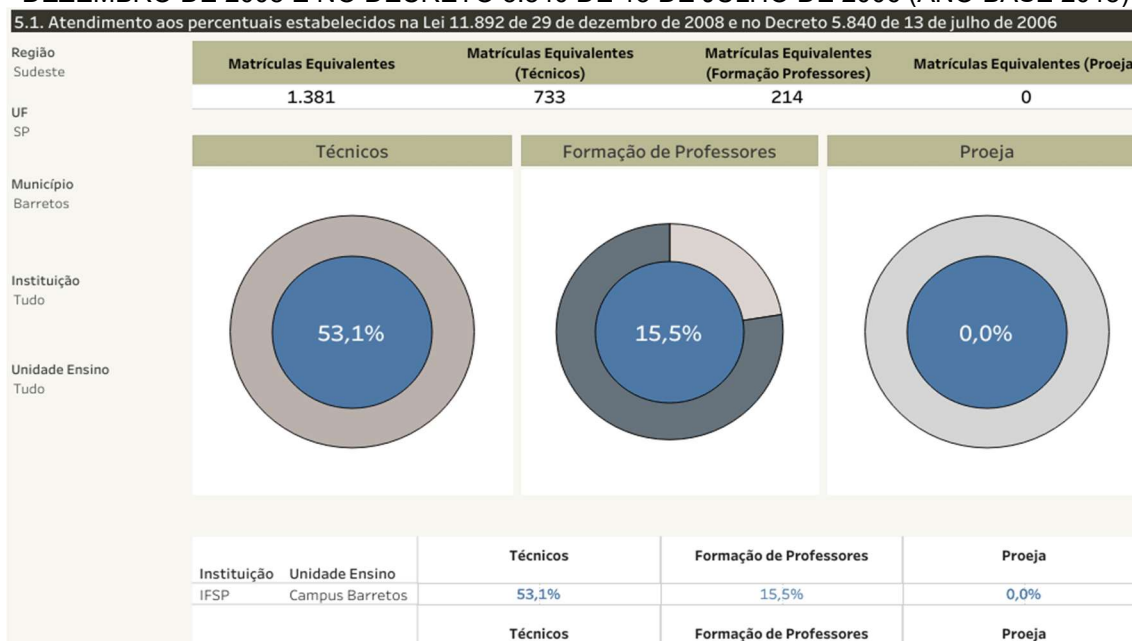
Fonte: IFSP, 2019.

Fonte: IFSP. Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2019).

Ratifica-se o plano de oferta representado pelos balizadores, conforme os dados divulgados na Plataforma Nilo Peçanha⁸⁴, a implantação do curso Proeja não constou no ano base 2018, pois a primeira turma iniciou somente em 2020 quando o país se encontrava no cenário pandêmico. Essa evidência pode ser observada nas figuras a seguir.

⁸⁴ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é “um ambiente virtual de coleta, validação (REVALIDE) e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal, instituída pela Portaria SETEC nº 1, de 03/01/2018 e tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico - administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).” (IFSP. Normas e Legislação, Manuais e Orientações por assunto, 2022). Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/157-normas-e-legislacao%3Ehttps://drive.ifsp.edu.br/s/mOebmwFmb42VV13#pdfviewer>. Acesso em: 01 set. 2022.

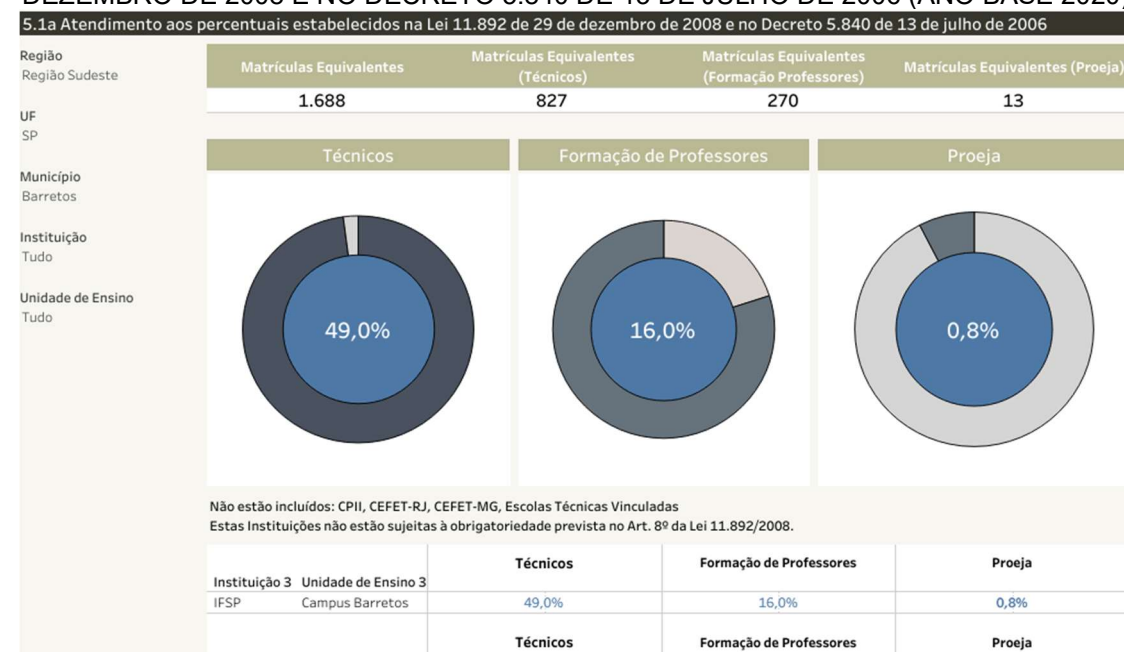
FIGURA 8 – ATENDIMENTO AOS PERCENTUAIS ESTABELECIDOS NA LEI 11.892 DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008 E NO DECRETO 5.840 DE 13 DE JULHO DE 2006 (ANO BASE 2018)



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2021.

Atualmente, a oferta de cursos no IFSP-BRT corresponde a:

FIGURA 9 – ATENDIMENTO AOS PERCENTUAIS ESTABELECIDOS NA LEI 11.892 DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008 E NO DECRETO 5.840 DE 13 DE JULHO DE 2006 (ANO BASE 2020)



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2021.

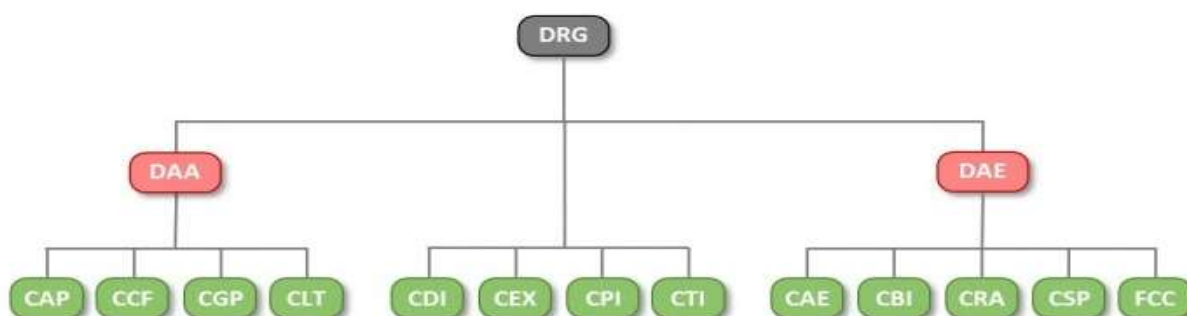
São oferecidas, anualmente, 80 vagas para cursos técnicos de Ensino Médio Integrado em Alimentos, mais 80 vagas em Agropecuária e 40 vagas em Informática e outras 40 vagas em Hospedagem integrada ao Ensino Médio na Modalidade de

3.2 O IFSP-BRT e a cultura escolar na dimensão administrativa: os agentes na construção da vida intraescolar

A vida intraescolar funciona com base em uma perspectiva organizacional administrativa que estabelece uma tomada de decisões a todo instante pelos agentes escolares que ocupam esse espaço. As intervenções, sejam na área escolar, pedagógica e/ou profissional⁸⁵ (NÓVOA, 1993) podem ser identificadas com base nas competências das áreas e no panorama de atividades.

Conhecer as características da estrutura administrativa do IFSP-BRT e o regimento dos câmpus do Instituto Federal de São Paulo⁸⁶ é o primeiro caminho para compreender os mecanismos operacionais que integram e compõem o funcionamento dessa instituição de educação profissional. A partir do organograma que se segue, passamos à análise da relação dessa estrutura com seus efeitos na cultura escolar.

FIGURA 12 – ORGANOGRAMA IFSP-BRT



Fonte: IFSP-BRT. Estrutura organizacional. Disponível em: <https://brt.ifsp.edu.br/estrutura-organizacional>. Acesso em: 06 out. 2022.

Esta organização estabelece como hierarquia máxima a função da Diretoria Geral do câmpus (DRG). Para poder ser investido nesse cargo, é preciso que o servidor seja ocupante de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos

⁸⁵ Nesta concepção, Nóvoa (1993, p. 34) especifica características fundamentais de cada área. A primeira área escolar - está ligada ao modelo de estabelecimento de ensino e seu projeto educativo, privilegiando a incidência de vários agentes sociais como os pais e a própria comunidade para o desenvolvimento de ações curriculares. Na área pedagógica refere-se à relação docente-discente; interações didáticas e a gestão curricular. Centram-se na responsabilidade profissional docente. Na área profissional levam em consideração as questões de desenvolvimento profissional da carreira docente e da organização técnica do serviço, bem como, estende-se aos técnicos qualificados na escola que fomenta ações multidisciplinares e o pessoal administrativo e auxiliar das escolas.

⁸⁶ O regimento é regulamentado pela resolução n.º 26, de 05 de abril de 2016.

Cargos Técnico-Administrativos em Educação e possua, no mínimo, cinco anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

Assim, além da carreira docente, estende-se também a carreira técnica-administrativa para o maior exercício de gestão dentro da instituição. O IFSP-BRT diferencia-se de muitos câmpus do IFSP por contemplar no seu histórico a ocupação da DGR por ambos os segmentos, rompendo com uma dinâmica cultural representada majoritariamente pela carreira docente nos cargos de gestão.

O processo de consulta à comunidade do respectivo câmpus cumpre um pleito eleitoral fixado pelos regulamentos legais, sendo o primeiro passo à vaga de DGR a candidatura de um servidor habilitado que possua os requisitos. No entanto, há que se destacar na organização política dos IFs os pesos exercidos pelos votos paritários de sua comunidade institucional.

Os votos são tomados com valores equitativos de 1/3 (um terço) para todos os segmentos (corpo docente, técnico-administrativos e corpo discente) que incidem no procedimento de decisão dos candidatos. Esse percentual transforma-se em símbolos que servem de instrumentos de integração e disputas no período de eleição entre os agentes na instituição. Há que se reconhecer que essa dinâmica além de democrática exerce um valor simbólico quando legitima as forças equiparadas no campo. Reconhece-se um poder simbólico⁸⁷ não só entre as categorias de servidores, mas a representatividade discente na força do campo político na instituição.

Face às condições conceituais, passamos a revelar as siglas do organograma. Com relação à gestão institucional do IFSP-BRT, duas diretorias são subordinadas diretamente à DRG, denominadas de Diretoria Adjunta de Administração (DAA) e Diretoria Adjunta Educacional (DAE) e quatro coordenadorias: Coordenadoria de Apoio à Direção (CDI); Coordenadoria de Extensão (CEX); Coordenadoria de Pesquisa e Inovação (CPI); Coordenadoria da Tecnologia da Informação (CTI).

A primeira diretoria é responsável pela coordenação de ações que visem às atividades de caráter operacional e funcional da instituição, prezando pela

⁸⁷ É necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 2002, p. 7-8), “poder quase mágico que permite obter equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário.” (BOURDIEU, 2002, p. 14).

manutenção, controle, implementação e avaliação de atos administrativos. Essa diretoria é composta pelas seguintes coordenadorias: Coordenadoria de Almoxarifado e Patrimônio (CAP); Coordenadoria de Contabilidade e Finanças (CCF); Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP); Coordenadoria de Licitações e Contratos (CLT).

À segunda diretoria (DAE) compete acompanhar os documentos pedagógicos (Projeto Político-Pedagógico, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e os Projetos de Ensino); aplicar as medidas do Regulamento Disciplinar Discente, quando for o caso; supervisionar os processos de ensino e aprendizagem; acompanhar as ações de permanência e êxito e orientar docentes, servidores e discentes nos procedimentos acadêmicos.

Enfim, dentre as atividades previstas na Portaria nº 091, de 07 de janeiro de 2021, que aprova o Regimento Geral do IFSP, estão: avaliar, analisar, coordenar e dirigir ações no âmbito educacional e pedagógico da instituição. Estão subordinados a esta direção (DAE): Coordenação de Curso (FCC); Coordenadoria de Apoio ao Ensino (CAE); Coordenadoria da Biblioteca (CBI); Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) e a Coordenadoria Sociopedagógica (CSP).

Antes de encerrar a descrição do organograma, resta destacar a dinâmica de duas coordenadorias que afetam a relação da estrutura administrativa e social do IFSP-BRT nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A primeira é a coordenadoria de Curso (FCC), a qual, no câmpus Barretos, até 2020, se constituía por uma divisão entre as formações gerais e específicas: o FCC, que coordenava os docentes do núcleo da Base Comum Curricular, cognominado de núcleo comum de cada curso técnico integrado.

Essa descentralização é uma característica peculiar do câmpus Barretos que, por um lado, pretende diluir questões operacionais e burocráticas referentes ao dia a dia das atribuições do docente na organização; por outro lado, arrisca-se em estabelecer, na sua estrutura, uma força invisível e divisória entre o núcleo comum e o núcleo técnico, colocando em xeque os conceitos da escola unitária e integrada.

A segunda coordenadoria (CSP) recebe destaque pelos registros de Orientação Educacional que serão analisados no final deste capítulo para o mapeamento das ocorrências cotidianas, buscando revelar os vestígios das práticas escolares e as manifestações comportamentais dos agentes da instituição.

A CSP é uma instância composta por uma equipe multiprofissional de ação interdisciplinar⁸⁸, que atua diretamente com o tripé: discentes; famílias e docentes. No IFSP-BRT, a coordenadoria sociopedagógica trabalha em parceria com a DAE e as demais coordenações da CAE e CRA⁸⁹, sendo composta por uma assistente social, um psicólogo, duas pedagogas, duas técnicas em assuntos educacionais (licenciadas), um técnico em enfermagem e um intérprete de libras (atualmente, está aberta a vaga). Dentre a extensa atribuição dessa equipe, um dos objetivos essenciais é atuar na Orientação Educacional (OE) como dispositivo estratégico para permanência e êxito e a contribuição para o pleno desenvolvimento na formação do discente.

Podemos observar que a organização institucional dos IFs segue uma estrutura ampla para o atendimento do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, reunindo diversos segmentos que interagem entre si e agem em processos organizativos próprios, regulados por diferentes formações e funções de seus agentes na composição administrativa.

Assim, encerrada a dinâmica organizacional, passamos a analisar o corpo profissional da instituição. Uma questão particular dos IFs a ser considerada na caracterização de suas unidades é a métrica para composição do banco de equivalência de docentes e do quadro de lotação dos Técnico-Administrativos em Educação (TAE). O modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas pode ser conferido na Portaria n. 246, de 15 de abril de 2016, que também fixa os números mínimos de servidores de cada unidade, ao final do processo de implantação.

Podemos verificar, claramente, no anexo II, da Portaria nº 573, de 18 de junho de 2018, a relação e a estrutura organizacional, especificando todas as Unidades, a existência e o tipo de unidade do IFSP. Nesse documento, é possível conferir a tipologia do IFSP-BRT – como único câmpus agrícola do IFSP – e a definição quantitativa dimensionada no limite de 70/60, o que significa que a composição dos

⁸⁸ Conforme o regulamento da CSP o entendimento por esta equipe multidisciplinar de ação interdisciplinar é a “integração de profissionais de áreas diversas que trabalhem, concomitante e simultaneamente, a partir de uma articulação de seus saberes com o intuito de assessorar o pleno desenvolvimento do processo educativo orientando, acompanhando e intervindo e propondo ações que visem promover a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a permanência dos estudantes no IFSP, nas diversas modalidades de ensino. (IFSP. RESOLUÇÃO n. 138 de 04 de novembro de 2014).

⁸⁹ A CAE conta com os servidores assistentes de alunos e nutricionista e a CRA com técnicos de assuntos educacionais e assistentes administrativos.

servidores se limita a 70 docentes e 60 técnicos administrativos. À vista disso, os agentes que conformam as práticas no IFSP-BRT têm no seu quadro efetivo atualmente 134 servidores, sendo 54 do segmento administrativo e 80 do segmento docente, dos quais 70 são efetivos e 10 substitutos/temporários.

O câmpus Barretos absorveu o impacto da expansão da rede federal quando determinou a autorização do concurso público para o aumento de servidores técnico-administrativos e magistério para o quadro permanente de pessoal (IFSP, Portaria n.º 1250, de 13 de abril de 2012). Na ocasião, o IFSP designou o total de 286 vagas em caráter efetivo distribuídas para consolidar os diversos câmpus, a saber: Reitoria (30); Araraquara (14); Avaré (12); Birigui (7); Boituva (14); Bragança Paulista (4); Guarulhos (5); Jacareí (11); Hortolândia (9); Campos do Jordão (11); Capivari (14); Caraguatatuba (8); Carapicuíba (2); Catanduva (6); Itapetininga (8); Matão (10); Piracicaba (14); Presidente Epitácio (8); Registro (3); salto (5); São Carlos (10); São João da Boa Vista (7); São Jose dos Campos (13); São Paulo (23); São Roque (10); Suzano (10); Votuporanga (9).

No caso do IFSP-BRT, foram atribuídas 11 vagas, inicialmente, dentre as quais cinco técnicos intermediários e dois auxiliares, sendo que quatro técnicos atenderiam diretamente no setor educacional e um técnico de contabilidade enquanto os dois auxiliares, no setor administrativo; os demais passaram a compor a Coordenadoria Sociopedagógica do câmpus (Técnico em Enfermagem, Pedagogo, Psicólogo, Técnico em Assuntos Educacionais), conforme exarado no edital.

QUADRO 8 – COMPOSIÇÃO DA CARREIRA TAE DO IFSP-BRT NO PERÍODO DE EXPANSÃO DO IFSP

Auxiliar em Administração Intermediário	1
Técnico de Laboratório - Área Informática Intermediário	2
Técnico de Laboratório - Área Química Intermediário	1
Técnico em Contabilidade Intermediário	1
Técnico em Enfermagem Intermediário	1
Técnico de Tecnologia da Informação Intermediário	1
Pedagogo	1
Psicólogo	1
Técnico em Assuntos Educacionais	2

Fonte: Adaptação do Edital n° 146, de 31 de maio de 2012.

Ao fazer uma retrospectiva, o edital de maior implicação para o IFSP-BRT foi em 2014, quando os cursos técnicos integrados ao ensino médio assumiram a gestão 100% administrativa e pedagógica da etapa do Ensino Médio, antes designada à rede municipal por meio de um acordo de parceria. Nesse sentido, o documento que se sucede caracterizou nova gestão do tempo e do espaço para o câmpus Barretos. Concebeu-se a instituição como produtora de uma cultura própria consolidando o exercício profissional no Ensino Básico (disciplinas propedêuticas) e Ensino Superior (disciplinas dos cursos superiores) em um mesmo espaço pelos mesmos docentes, articulando-os entre as etapas e modalidades, o que até então só ocorria com alguns profissionais docentes da área técnica.

QUADRO 9 – COMPOSIÇÃO DA CARREIRA DOCENTE DO IFSP-BRT A PARTIR DE 2014

Artes II	Licenciatura plena em Artes ou Educação Artística, com habilitação em Música ou Graduação em música	1
Biologia II	Licenciatura Plena em Biologia ou em Ciências Biológicas	2
Educação Física I	Licenciatura Plena em Educação Física	1
Física	Licenciatura Plena em Física	1
Geografia	Licenciatura Plena em Geografia	1
Gestão I	Bacharelado em Administração ou em Economia ou em Ciências Contábeis ou Engenharia de Produção ou graduação na área de Logística ou Tecnologia na área de Gestão.	1
História	Licenciatura Plena em História	1
Letras/Português e Inglês	Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês)	1
Libras	Licenciatura plena em Letras/Libras ou Graduação com Prolibras (Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras)	1
Matemática I	Licenciatura Plena em Matemática	1
Química I	Licenciatura Plena em Química	1
Sociologia	Licenciatura Plena em Sociologia	1
Turismo: Hospitalidade / Hotelaria	Bacharelado em Turismo ou Tecnologia em Gestão de Turismo ou Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer.	1

Fonte: Adaptação do Edital nº 50, de 10 de fevereiro de 2014.

Recorde-se que a lei de criação dos Institutos Federais (Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008) equiparou os IFs às universidades federais, em relação à oferta do Ensino Superior e plano de carreira. No entanto, para a composição do quadro da profissão docente observada na tabela acima se exigia um grau mínimo na formação (Graduação entre licenciaturas e bacharelado). Tal

configuração difere das exigências das universidades para a investidura nos cargos da carreira docente, pois, normalmente o grau mínimo exigido para o candidato é a titulação de pós-graduação *stricto sensu*.

Por um lado, a diferença está na constituição do corpo docente. Enquanto na universidade, configura-se a carreira do Magistério Superior, no IFSP, o corpo docente se constitui por carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Por outro lado, as semelhanças estão nas atribuições das atividades docentes de ensino, pesquisa e extensão e a progressão funcional de classe, por titulação ou avaliação de desempenho acadêmico (IFSP Resolução n.º 871, de 04 de junho de 2013; alterado pela Resolução n.º 7, de 04 de fevereiro de 2014).

A titulação estabelece a vinculação da pesquisa com o desenvolvimento da carreira docente e, além de exercer um poder simbólico nas instituições de ensino, possibilita ao docente a reconversão do capital cultural institucionalizado, representado pelos diplomas e títulos em capital econômico (progressão funcional) e simbólico (prestígio e reconhecimento).

Nesse panorama, procuramos identificar qual o perfil docente que se constituiu no início da criação dos cursos técnicos integrados com a gestão do IFSP-BRT. Na tabela extraída do relatório de gestão de 2015, podemos verificar a situação quanto à titulação docente do IFSP no período de expansão no estado de São Paulo.

QUADRO 10 – TITULAÇÃO DO CORPO DOCENTE IFSP-BRT (2014-2015)

Quadro 4.4.1.4.1 – Índice de titulação do corpo docente por câmpus

Câmpus	Graduado		Aperfeiçoamento		Especialização		Mestre		Doutor		Total Câmpus			
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
1 Avançado Araras	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5.0	0	-
2 Avançado Fernandópolis	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	3.0	0	-
3 Avançado Ilha Solteira	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5.0	0	-
4 Avançado Jundiaí	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1.0	1	1.00
5 Avançado Limeira	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	4.0	0	-
6 Avançado Mococa	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5.0	0	-
7 Avançado Pirassununga	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5.0	0	-
8 Avançado Presidente Prudente	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	3.0	0	-
9 Avançado Rio Claro	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	4.5	0	-
10 Avançado Sorocaba	0	0	0	0	0	0	1	4	1	1	2	4.5	5	4.20
11 Avançado Tupã	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	-	1	4.00
12 Avançado Ubatuba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0	-
13 Araraquara	3	1	0	0	2	3	35	32	10	14	50	4.0	50	4.16
14 Avaré	8	1	0	0	4	3	21	25	25	25	58	3.9	54	4.35
15 Barretos	1	1	0	0	9	7	27	28	26	27	63	4.2	63	4.27
16 Birigui	2	2	0	0	6	4	38	39	13	10	59	4.0	55	4.0
17 Boituva	8	6	0	0	9	11	19	21	4	4	40	3.3	42	3.4
18 Bragança Paulista	9	7	0	0	7	9	35	27	25	28	76	3.9	71	4.0
19 Campinas	0	0	0	0	3	1	9	14	7	8	19	4.2	23	4.3
20 Campos do Jordão	6	0	0	0	10	11	18	15	11	10	45	3.6	36	4.0
21 Capivari	2	3	0	0	3	4	23	27	12	12	40	4.1	46	4.0
22 Caraguatatuba	4	3	0	0	19	14	26	27	15	13	64	3.8	57	3.8
23 Catanduva	2	2	0	0	6	5	19	19	20	17	47	4.2	43	4.1
24 Cubatão	6	1	0	0	26	18	42	37	17	19	91	3.7	75	4.0
25 Guarulhos	6	5	0	0	11	8	30	34	17	13	64	3.8	60	3.8
26 Hortolândia	3	8	0	0	6	7	18	27	10	11	37	3.9	53	3.6
27 Itapetininga	9	8	0	0	8	10	16	18	17	19	50	3.6	55	3.7
28 Itaquaquecetuba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0	-
29 Jacareí	0	2	0	0	3	3	8	16	9	14	20	4.3	35	4.1
30 Matão	0	0	0	0	1	1	14	16	18	15	33	4.5	32	4.4
31 Piracicaba	1	3	0	0	3	3	27	28	16	22	47	4.2	56	4.2
32 Pirituba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0	-
33 Presidente Epitácio	10	10	0	0	12	10	28	27	5	6	55	3.3	53	3.4

Fonte: IFSP. Extraído do Relatório de Gestão 2015. Disponível em:

<https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/85-assuntos/desenvolvimento-institucional/137-relatorio-de-gestao>. Acesso em: 06 maio 2022.

Os dados indicam que os resultados nos processos de seleção para o exercício na educação profissional e tecnológica, entre os anos de 2014 e 2015, obtiveram a maior concentração da titulação de mestres no IFSP. Enquanto em 2014, somando as titulações dos 33 câmpus, verificamos a composição do quadro com: 81 graduados; 149 especialistas; 457 mestres e 283 doutores. Já em 2015, foram 65 graduados; 132 especialistas; 482 mestres e 288 doutores. A variação de um ano para outro pode indicar a progressão funcional nas carreiras docentes.

No câmpus Barretos, em 2015, as titulações predominavam em torno de mestres e doutores. Constata-se o ingresso de um graduado, enquanto 44,44% de mestres e 42,82 % de doutores. Atualmente, o IFSP-BRT (2022) possui 59,46% dos docentes portadores de doutorado, sendo seis pós-doutores; 39,19% mestres; 1,35% pós-graduado(a) *lato sensu*. Consideramos, para efeito desse cálculo, o número de 74 docentes registrados no site institucional⁹⁰, das quais foram cotejadas

⁹⁰ Disponível em: <https://brt.ifsp.edu.br/>. Acesso em: 02 out. 2022.

as informações assentadas pelos respectivos docentes na/pela plataforma Lattes⁹¹. Levou-se em consideração o perfil docente quantificado no ano de 2022, pois, regularmente, a carreira docente sofre variações pela abrangência federativa que abre possibilidades de redistribuição ou transferências, bem como remoções e pedidos de acordo de cooperação entre câmpus.

Os dados coletados nos currículos *lattes*⁹² possibilitaram verificar o tempo de titulação dos docentes do IFSP-BRT, que variou largamente entre o primeiro término de graduação de um docente no ano de 1983 e o último em 2014. A concentração da conclusão das graduações, da maioria dos docentes, se deu nos anos 2000, o que permite inferir que o espaço institucional é ocupado por um grupo relativamente jovem.

Por fim, buscamos compreender, por meio das experiências profissionais e acadêmicas, o perfil do corpo docente sob o regime de dedicação exclusiva do IFSP-BRT. Identificamos três perfis, baseando-se no critério do exercício profissional docente: a) verificou-se que 17,56% teve o primeiro vínculo no exercício da docência com o ingresso por concurso no IF após a formação acadêmica; b) 41,90% exerceu a docência em instituições privadas e/ou públicas, previamente ao ingresso no IF; c) por fim, 40,54% dos docentes, além do exercício em instituições privadas e/ou públicas, também exerceram trabalho na área de formação. Quanto à modalidade da graduação, o corpo docente foi identificado sob quatro critérios: a) 40,54% das graduações são bacharelados; b) 18,91% são bacharelados seguidos de curso de licenciatura; c) 5,4% são licenciados seguidos de curso bacharelado; d) 5,4% não foi possível identificar.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a maioria dos profissionais docentes do IFSP-BRT teve em sua trajetória profissional experiências docentes amparadas na formação acadêmica e profundo envolvimento com pesquisa.

A relação do desenvolvimento dos saberes profissionais abordados por Dreyfus e Dreyfus (1986) contribui para a reflexão desses resultados sobre os diferentes estágios da carreira docente. No entanto, reconhecemos que os dados e o tipo de análise são insuficientes para identificar os estágios dos docentes do IFSP-

⁹¹ A plataforma Lattes é mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Esta Plataforma Possui um único sistema de informação que integra as bases de dados de currículos e de instituições da área da ciência e tecnologia.

⁹² Existe uma margem de erro a ser considerada, pois, as informações dependem da atualização desses servidores.

BRT, mas podemos inferir que a aprendizagem a partir da experiência, e a majoritária titulação de doutores, não tem, necessariamente, relação direta em termos do alcance no desenvolvimento do saber fazer profissional com o último estágio no nível “perito”⁹³.

Os professores peritos são aqueles que mantêm a capacidade de ser autoconscientes sobre o seu ensino e estão constantemente atentos às possibilidades de aprendizagem inerentes a cada situação de ensino e a cada interação individual (DAY, 2001, p. 93). A noção do desenvolvimento profissional contínuo, defendido por esse autor, busca alargar o saber profissional dos professores responsabilizando-se conjuntamente com a instituição. Sob tal perspectiva, a ação docente recebe estímulos que atuam sobre o seu próprio repertório; não basta saber fazer, é preciso dizer o que se faz e teorizar sobre o que faz. Um docente envolvido na aprendizagem é movido para aprendizagem.

Por fim, essa discussão nos faz refletir, por um lado, sobre a natureza do desenvolvimento profissional docente que se constitui de experiências, saber fazer profissional e domínio do conhecimento. Por outro lado, é preciso reconhecer que a quantidade de titulações acadêmicas, transcendem os desafios apresentados pela história da educação profissional.

Nos primórdios dessa modalidade, os resultados de especializações eram escassos de mestres de ofícios e de professores qualificados, cuja aprendizagem ficava restrita apenas ao conhecimento empírico. Como advertiu Santos (2005), no início das escolas de Aprendizes e Artífices, não havia habilitação necessária para atuar no ensino profissional e faltavam conhecimentos teóricos para os mestres de ofícios. Assim, as formações acadêmicas docentes rompem com uma estrutura sedimentada na fundação da educação profissional. A concentração de mestres e doutores nos IFs atuando em cursos técnicos nos quais imperava o saber prático

⁹³ Christopher Day (2001) discute a experiência e o saber-fazer dos professores. Esse autor enuncia o modelo em termos de desenvolvimento do saber-fazer profissional proposto por Dreyfus e Dreyfus (1986). No entanto, o tratamento conceitual defendido por Elliot como fases interativas merecem destaque para análise: “A *fase 1* inclui o principiante e o principiante avançado e focar-se-ia, em termos de desenvolvimento, na promoção da ideia de autoavaliação do professor. A *fase 2* – principiante avançado a competente – focar-se-ia, nos professores como “práticos reflexivos”, refletindo sobre a problemática das situações que enfrentam. A *fase 3* – compete à proficiente – focar-se-ia no desenvolvimento da experiência e a intuição dificultam a deliberação consciente; A *fase 4* – proficiente a perito – reconhece que o desenvolvimento da experiência e a intuição dificultam a deliberação consciente” (DAY, 2001, 90). O perito tem um perfil inovador, criativo. A estrutura estruturada estruturante do exercício da docência está em ação, na qual a reflexão produz novos esquemas.

consolida um novo tempo e uma nova forma escolar também para última etapa da educação básica. Ao Ensino Médio Integrado, também se abre a possibilidade de realizar pesquisa, antes vinculada aos cursos superiores nas universidades, pois, a carreira EBTT dos IFs, transita em níveis de ensino, possibilitando a mediação entre a pesquisa e a prática.

Nesse sentido, o terreno é fecundo quando se trata do ensino técnico integrado ao ensino médio no IFSP-BRT. Conforme podemos observar na sistematização do quadro abaixo, o câmpus Barretos é o segundo câmpus do IFSP em quantidade total de matriculados nessa modalidade.

QUADRO 11 – NÚMERO DE DISCENTES MATRICULADOS NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS EM 06.09.2022

Câmpus	Total de matriculados
Araraquara	289
Avançado Ilha Solteira	182
Avançado Jundiaí	192
Avançado São Miguel Paulista	319
Avançado Tupã	225
Avaré	345
Barretos	596
Birigui	271
Boituva	223
Bragança Paulista	340
Campinas	313
Campos do Jordão	214
Capivari	221
Caraguatatuba	116
Catanduva	414
Cubatão	538
Guarulhos	309
Hortolândia	307
Itapetininga	305
Itaquaquecetuba	237
Jacareí	313
Matão	305
Piracicaba	299
Presidente Epitácio	209
Registro	337
Salto	143
São Carlos	260
São João da Boa Vista	268
São José dos Campos	232
São Paulo	1.127
São Paulo – Pirituba	367
São Roque	329
Sertãozinho	317
Sorocaba	251
Suzano	261

Fonte: IFSP. Sistematização da Tabulação realizada pela Diretoria de Dados e Gestão Acadêmica (DDGA). ⁹⁴ Elaboração própria (2002). Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/acoes-e-programas/42-ensino/1124-estudantes-matriculados>. Acesso em: 15 set. 2020.

⁹⁴ A diretoria de dados e Gestão Acadêmica organizou em planilhas o resultado de matrículas de todos os cursos e modalidade dos câmpus. Informa que “O Número de estudantes matriculados no

Assim, o IFSP-BRT se apresenta abaixo em número de matrículas do ensino técnico integrado somente para o câmpus de São Paulo, o maior do IFSP em número total de alunos. Com essas características, além de cumprir com os balizadores de 50% prioritariamente destinado à oferta desse ensino nos IFs, demonstra que a cultura escolar instaurada estabelece grandes oportunidades para a construção de uma escola unitária e integrada que regule as tensões mediadas na vida intraescolar de seus agentes. Na próxima seção, identificamos os agentes principais que mobilizam toda dinâmica que compõem o ensino técnico integrado, os discentes.

3.3 Caracterização dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP-BRT

A cultura organizacional da escola está sujeita às mudanças no processo de construção social configurado a cada momento histórico. Haja vista, por exemplo, a recente pandemia iniciada na China em 2019 e seu impacto mundial provocado no campo educacional. Dentre a complexidade dos inúmeros efeitos, presenciamos a consagração do ensino à distância, com predominância de aulas síncronas, distanciamentos sociais, intensificação de novas maneiras de comunicação pelo uso tecnológico dos agentes escolares e uma escola que está reaprendendo o seu processo organizacional interno.

No entanto, em meio a tantas mudanças há que se reconhecer um modo que se conserva e que é estruturante de uma cultura própria da escola e que se objetiva em valores, rotinas, processos, normas. Essa forma da educação denominada de gramática escolar⁹⁵ nos permite verificar o quanto se torna inevitável conviver com essas estruturas que são produzidas e mantidas pela instituição.

Nesse sentido, ao considerar o espaço escolar⁹⁶, com uma série de práticas institucionais sedimentadas ao longo do tempo, Viñao Frago (2007) salienta o uso

IFSP foi realizado com base no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). O levantamento considera os estudantes com status "EM CURSO", ou seja, aqueles com matrícula ativa no sistema. Vale destacar que em cada levantamento os números podem sofrer alterações em função da mudança do status "EM CURSO" para outro (Concluinte, desligado, evadido, etc.).

⁹⁵ Com vimos no capítulo inicial este conceito foi apresentado por David Tyack e Larry Cuban (1995).

⁹⁶ Viñao Frago (1995) caracteriza o espaço escolar como: "El espacio escolar no es, pues, un "contenedor" ni un "escenario", sino "una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores" (p. 69).

do plural na expressão “culturas escolares”, pois não há uma cultura escolar única que possa se generalizar. Os traços culturais específicos, segundo esse autor, quanto às mentalidades, qualidades e modos de fazer, são capazes de permitir, por exemplo, a distinção entre os segmentos institucionais desde a educação infantil à universidade.

No caso dos IFs, esses segmentos se aglutinam e as normas vigentes sobre a organização e gestão do IFSP correspondem basicamente às mesmas para os cursos de educação básica e tecnológica e cursos superiores, embora coexistam diferentes culturas, com diferentes concepções sobre sua natureza, função, origens temporais, contextuais e diferentes disposições e articulações entre os indivíduos e os grupos. No entanto, encontramos um denominador comum, o discente:

Art. 1º Considera-se discente todo estudante regularmente matriculado em cursos, programas, disciplinas e atividades ofertados pelo IFSP, inclusive o participante dos cursos e programas oferecidos em regime de parceria com outras instituições e os “estudantes especiais” matriculados em componentes curriculares isolados (Resolução nº 010/2017, de 07 de março de 2017).

Ao pensar no modo de organização pedagógica do IFSP-BRT, a necessidade de se considerar as características do discente permanecem importantes em todo contexto inicial de pesquisa que o tenha como sujeito de análise. Se os discentes são os estudantes regularmente matriculados, faz jus primeiramente identificá-los, reconhecendo sua origem social, regional, étnica-racial e escolar para a compreensão dos processos e sua identidade.

Assim, procuramos responder quem são esses discentes matriculados nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio mobilizadores de ações concretas e identificáveis e que são agentes de uma cultura organizacional própria.

Para isso, usamos como recurso o SUAP⁹⁷ (Sistema Unificado de Administração Pública), que é um sistema informatizado que abrange todos os processos administrativos e acadêmicos adotado pelo IFSP a partir de 2016, sendo o principal sistema de informação atualmente da instituição. Os dados são

⁹⁷ Para saber mais o manual do IFSP informa e instrui sobre utilização do SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública - é um sistema informatizado que visa abranger todos os processos administrativos e acadêmicos do Instituto Federal. <https://manuais.ifsp.edu.br/books/ensino/page/introdu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 fev. 2021.

alimentados pelos servidores da instituição, de acordo com sua área de atuação. Por conseguinte, o SUAP é dividido em módulos e para cada área de atuação existem módulos específicos, como por exemplo, um módulo de gestão de Recursos Humanos, Pesquisa, controle acadêmico, entre vários módulos que se alimentam e geram dados oferecendo suporte para os agentes institucionais.

Assim, para esta seção, trabalhamos com os dados obtidos no SUAP dos módulos “Ensino” e “Atividades Estudantis” e, para a análise socioeconômica, utilizamos os relatórios de Gestão⁹⁸ do IFSP. Com o agrupamento dessas informações, foi criada uma base documental que possibilitou realizar um tratamento quantitativo e qualitativo para traçar as características e singularidades dos discentes dos cursos de Agropecuária, Alimentos e Informática (cursos técnicos integrados) dos anos 2012-2022 que compõem o perfil e a trajetória da cultura escolar do IFSP-BRT.

Trabalhamos com os números de matrículas efetivas, desconsiderando os cancelamentos de matrícula no início de cada ano letivo. Assim, tomamos como referência para todas as análises posteriores, o quantitativo de ingressantes registrado na tabela abaixo, que podem ser correlacionados ao número de vagas disponíveis para cada curso, assim distribuídas:

TABELA 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS INGRESSANTES POR CURSO DO IFSP-BRT (2012-2022)

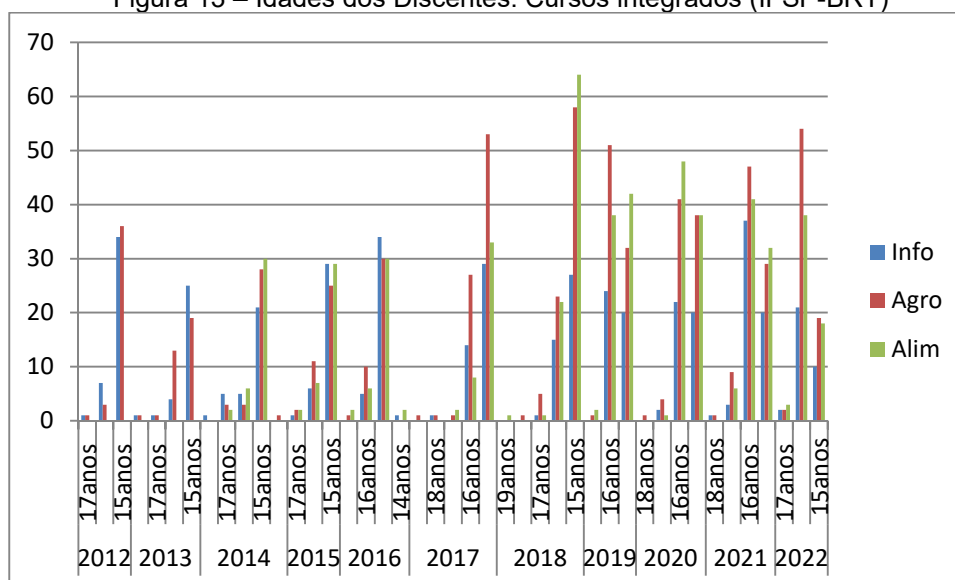
Ano de ingresso	Nº Ingressante Informática	Nº Ingressante Agropecuária	Nº Ingressante Alimentos
2012	41	39	-
2013	31	34	-
2014	31	35	36
2015	36	37	38
2016	39	39	39
2017	42	82	41
2018	37	79	74
2019	41	82	77
2020	42	79	79
2021	40	82	78
2022	41	80	80

Fonte: extraído do SUAP. Elaboração própria (2022).

⁹⁸ Os relatórios de Gestão são documentos sistematizados de prestação de contas anual de todos os campi para os órgãos internos e externos e à sociedade. Em cumprimento aos termos do art. 70 da Constituição Federal de acordo com as disposições da Instrução Normativa TCU Nº 63/2010 e 72/2013. Segue permanentemente resoluções; portarias; decisões Normativas e orientações de órgão de controle interno que ao longo dos anos são atualizadas.

A princípio, procurou-se perceber as características invariantes e o que aporta como generalidade entre os discentes. A primeira análise consistiu em identificar a idade desses alunos já que o fato de o atendimento de uma escola estar associado à determinada faixa etária pode impactar os resultados comportamentais que variam de acordo com a idade. Esse critério, como se esperava, corresponde à faixa etária dominante dos ingressantes dos cursos com a etapa escolar do Ensino Médio. A maior incidência dos alunos matriculados, conforme ilustra o gráfico, possui 15 anos de idade. No entanto, observou-se a abrangência entre a menor idade – 14 anos (2014; 2016) e maior – idade 20 anos (em 2017), como se vê, abaixo:

Figura 13 – Idades dos Discentes: Cursos integrados (IFSP-BRT)



Fonte: Dados extraídos do SUAP (2012-2022). Elaboração própria (2022).

A lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, define o adolescente como pessoa entre 12 e 18 anos de idade. Essa faixa etária costuma ser descrita por meio de uma perspectiva marcada por estereótipos e estigmas⁹⁹ de certa forma naturalista, universal e crítica amparada pela psicologia tradicional. Ozella (2002) apresenta as concepções reforçadas pelas diferentes abordagens do campo da psicologia e opõe-se à visão naturalizante e patologizante da adolescência,

⁹⁹ Ozella (2002) faz análise enumerando posicionamento de vários autores da psicologia quanto à adolescência como Stanley Hall; Erikson (1976) Debesse (1946); Aberastury(1980); Aberastury e Knobel (1981); Osório (1992) entre outros. Eis alguns dos estigmas que têm marcado a adolescência apresentados por esses autores: rebeldia; contradição; confuso; doloroso; instabilidade afetiva; estresse; luto; processo de desprendimento; crise essencial e de identidade; conturbações vinculadas à sexualidade; necessidade de fantasiar; vulnerabilidade.

ao supor uma igualdade de oportunidades entre todos os adolescentes, a psicologia que se encontra presente nos manuais de Psicologia do Desenvolvimento, dissimula, oculta e legitima as desigualdades presentes nas relações sociais, situa a responsabilidade de suas ações no próprio jovem: se ideologiza (OZELLA, 2002).

Esse autor defende na publicação realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (2002) que as condições objetivas de vida não podem ser negligenciadas. Destaca que as características dos jovens surgem nas relações sociais, portanto, são as condições sociais que constroem uma determinada adolescência, constituídas como significado na cultura.

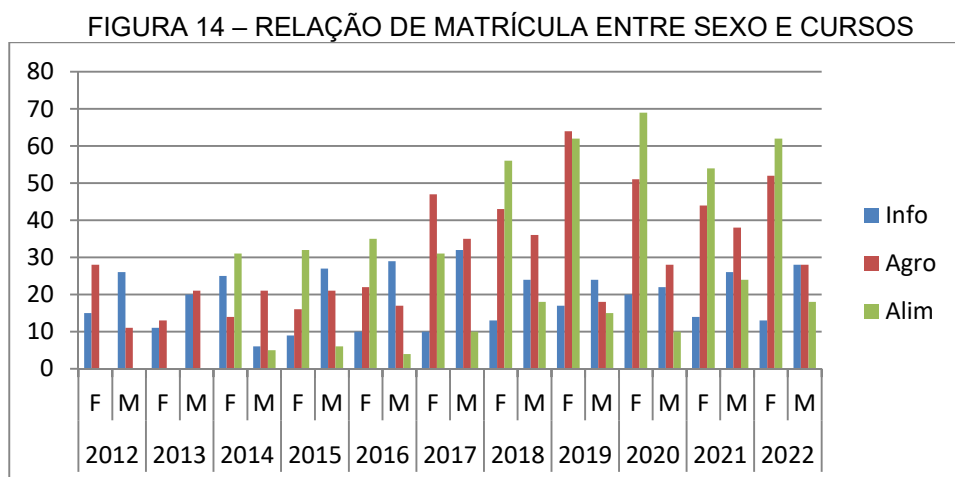
Baseando-se nos estudos de Clímaco (1991), Ozella (2002) refere-se à criação da juventude com padrão coletivo de comportamento, assistido pela sociedade moderna, construída como consequência de exigências sociais e históricas. Questões que vão desde a extensão do período escolar à necessidade do preparo técnico. Assim, sob esse entendimento, as características da adolescência vão se constituindo no processo a partir de necessidades sociais e econômicas e não de um período natural do desenvolvimento. Portanto, é um momento que precisa ser interpretado.

Os dados variantes que estruturam o IFSP-BRT evidenciam características dos discentes que não estão isoladas de um conjunto de relações culturais. Essa realidade social e cultural é relacional, conforme Bourdieu (2011). Parte da premissa que a “organização social e o conteúdo da cultura são, assim, o resultado de uma dinâmica de diferenciações e identificações, tanto no interior como no exterior da sociedade” (PETRUCCELLI, 2013, p. 20). Assim,

conceber a realidade como relacional implica superar o pensamento essencialista, que compreende as práticas como propriedades biológicas ou culturais inerentes aos indivíduos, ou grupos, e passar a concebê-las como o produto de um conflito simbólico entre os ocupantes de posições desiguais (PETRUCCELLI, 2013, p. 20).

Na exploração estatística, é possível verificar a existência de diferenciação social nos cursos, sendo distintos em sua área de atuação e natureza. As primeiras turmas (2012) sinalizam os dados descritivos de sexo como característica marcante dos cursos. Enquanto no curso de Informática ingressavam 26 discentes

masculinos, no curso de Agropecuária foram 28 discentes femininos. Essas características dominantes permaneceram, com poucas exceções nos anos seguintes. Já o curso de Alimentos desde a criação é majoritariamente feminino, conforme ilustra o gráfico a seguir.



Fonte: Dados extraídos do SUAP (2012-2022). Elaboração própria (2022).

Ao que parece, as mulheres têm ocupado lugares na escolarização rompendo com barreiras impeditivas de frequentarem cursos profissionalizantes. Ambos os sexos têm representação quantitativa dependendo dos cursos técnicos integrados no câmpus Barretos. O estudo de Bordignon (2017) é importante para refletirmos sobre a desigualdade entre os sexos nos cursos profissionalizantes. Essa autora trabalhou com os dados do Censo Escolar de 2011 a 2013, verificando a participação de mulheres em cursos técnicos de nível médio.

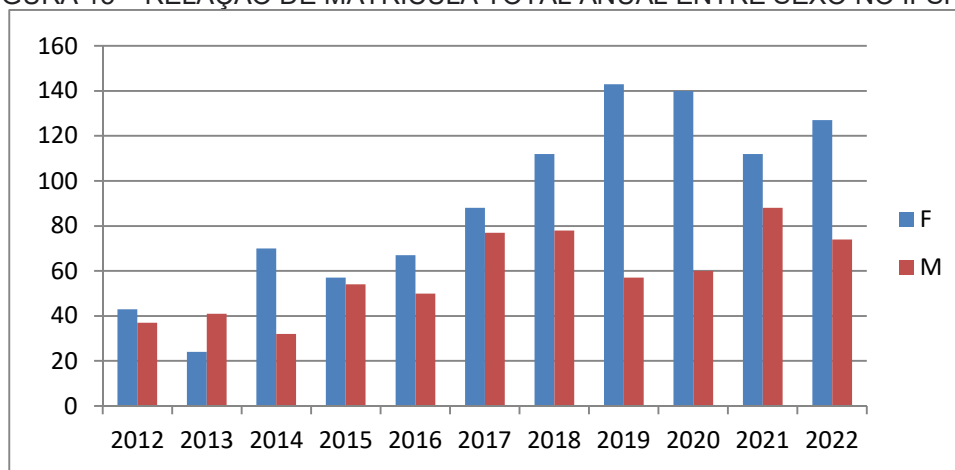
A pesquisa mostrou dados interessantes confirmando a hipótese da autora que determinadas áreas são concentradas por mulheres, especialmente àquelas vinculadas ao cuidado, demonstrando a permanência das desigualdades de sexo nos cursos técnicos tradicionais, como por exemplo, o curso de mecânica. As diferentes escolhas profissionais parecem ser orientadas pela “posição das distintas carreiras na hierarquia do trabalho, historicamente classificadas entre “femininas” e “masculinas” e estão relacionadas aos “papéis” que cada sexo assume na família e na sociedade” (BORDIGNON, 2017, p. 17).

No entanto, os dados extraídos das estatísticas educacionais do censo em 2012 divergem do IFSP-BRT quanto à maior incidência feminina e masculina nos eixos tecnológicos. No Censo, a concentração de matrículas de mulheres se deu

nos eixos de ambiente e saúde, gestão e negócios e segurança de trabalho. Ao passo que no câmpus Barretos, recursos naturais e produção alimentícia há dominância por mulheres, contrapondo os dados oficiais com maioria masculina no período de estudo (2011-2013).

A concentração masculina no eixo de informação e comunicação ratifica-se tanto nos dados oficiais quanto no IFSP-BRT. No censo, este eixo em 2012 apresentou somente nos cursos de serviços aeroportuários e geodésia e cartografia a maioria de mulheres. No curso de Informática prevaleceu a presença masculina. Para verificar com maior clareza as concentrações de matrículas por sexo, o gráfico seguinte mostra essa relação.

FIGURA 15 – RELAÇÃO DE MATRÍCULA TOTAL ANUAL ENTRE SEXO NO IFSP-BRT

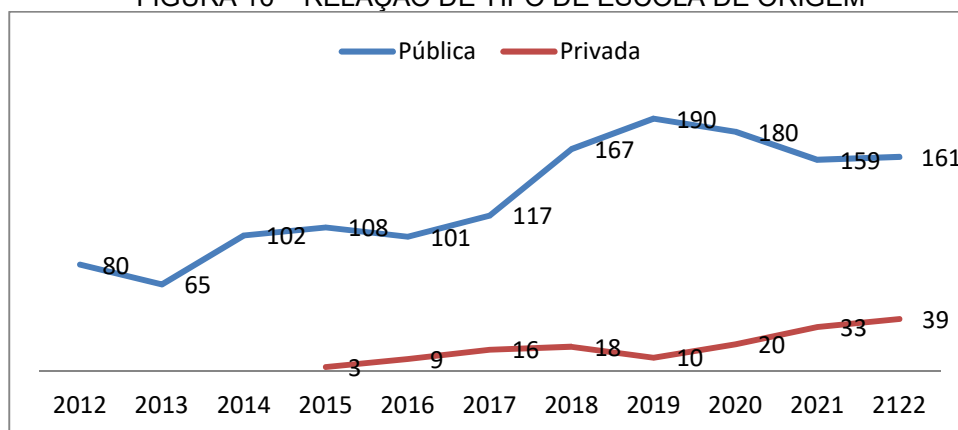


Fonte: Dados extraídos do SUAP (2012-2022). Elaboração própria (2022).

Observa-se que a quantidade mais equânime dos sexos foi nos anos de 2012, 2015 e 2017 e somente no ano de 2013 houve predominância masculina. Vale destacar que as turmas do curso de Alimentos e Agropecuária foram duplicadas e como a incidência de mulheres nesses cursos é maior, pode-se afirmar que nos dez anos do câmpus, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, a maioria dos discentes são mulheres.

Ao longo desses dez anos, 1.430 discentes ingressaram nos cursos integrados IFSP-BRT egressos de escolas públicas do Ensino Fundamental contrastando com uma baixa comparação dos números absolutos de 148 egressos de escola privada e o resíduo de 53 alunos que não declararam essa informação.

FIGURA 16 – RELAÇÃO DE TIPO DE ESCOLA DE ORIGEM



Fonte: Dados extraídos do SUAP (2012-2022). Elaboração própria (2022).

Nos primeiros três anos, devido ao acordo de cooperação entre o Estado e o IFSP-BRT, todos os discentes foram oriundos de escola pública. A partir de 2015, essa entrada começou a mudar, timidamente, com os ingressantes oriundos de escolas privadas. Somente nos últimos dois anos (2021-2022) que a proporção em percentuais teve um salto significativo comparado aos anos anteriores.

A cidade de Barretos possui sete escolas particulares que oferecem o Ensino Fundamental II com valores de mensalidades que variam em torno de R\$ 500,00 a R\$ 2.500,00. Observamos que não há nenhum registro de ingresso no IFSP-BRT de egressos das escolas privadas que cobram os maiores valores pecuniários. Três hipóteses são levantadas a partir desse dado, a primeira é a própria função social da escola quanto à socialização, pois como o Ensino Médio é a última etapa da educação básica, os vínculos afetivos construídos pelos discentes durante o processo escolar dificultariam seus agentes a buscarem outras instituições de ensino.

Outra hipótese seria considerar a arbitrariedade cultural dominante implícita aos agentes que se mantêm na rede privada, na luta pela legitimidade e a demarcação de posições sociais distintas. Nesse caso, a qualidade da educação promovida pelos IFs não constituiria atrativo para os discentes com poder aquisitivo, isto é, aqueles que podem pagar por um ensino na rede privada com igual conceito. E, por fim, a falta de encorajamento para cursar o ensino profissionalizante, que continuaria a carregar um estigma de ensino prático manual/operacional ao invés de focalizar nos processos seletivos de preparação para os vestibulares. Nessa perspectiva, o curso técnico constituiria desperdício de tempo e investimento.

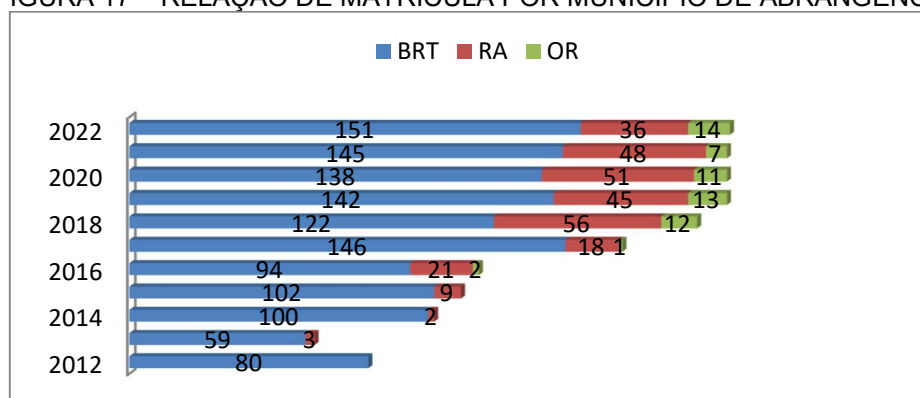
Do ponto de vista do discente egresso do ensino público do Ensino Fundamental, tem-se a hipótese de que permite vislumbrar maiores chances para o futuro ao acessar o capital cultural institucionalizado; seria oportunidade para obter diploma de curso técnico e ainda preparo para prosseguimento de estudos no Ensino Superior, como elemento de mobilidade social. A escolha do curso técnico também pode ser relacionada à perspectiva de exercício profissional futuro e famílias com maior recurso econômico projetam para seus filhos a possibilidade de profissões mais rentáveis, que requerem formação universitária em instituições de maior concorrência para o ingresso, em geral, medidas pelos conhecimentos propedêuticos.

Ainda que os motivos não sejam revelados quanto à discrepância quantitativa das origens dos discentes com relação aos tipos de escolas, o princípio equitativo implicará na possibilidade de adquirir conhecimentos e igual titulação, independente do capital econômico dos seus agentes. Antes “sistema escolar, quer seja público ou privado, [...] deve ser traçado para eliminar as barreiras de classe” (RAWLS, 2008, 77).

Não obstante, vimos crescer o número de matrículas de municípios de residência da região administrativa de Barretos¹⁰⁰, abrangendo nos últimos anos o alcance de regiões fora da administração barretense. Conforme o gráfico seguinte, é possível evidenciar esse crescimento referente à taxa de matrícula em Barretos (BRT); Região Administrativa (RA) e Outras Regiões (OR). Consideramos ainda para análise três registros não contabilizados no ano de 2013 porque não foram declarados no sistema.

¹⁰⁰ A Região Administrativa (RA) de Barretos é composta por 19 municípios: Altair, Barretos, Bebedouro, Cajobi, Colina, Colômbia, Embaúba, Guaíra, Guaraci, Jaborandi, Monte Azul Paulista, Olímpia, Pirangi, Severínia, Taiaçu, Taiúva, Terra Roxa, Viradouro e Vista Alegre do Alto. A RA ocupam 8.343 km², ou 3,3% do território estadual. Dados Disponível em: [file:///C:/Users/HP/Downloads/REGIONAL%20Barretos%20LOA%202019%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/REGIONAL%20Barretos%20LOA%202019%20(1).pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.

FIGURA 17 – RELAÇÃO DE MATRÍCULA POR MUNICÍPIO DE ABRANGÊNCIA



Fonte: Dados extraídos do SUAP (2012-2022). Elaboração própria (2022).

A política de expansão da rede federal projetada pelo Ministério da Educação (MEC) visa ao desenvolvimento local e regional e, para isso, as localizações da maioria dos câmpus são também consideradas como ferramentas estratégicas para esse alcance. Os institutos federais ao serem compreendidos como estruturas institucionais e de intervenção nas relações sociais “assumem o papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais” (PACHECO, 2012, p. 5).

No caso do IFSP-BRT, os dados revelaram um crescimento gradual e, ao mesmo tempo, potencial, totalizando no período de 2013 a 2022 uma nova dinâmica migratória de quinze municípios¹⁰¹ diferentes. Esse impacto territorial¹⁰² coaduna a oportunidade de convívio entre os agentes sociais com diferentes realidades socioculturais podendo modificar o cotidiano escolar. Assim, os dados sugerem que o IFSP-BRT tem conseguido estreitar as relações com os territórios próximos, contribuindo para um dos objetivos do MEC quanto à ampliação do acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país.

Constituem-se, ainda, como importante referencial para análise os processos de “metropolização” que vem assumindo o câmpus Barretos por meio dos cursos técnicos integrados em comparação com sua fase inicial. Em 2018-2022 aproximadamente 1/3 dos discentes realizaram deslocamentos domicílio/estudo,

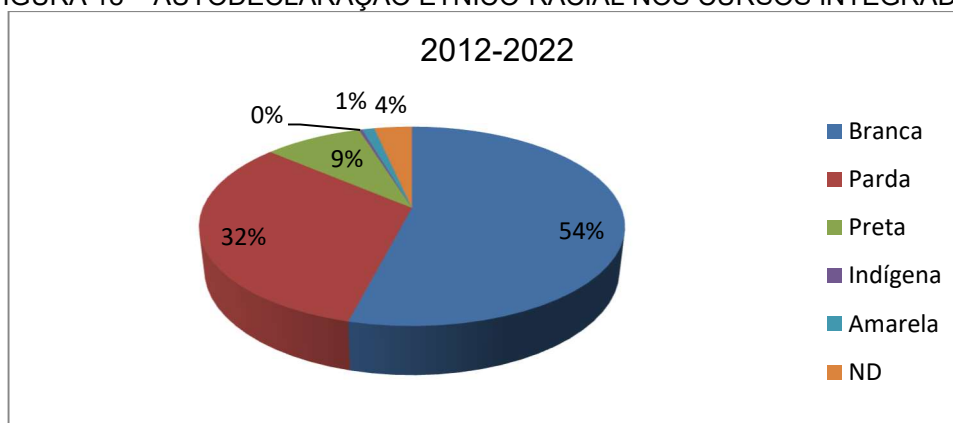
¹⁰¹ Os quinze municípios de residência abrangentes: Barrinha; Bebedouro; Birigui; Colina; Colômbia; Cajobi; Franco da Rocha; Guaíra; Guaraci; Itapagipe; Jaborandi; Planura; Olímpia; São Paulo; Sumaré. Os dois últimos municípios foram no período de Pandemia (2020-2021) quando as aulas eram ministradas na forma online.

¹⁰² A denominação territorial usada para análise é entendida como: “territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem” (SANTOS e SILVEIRA, 2001, p.19).

percorrendo cada vez mais distâncias maiores entre origem e o destino, permitindo intensificar novos vínculos espaciais entre municípios da Região Administrativa e de outras regiões com a cultura barretense.

Já postulando para finalização, o penúltimo registro de caracterização discente refere-se à relação à autodeclaração¹⁰³ étnico-racial. Podemos observar, conforme a Figura 18, que nos últimos dez anos, é notória a parcela dos discentes que se definem como brancos e pardos no IFSP-BRT.

FIGURA 18 – AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS INTEGRADOS



Fonte: Dados extraídos do SUAP (2012-2022). Elaboração própria (2022).

A classificação racial no Brasil tem um histórico bastante impiedoso quanto “a forma como segmentos da sociedade são classificados, do ponto de vista da percepção de traços físicos, condiciona a trajetória de vida de cada indivíduo, podendo resultar em estigmas e desvantagens para uns e capital social para outros” (PETRUCELLI, 2013, p. 22). Assim, não é de hoje que há intensas lutas simbólicas no campo social para tentar deslegitimar uma dinâmica imposta de arbitrariedade cultural. Esse mesmo autor fez um levantamento desde o primeiro Recenseamento do Brasil (1872) que originou o sistema de classificação da cor¹⁰⁴ até o último Censo Demográfico realizado em 2010, demonstrando todo processo conflituoso para se chegar às cinco categorias (amarela; branca; indígena; parda; preta) configuradas

¹⁰³ Como nos esclarece Petrucelli (2013) “os Censos Demográficos 1950 e 1960 reincorporaram o grupo pardo à categorização de cor, como unidade de coleta e análise, sendo os primeiros que orientavam explicitamente, nas instruções de preenchimento, a respeitar a resposta da pessoa recenseada, constituindo a primeira referência explícita **ao princípio de autodeclaração**” p. 24.

¹⁰⁴ Foi no ano de 1991 que a “categoria indígena voltou a ser reintroduzida na classificação, depois de 101 anos de ausência, passando a pergunta a ser chamada como de “cor ou raça”, desde que, supostamente, indígena seria uma raça e não uma cor, como as outras categorias” (PETRUCELLI, 2013, p. 24). Vale destacar que no censo de 2010 foi a primeira vez que oportunizaram a identificação étnica e língua falada para as pessoas que se identificaram como indígena.

nos questionários utilizados atualmente nos censos do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico (IBGE).

A baixa quantidade de estudantes pretos, pardos e indígenas não é resultado isolado de um câmpus, mas reflete o perfil institucional apontado no relatório de gestão do IFSP em 2019. Neste estudo, que envolveu todos os campi, foi realizado o cruzamento das informações de renda e etnia, evidenciando ainda um campo conflitivo da instituição no qual o “acesso à educação ainda é uma condição difícil, mas pode-se dizer que há um aumento geral no número de ingressos de estudantes considerados em condição de vulnerabilidade social (renda per capita até 1,5 salários mínimos)” (IFSP, RELATÓRIO DE GESTÃO, 2019, p. 82).

Por fim, os dados socioeconômicos que passaremos a investigar cooperam para a caracterização dos discentes do IFSP-BRT. No entanto, a primeira dificuldade foi localizar os registros dessa natureza. Não encontramos informações passíveis de totalizar a situação precedente dos discentes dos cursos técnicos integrados. Por estes dados não serem obrigatórios nos registros acadêmicos, observamos esta dificuldade na coleta de informação desde a origem do câmpus,

grande maioria dos alunos do Campus Barretos enquadra-se no intervalo até 1 salário-mínimo per capita, dado que demonstra um impacto por parte do Programa de Assistência Estudantil. Houve uma porcentagem de 65% prejudicada devido ao não preenchimento, por parte dos alunos, da ficha socioeconômica. (IFSP, RELATÓRIO DE GESTÃO, 2013, p. 411).

As famílias que informam os dados socioeconômicos na instituição, em geral, são aquelas que pretendem participar da política institucional denominada Assistência Estudantil¹⁰⁵, que consiste em ações para garantia de recursos mínimos que contribuam para permanência e êxito de estudantes. Os resultados dessas informações passam por uma *análise socioeconômica* legitimada pelo profissional de Serviço Social lotado em todos os câmpus do IFSP, objetivando identificar as situações de vulnerabilidade social¹⁰⁶ no cotidiano escolar. Na ausência deste

¹⁰⁵ Este programa pauta-se no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O IFSP baseia na resolução n.41/2015, de 02 de junho de 2015. Ver na íntegra pelo portal: https://cbt.ifsp.edu.br/images/Documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_41_2015_Assist%C3%A2ncia_Estudantil.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

¹⁰⁶ O conceito de vulnerabilidade social amplamente entendido pelo IFSP, consta no art. 20 da resolução n. 41/2015 de 02 de junho de 2015, conforme se vê: “é compreendida como as situações de desproteção, insegurança, riscos e instabilidades causadas por pobreza, precariedade no trabalho

profissional em alguns câmpus, estende-se a outros profissionais da Coordenadoria Sociopedagógica com a ressalva para que esses profissionais produzam *análise econômica*, restrita à verificação da renda per *capita* para a concessão dos auxílios financeiros.

Diante desse cenário, para identificar e ilustrar possíveis análises econômicas do IFSP-BRT, coletamos nos documentos dos relatórios de Gestão do IFSP, que condensam a prestação de contas anual e divulgam resultados dos indicadores dos câmpus baseados por Matriculados Classificados de Acordo com a Renda Per Capta Familiar – MRF¹⁰⁷. Vale lembrar que se fundamentam em questionários socioeconômicos respondidos pelos discentes dos cursos regularmente ofertados pelo IFSP e não por número de matriculados.

Levantamos um panorama institucional com os dados extraídos dos relatórios de Gestão anual que dispõem o câmpus Barretos nos exercícios de 2012 a 2017. Importante destacar que depois desse período os relatórios não divulgaram os dados por câmpus. A partir de 2018, a identificação do perfil socioeconômico compilou os resultados do total de matriculados (daqueles que informaram nos questionários) dos câmpus e as análises compreendiam aspectos totalizantes do IFSP.

A tabela 4 demonstra o quantitativo da faixa de renda familiar per *capita* (em salários-mínimos), ou seja, a renda é medida pela soma dos rendimentos dos familiares que moram na mesma residência; depois este total é dividido pelo número de pessoas que vivem sob o sustento desta renda. Nesta tabela, é possível verificar em qual situação de faixa salarial se encontra a família e/ou discente do IFSP-BRT.

questões ligadas ao pertencimento espacial étnico-racial, social e cultural, impedindo o acesso aos direitos sociais, aos serviços sociais básicos e aos bens materiais e culturais” (p. 09).

¹⁰⁷ É realizado um cálculo considerando “matrículas atendidas: todas as matrículas que estiveram “Em Curso” por, pelo menos, um dia no período de analisado. FaixaSM: contagem dos alunos matriculados em cursos regulares, aos quais tenham sido aplicados questionários socioeconômicos para identificar em qual faixa de renda familiar per capita (em salários-mínimos) cada aluno se enquadra: Faixa = $\text{LimInf} < \text{RFPC} \leq \text{LimSup}$ (IFSP. RELATÓRIO DE GESTÃO, 2015, p. 89). Ver na íntegra pelo portal: <https://www.ifsp.edu.br/images/prd/RelatorioGestao2015TCU.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

TABELA 4 – NÚMERO DE MATRICULADOS CLASSIFICADOS DE ACORDO COM A RENDA PER CAPITA FAMILIAR DO IFSP-BRT (2012-2017)

Ano	Alunos - até 0.5 SM		Alunos - de 0.5 SM a 1 SM		De 1 SM a 1.5 SM		De 1.5 SM e 2.5 SM		De 2.5 SM a 3 SM		Acima de 3 SM		Total de alunos pesquisados	Total de matriculados s/FiC
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	(%)	Quant.	(%)	Quant.	(%)	Quant.	(%)		
2012	----	31,1	----	40,3	----	14,6	----	4,86	----	0,88	----	0	----	----
2013	----	23	----	----	----	11	----	----	----	1	----	0	----	----
2014	424	58.7	228	31.6	63	8.7	4	0.6	1	0.2	1	0.2	722	----
2015	66	24.2	106	38.8	51	18.7	34	12.5	5	1.8	11	4	273	702
2016	90	28.8	146	46.8	52	16.7	20	6.4	1	0.3	3	1.0	312	703
2017	210	21.3	169	17.1	54	5,5	20	2,0	5	0.5	5	0.5	463	987

Fonte: IFSP. Adaptação dos Relatórios de Gestão do IFSP (2012-2017); Elaboração própria (2022).

Nos seis anos compreendidos pelos relatórios de gestão, a maior concentração de renda per *capita* dos discentes do IFSP-BRT que declararam seus rendimentos, enquadrava-se no intervalo de até 0,5 a 01 salário mínimo. Enquanto no município de Barretos, no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁰⁸, o salário médio mensal dos trabalhadores formais, em 2020, correspondia a 2,4 salários mínimos. Esse impacto econômico revela um município que enfrenta as consequências dos baixos rendimentos salariais de sua população. No caso do IFSP-BRT, esse quadro sugere não só o reflexo das condições locais como até mesmo um agravamento nas situações de vulnerabilidade social¹⁰⁹, desses percentuais de famílias observadas.

Assim, no segundo momento acrescentaremos para análise as informações obtidas pelo SUAP no módulo “Assistência Estudantil” que possibilitou o preenchimento de uma lacuna temporal (2018-2022), pois os dados socioeconômicos do SUAP são coletados a partir de 2018 e foi possível realizar um recorte específico da renda bruta familiar anual dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, que efetuaram a declaração desta informação. Embora

¹⁰⁸ De acordo com as informações do IBGE na categoria trabalho e rendimento do município de Barretos, destaca-se: “Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 28.1% da população nessas condições, o que o colocava na posição 528 de 645 dentre as cidades do estado e na posição 5019 de 5570 dentre as cidades do Brasil” (IBGE, 2010). Disponível na íntegra: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/barretos/panorama>.

¹⁰⁹ Neste caso, consideramos situação de *vulnerabilidade* caracterizada por renda familiar per *capita* inferior a 1,5 salários mínimo.

não represente uma totalidade dos alunos do ensino técnico integrado, a análise destas informações produziu uma base documental passível à compreensão da situação econômica dos discentes do IFSP-BRT.

TABELA 5 – RENDA BRUTA FAMILIAR DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

R\$	2018	2019	2020	2021	2022
Menor ≤1.000	-----	06	18	05	10
1.100,00 até 2.000	06	33	47	55	28
2.100 até 3.000	04	18	35	38	32
3.100 até 4.000	-----	13	10	22	20
4.100 até 5.000	03	03	11	17	07
5.100 até 6.000	-----	01	05	05	03
6.100 até 7.000	-----	-----	-----	03	01
7.100 até 9.000	-----	01	-----	-----	05
Acima de 10.000	-----	-----	01	02	01
Total de alunos pesquisados	13	75	127	147	107

Fonte: Dados extraídos do SUAP (2018-2022). Elaboração própria (2022).

Podemos observar, ao comparar as Tabelas 4 e 5, que a quantidade de registros socioeconômicos ainda é um desafio para a instituição, até mesmo porque as faixas para averiguação de renda são diferentes. Mas é possível observar nuances maiores nos períodos de 2014 e 2017, nos quais se obteve uma quantidade significativa de registros. Especificamente, nos cursos técnicos integrados do IFSP-BRT, nos anos de 2020 a 2022 os números foram mais expressivos. No entanto, a situação de adesão aos registros destes indicadores continua sendo apontada como ação a ser melhorada na instituição,

Acredita-se que, para melhor exame dos indicadores, será necessário incentivar a importância do preenchimento, no ato da matrícula - assegurando o sigilo pessoal da família - da informação sobre a renda e etnia, pois esses dados podem auxiliar no desenvolvimento de ações que deem um maior suporte aos estudantes (IFSP, RELATÓRIO DE GESTÃO, 2019, p. 81).

Os dados sugerem ainda que tanto nos registros de renda *per capita* ou no indicador de renda bruta familiar predomina a renda baixa configurada por um salário mínimo inferior a 1,5. Essa situação revela grandes desafios de melhorias para o campo social e político no município e região abrangente de Barretos. Ao mesmo tempo, para a cultura escolar do IFSP-BRT, as matrículas baseadas nesse perfil econômico expressam o cumprimento de uma missão institucional que visa à inclusão social mediada pelo oferecimento de ensino de qualidade.

Podemos dizer que tanto as características dos contextos locais quanto as internas, com seus tipos de alunos, colocam em evidência não só possibilidades de verificar diferenças entre uma instituição e outra, mas a sua relação com a própria cultura escolar. Dada a importância de identificar as características do discente para o bom funcionamento interno, mobiliza-se especialmente a busca e/ou manutenção por estratégias e dispositivos práticos para o acesso e permanência.

Compreender as origens e movimentos internos dos discentes nos impele a tentar entender a instituição numa posição externa, buscando observar quais os mecanismos de conservação ou de atração que o IFSP-BRT mobiliza para o ingresso de novos discentes, sobretudo, tentando reconhecer quais as estratégias diversas que compõem o acesso escolar. Será que os IFs buscam mobilizar e atrair características acadêmicas ou sociais mais desejadas culturalmente e/ou os valores que propagam, de excelência e qualidade de ensino, são reafirmados por princípios da justiça escolar nos processos seletivos?

A partir dessas indagações, na próxima seção, buscamos compreender a margem de autonomia organizacional do IFSP-BRT no quesito acesso escolar, analisado por meio do histórico dos processos seletivos para o ingresso no ensino técnico integrado ao ensino médio do câmpus Barretos.

3.4 O ingresso e a justiça escolar no IFSP-BRT: análise dos processos seletivos (2012-2022)

Os processos seletivos têm se ancorado na igualdade de oportunidades de acesso como princípio de uma educação justa e democrática. A ideia simbólica de oferecer um ensino de qualidade passa, primeiramente, por valores e ações que vinculam a cultura organizacional aos processos internos. São os valores institucionais que, implicitamente, alinham os objetivos da instituição, pois são “categorias também dotadas de componentes cognitivos, afetivos e predisponentes de comportamento, diferindo das atitudes por sua generalidade” (RODRIGUES, 1988, p. 352) Por outro lado as atitudes são “influenciadas pelas nossas crenças relativas a certos resultados ou consequências de determinados comportamentos; a norma subjetiva é consequência de nossas crenças sobre os julgamentos de outras pessoas em relação ao nosso comportamento” (RODRIGUES, 1988, p. 353).

O IFSP normatizou seus valores após um amplo trabalho que envolveu todos os câmpus na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (IFSP, PDI 2019-2023), resultando em dozes valores¹¹⁰ com os quais se espera influenciar as atitudes de seus agentes e que projetam para a sua juventude a visão de “ser referência em educação profissional, científica e tecnológica, na formação de professores e na produção e socialização do conhecimento” (IFSP, PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2019, p. 144). O conceito implícito de “ser e oferecer” qualidade na educação profissional busca reforçar os signos equânimes nos mecanismos de entrada na instituição.

De acordo com Nóvoa (1993), os elementos que integram os valores, as crenças e as ideologias¹¹¹ dos membros da organização são considerados as bases conceituais e os pressupostos invisíveis sistematizados numa zona de invisibilidade da cultura organizacional da escola. O autor reforça a ideia de que nessa zona encontram-se “os elementos chave das dinâmicas instituintes dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais” (NÓVOA, 1993, p. 31).

Para tanto, trabalharemos nesta secção a partir destas bases conceituais e pressupostos invisíveis na identificação dos ingressantes por meio das análises dos Editais dos processos seletivos específicos e listas publicadas sobre o IFSP-BRT no período de 2012 a 2022, referentes à modalidade do ensino técnico integrado ao

¹¹⁰ Os valores do IFSP 1. Democracia, pautada na ampla participação, igualdade e representatividade, na criação e desenvolvimento coletivo; 2. Direitos Humanos, pautado na dignidade a todas as pessoas, na liberdade de opinião e de expressão e no respeito mútuo; 3. Ética, pautada pela responsabilidade com o bem público e pela cooperação e justiça social; 4. Excelência, pautada na governança pública, no aperfeiçoamento das relações sociais e no desenvolvimento humano; 5. Gestão participativa e democrática, pautada pelos princípios de democracia, corresponsabilidade, coletividade e respeito à liberdade de expressão; 6. Identidade institucional, pautada nas finalidades e características institucionais, distintivas e duradouras (resistentes ao tempo); 7. Inclusão Social, pautada na igualdade, respeito, solidariedade, na participação igualitária de todos na escola e na sociedade; 8. Inovação, pautada no desenvolvimento do arranjo produtivo e para a qualidade de vida das pessoas; 9. Respeito à diversidade, pautado pelos princípios da igualdade nas relações sociais, étnico-raciais e de gênero e o reconhecimento e respeito às diferenças; 10. Soberania Nacional, pautada na democracia, na igualdade dos Estados na comunidade internacional, associado à independência nacional; 11. Sustentabilidade, pautada pela responsabilidade ambiental e social; 12. Transparência, relacionado ao Estado Democrático e de Direito, pautado na publicidade e no acesso à informação (IFSP, PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2019, p. 144).

¹¹¹ Para Nóvoa (1993), “Os **valores** permitem atribuir um significado às ações sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais. As **crenças** são um fator decisivo na mobilização dos actores e na qualificação das atividades no seio da escola. As **ideologias** nos seus aspectos consensuais e conflituais são componente fundamental para a compreensão social da realidade, isto é, para a possibilidade de dar um sentido ao jogo dos actores sociais” (p. 31).

ensino médio, levando em consideração na análise os princípios explicativos da justiça escolar.

Os primeiros estudos dos princípios da escola para todos e escola justa de diferentes escolas configuradas ao longo da história foi objeto de pesquisa consolidado com a produção da dissertação de mestrado. Na ocasião, objetivou-se o exercício de construção de um quadro de análise de transposição/incorporação dos princípios da justiça, democracia e diferença, na consolidação dessas escolas até a proposição da educação inclusiva, em finais do século XX (MENDES, 2011).

Investigar esses princípios implicou em discussões mais amplas e complexas, pois, vinculam-se profundamente com outros conceitos, tais como liberdade e igualdade; mérito e distributiva; êxito/fracasso e talentos individuais; igualdade de oportunidades e equidade, dentre outros. Essas premissas produzem efeito paradoxal no processo de acesso escolar, pois a definição de democratização do ensino “foi a descoberta progressiva da função conservadora da Escola ‘libertadora’, por parte dos marginalizados” (BOURDIEU, 2003, p. 482).

Esse autor denuncia a função técnica de produção da escola e legitimação das capacidades, a fim de desenvolver uma função social de conservação do poder e dos privilégios por parte dos agentes dominantes. E, ao contrário da justiça escolar, não se pode tomar partido na organização, nem ficar indiferente aos aspectos culturais, tampouco, descontextualizar a escola da atualidade. Por isso, compreender os conhecimentos disponíveis a respeito da forma de organização escolar, sem abandonar a reflexão crítica de uma escola justa e eficaz constitui observar elementos estruturantes da cultura escolar.

Convém frisar que os estudos em torno do princípio de igualdade de oportunidade são a base problematizada da justiça escolar sustentada por extensas investigações filosófico-sociológico-jurídico. Encontramos igualdade de oportunidades que deriva mais diretamente dos princípios materiais e formais da justiça distributiva (BURBULES; LORD, 1981); justiça proporcional e corretiva (Aristóteles); igualdade complexa (WALZER, 1993); igualdade formal e material (além do ideal de justiça distributiva e social, o reconhecimento de identidades orientadas pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e outros) (PIOVESAN, 2009); igualdade de oportunidades como princípio social de uma escola justa (DUBET, 2005); igualdades dos conhecimentos (CRAHAY, 2000); equidade como justa igualdade de oportunidades (RAWLS, 2008).

Apropriamos para análise, nesta seção, os estudos sobre justiça escolar (DUBET¹¹²; CRAHAY¹¹³; RAWLS¹¹⁴) colocados para perquirir os critérios de seleção institucionalizados pelo câmpus Barretos e os desdobramentos que se sucedem. O IFSP-BRT em sua organização didática dos cursos de Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio – acordo de cooperação n.º 002/11 – celebrado entre o IFSP e a SEE-SP, estabeleceu o primeiro acesso à instituição respaldando-se nos princípios democráticos de igualdade de oportunidades,

Art. 11: respeitando os **princípios democráticos de igualdade de oportunidades a todos os cidadãos**, a SEE-SP poderá realizar a seleção de candidatos ao ingresso na série inicial mediante sorteio, com convite ao Ministério Público Estadual, caso o número de inscritos exceda o número de vagas oferecidas (IFSP, Portaria nº. 1230, de 11 de abril de 2012, grifos nossos).

É permitido afirmar que a igualdade de oferta escolar não é uma questão normativa, além de uma condição elementar para igualdade de oportunidades, é pauta de gestão do sistema educativo, a fim de atender os interesses privados dos agentes escolares e das famílias (DUBET, 2005). Portanto, mais do que propiciar o acesso a todos, o processo de entrada em uma instituição indica qual a concepção ideológica que ela possui (CRAHAY, 2000).

Para tanto, fez-se necessário descobrir, primeiramente, quais diferenças estão relacionadas às variações nas características de suas admissões. Construímos a Tabela 6 que resume a organização institucional do sistema de ingresso referente aos dez anos do IFSP-BRT e contribui para desvelar as contradições inerentes à sua própria estrutura.

¹¹² Dubet (2005) toma a reflexão da igualdade de oportunidades vista como preocupações da escola justa, ou seja, uma escola que atenda a cada um e a todos cidadãos. Seus estudos em *“La escuela de las oportunidades. Que és una escuela Justa?”* não busca por uma escola perfeita, mas procura aprofundar explicitando as diferentes igualdade de oportunidades (meritocrática, oferta escolar, social, individual, distributiva), colocando a combinação dessas igualdades de oportunidades necessárias para mobilizar o princípio de justiça.

¹¹³ A questão da justiça escolar também foi problematizada por Crahay (2000) na obra *“Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade de oportunidades à igualdade dos conhecimentos”* que contribui para a ampliação do debate articulando a operacionalização do princípio de justiça no campo educacional. O autor destaca três diferentes ideologias pedagógicas que influenciam nas políticas educacionais no ocidente: igualdade de oportunidades ou o justo reconhecimento dos méritos; igualdade de tratamento e igualdade de conhecimentos adquiridos.

¹¹⁴ Por fim Rawls (2008) teoriza a justiça favorecendo o entendimento do conceito de justiça como equidade que sustentam e legitimam as práticas escolares e as políticas educacionais. Para esse autor o princípio de equidade influencia a igualdade distributiva de oportunidades, na distribuição controlada e razoável dos recursos atribuídos à educação pública e privada, a fim de construir com maior igualdade a competência escolar.

TABELA 6 – CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE INGRESSO POR CURSO DO IFSP-BRT

Ano de ingresso	Nº Ingressante Informática	Nº Ingressante Agropecuária	Nº Ingressante Alimentos	Forma de ingresso	Documento legal	Reserva de Vagas
2012	41	39		Sorteio	Portaria n. 1230, de 11 de abril de 2012.	-----
2013	31	34		Sorteio	Portaria n. 1230, de 11 de abril de 2012.	-----
2014	31	35	36	Sorteio	Portaria n. 1230, de 11 de abril de 2012.	-----
2015	36	37	38	Prova	Edital n. 950, 01 de outubro de 2014.	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.
2016	39	39	39	Prova	Edital n. 556, de 07 de outubro de 2015.	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.
2017	42	82	41	Prova	Edital n. 717, de 07 de outubro de 2016.	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.
2018	37	79	74	Análise do Histórico Escolar dos candidatos	Edital n. 744, de 02 de outubro de 2017.	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, com alterações introduzidas pelo Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017.
2019	41	82	77	Análise do Histórico Escolar dos candidatos	Edital n. 716, de 21 de setembro de 2018.	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, com alterações introduzidas pelo Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017.
2020	42	79	79	Análise do Histórico Escolar dos candidatos	Edital n. 674, de 16 de setembro de 2019.	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, com alterações introduzidas pelo Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017.
2021	40	82	78	Análise do Histórico Escolar dos candidatos	Edital n. 494, de 04 de dezembro de 2020.	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, com alterações introduzidas pelo Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017.
2022	41	80	80	Prova	Edital n. 400, de 04 de outubro de 2021.	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, com alterações introduzidas pelo Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017.

Fonte: Portaria e Editais de seleção de ingresso de 2012-2022. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/transparencia-documentos>. Acesso em: 06 mar. 2022. Elaboração própria (2022).

Com a análise dos dados históricos dos processos seletivos do IFSP-BRT foi possível identificar, em primeira instância, a implantação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em 2012 e o período que as vagas foram duplicadas, especificamente, dos cursos de Agropecuária (em 2017) e Alimentos (em 2018), este último implantado somente em 2014. Já o curso de Informática permaneceu com o mesmo número de vagas oferecidas desde o início. As 40 e/ou 80 vagas dos números de ingressantes que constam nos Editais foram confrontadas com os registros do SUAP gerados em 2021. Do total de registro informado pelo sistema usamos o filtro para desconsiderar na análise os discentes que cancelaram a matrícula no início do curso, pois, não frequentaram a instituição.

Na segunda instância, foram observadas as formas de ingressos, por meio dos documentos reguladores. Essa propriedade abrange variáveis marcadas pela estrutura da organização cultural do câmpus. Considerar-se-ia três variáveis: a)

Formação das turmas – constituídas por discentes que integraram o acordo de cooperação n. 002/11 – celebrado entre o IFSP e a SEE-SP (2012-2014) e discentes sem o acordo de cooperação, ou seja, “100% IF” com editais específicos do IFSP (2015-2022); b) Avaliação – ausência de avaliação (sorteio) e Avaliação (prova e análise de currículo); c) Reserva de vagas – presença ou ausência da reserva de vagas.

Dito isso, passamos a análise. O ingresso por sorteio é uma característica específica da cultura institucional, respaldado pela Organização Didática de 2012 para a constituição das primeiras turmas do IFSP-BRT. Podemos afirmar que 100% dos discentes são oriundos de Escola Pública no período de 2012-2014. A matrícula deveria ser efetuada tanto na secretaria da escola estadual (SEE) quanto na Coordenadoria de Registros Escolares (IFSP).

A garantia da vaga na instituição por meio de sorteio pressupõe uma oferta escolar igual e objetiva, ao considerar os discentes egressos da mesma escola do Ensino Fundamental, sem levar em consideração suas especificidades condicionadas por desigualdade social, cultural e escolar. Com efeito, não são somente as desigualdades sociais que selecionam os alunos nas escolas democráticas, mas uma série de mecanismos escolares. Conforme Bourdieu (1992), as notas e exames são dispositivos arbitrários numa seleção, são encarados como impositivo de autoridade e poder exercido pela instituição, reduzindo o exame à função de seleção, eliminação e dissimulação da eliminação sob a seleção.

Aparentemente, o ingresso por sorteio dá-nos a ideia de igualdade de tratamento (CRAHAY, 2000); trabalha para os tornarem todos iguais pressupondo romper com essa função arbitrária. No entanto, na operacionalização do tratamento igualitário aos desiguais essas rupturas não são efetivas. Essa ideia de igualdade só é democrática se corrigir as desigualdades. Parece-nos não ser suficiente o fato de todos os discentes se originarem da mesma escola, pois não estariam partindo das mesmas condições.

O fator sorte impõe outra arbitrariedade, pois transfere ao destino o rumo de carreiras técnicas para uns em detrimento de outros podendo até desconsiderar a concordância plena da “vontade” de pertencer ao IF. Não era raro encontrar alunos chorando porque não foram sorteados, enquanto 34% em 2012; 27% em 2013 e 27% em 2014 contemplados com vagas, não terminaram o curso na instituição, solicitando transferência.

Não estamos ignorando outros fatores inerentes à própria adaptação de uma nova cultura escolar, mas fica o questionamento se existia um projeto escolar desses discentes para cursarem o ensino técnico. Pairava a dúvida, ainda, quanto ao desempenho escolar: Seriam estes “esforçados” apreciadores do estudo? O caráter meritocrático transporta para a instituição como uma espécie de um “universo fino e sutil de elementos implícitos e ocultos que povoam a apreciação professoral” (BOURDIEU, 2010, p. 13).

Assim, não há como desassociar de uma realidade conquistada pelas sociedades democráticas que permitiu a igualdade de oportunidades e a participação de todos os alunos com as mesmas competências para serem julgados unicamente pelos seus méritos. Visto como progresso contraposto ao império aristocrático, cuja desigualdade derivava pelo nascimento e pela herança familiar do indivíduo (DUBET, 2005) esse processo não mostrou efetividade para a democratização do acesso.

Com o afastamento do mérito nas classificações escolares do IF-BRT, perdeu-se a modalidade de controle social e regulação para uma sociedade que reconhece nele essa função. No entanto, a lista é grande dos opositores e críticos quanto à igualdade meritocrática, especialmente, reputada como único critério de justiça na escola. Embora Dubet (2005) evidencie o poder do mérito advertindo que não se trata de uma simples ilusão, reconhece, juntamente com Rawls e Crahay, que não basta ter um processo justo para que seus resultados sejam absolutamente justos.

A noção de capitais (cultural, econômico, social, simbólico) em Bourdieu (2003) descortina o ponto de partida implícito no acesso escolar incidindo nas posições e/ou condições de classe diferentes de seus agentes. Conforme esse autor, o “sistema escolar é levado a dar efetivamente a sua sanção às desigualdades iniciais ante a cultura” (BOURDIEU, 2010, p. 53) e ao pressupor que todos são iguais pela perspectiva da isonomia formal,¹¹⁵ desconsidera-se o ponto de partida desigual. Nessa perspectiva, as chances não são iguais para os discentes, a valorização pela aptidão ou talentos é recompensada para quem detém maior acesso aos capitais na luta da manutenção ou ascendência de posições na estrutura social.

¹¹⁵ Todos são iguais perante a lei. Tratam todos iguais por mais desiguais que sejam de fato.

Não resistindo à estrutura legitimada culturalmente da valorização consoante o esforço individual, os editais que sucederam nos próximos anos contaram com avaliação por prova. As seleções foram respaldadas pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe para as instituições federais de ensino técnico de nível médio a reserva de vagas de, no mínimo de 50%, para os alunos que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Baseado nessa normativa, os cursos de Alimentos, Agropecuária e Informática, nos anos de 2015-2017, destinavam 20 vagas para ampla concorrência. As demais 20 vagas fracionavam suas reservas de acordo com as variáveis renda e etnia sob o guarda-chuva dos 50% egressos de escolas públicas: a) 04 vagas para candidatos com renda per *capita* familiar bruta menor que 1,5 salários mínimos e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; b) 06 vagas para candidatos com renda per *capita* familiar bruta maior que 1,5 salários mínimos; c) 04 vagas para candidatos com renda per *capita* familiar bruta maior que 1,5 salários mínimos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; e d) 06 vagas para candidatos com renda per *capita* familiar maior que 1,5 salários mínimos.

Essa lei estabeleceu um limite qualitativo às diferenças pressupondo e reconhecendo a desigualdade na distribuição das vagas. Essa enunciação aproxima-se das propostas na renovação da teoria da justiça apresentada por Rawls (2008), quando propõe uma posição original que situa as pessoas livres e iguais de maneira equitativa em relação às outras, admitindo que a formação social do pacto seja uma construção humana que beneficia todos.

A teoria da justiça como equidade rawlsiana leva em consideração dois princípios, a saber: o primeiro denomina-se de liberdades iguais¹¹⁶; e o segundo se subdivide em dois princípios: o princípio da diferença e oportunidades justas¹¹⁷, cuja, desigualdades sociais e econômicas são autorizadas, com a condição (a) “de que estejam dando maior vantagem ao mais desfavorecido”¹¹⁸ e (b) de que estejam

¹¹⁶ Liberdades iguais seria a busca pela extensão das liberdades básicas iguais para todos como direito individual igual, compatível com as liberdades iguais para todos os outros.

¹¹⁷ Princípio da diferença é visto como “ação afirmativa”, isto é, medidas específicas para compensação de desvantagens sociais. Segundo o princípio da oportunidade justa, as desigualdades econômicas e sociais devem ser conduzidas para a maior vantagem dos mais desfavorecidos, no âmbito de uma justa igualdade das oportunidades.

¹¹⁸ Para esse autor os menos favorecidos são os que têm menos bens sociais primários, ou seja, os direitos e liberdades básicos – liberdades civis e políticas e as bases sociais do respeito próprio. (RAWLS, 2002, p. 302). Alguns exemplos como: liberdade de circulação e escolha; rendimentos; poderes e prerrogativas de cargos e posições de responsabilidades nas instituições.

ligadas a posições e funções abertas para todos, nas condições de justa igualdade de oportunidades” (RAWLS, 2002, p. 20).

A posição inicial de igualdade exige uma representação única de pessoas morais, que não poderiam ser beneficiadas nem prejudicadas pela contingência de sua posição social ou aptidões naturais. Rawls (2008) apresenta argumentos como o “véu da ignorância”¹¹⁹ para justificá-la. No entanto, sem adentrar na complexidade de sua teoria, reconhecemos seu impacto no campo educacional amplificado/apropriado pelos diferentes grupos que debatem o direito à diferença.

O debate sobre o direito dos diferentes a um tratamento diferente, segundo esses princípios, independentemente da situação, as pessoas sempre adotarão a igualdade equitativa, mesmo reconhecendo que ao tratar as pessoas como iguais não implica remover todas as desigualdades,

no campo educativo, o contrato parece perseguir a lógica de atender as necessidades e as condições histórico-sociais das sociedades democráticas, incitando-nos a considerar um modo de concepção de justiça válida para suas instituições escolares, cujos preceitos devem ser acordados com a plena participação entre as partes (Estado e os agentes escolares) envolvidas na instituição (MENDES, 2011).

Nesse entendimento, o primeiro edital dos alunos “100% IF” foi publicado em 01 de outubro de 2014 ofertando 40 vagas para cada curso. Para entrar no IFSP-BRT, o estudante deveria resolver 50 questões formuladas pela empresa especializada em concurso Público denominada Cetrol. As questões eram de caráter objetivo, os conteúdos pertinentes ao Ensino Fundamental: Ciências 12; Matemática 12; Língua Portuguesa 12; História 7 e Geografia 7. Não ficam claros os motivos quanto à diferenciação no valor pecuniário pago pelo discente entre a taxa do curso técnico de nível médio integrado no valor de R\$ 35,00 contrapondo aos valores de R\$ 20,00 cobrados para os cursos concomitantes/subsequentes, considerando a mesma quantidade no número de questões para ambas as modalidades. Essa diferença pode-nos incitar uma hierarquia entre as modalidades, haja vista o caráter prioritário dos cursos técnicos integrados na lei de criação dos IFs.

¹¹⁹ Segundo esta hipótese, “a educação deveria organizar-se na base da ignorância duma série de características que definem a condição e as possibilidades de cada um em relação à aprendizagem, ao desenvolvimento da inteligência e das capacidades pessoais. A ignorância destes fatores era entendida como uma condição de justiça” (TEDESCO, 2000, p. 129 *apud* ESTEVÃO, 2001, p. 56).

Há ainda que se considerar que não só os alunos a partir de 2015 são 100% IF no câmpus Barretos, o corpo docente também fez parte desse percentual, cujo processo seletivo se deu por concurso com avaliação por provas e títulos. A cultura institucional nesse período justificava ser legítimo estreitar ação pedagógica com os talentos ou méritos pessoais.

Bourdieu (2011) remete o conceito de campo à dinâmica da regularidade do social, assim, “todo o campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo” (p. 150). Inclui-se tanto a maneira de formar os novos integrantes de uma instituição quanto à validação pela regulação do que é legítimo e o que é desvalorizado, incluindo-se a isso os modos de seleção dos novos integrantes, como os concursos e os sistemas de regras de avaliação. Nesse caso, validou-se uma seleção que fosse capaz de aferir conhecimentos legitimados e valorizados socialmente.

A obrigatoriedade do ensino médio produz efeito quanto à igualdade de oportunidades quando o acesso é capaz de, tornando-se legítimo, “reclamar para todos os direitos de adquirir uma formação da sua escolha, com condição de que tenham as capacidades para tal” (CRAHAY, 2000, p. 43). No que diz respeito ao mundo escolar,

acharam legítimo que os alunos mais inteligentes e ou aqueles que fazem prova de um sentido de esforço fora do comum sejam colocados nas melhores condições de ensino. Dirão ainda que a escola deve respeitar as características próprias dos indivíduos (e, nomeadamente, o seu ritmo de aprendizagem) e, por consequência, oferecer-lhes vantagens educativas proporcionais às suas qualidades iniciais, talentos ou méritos. Por fim salientarão o quanto é inaceitável, ou seja, injusto, que um indivíduo brilhante seja atrasado no seu desenvolvimento por obstáculos financeiros, geográficos ou sociais, ou mesmo pelo ritmo de progressão dos outros alunos. Estas ideias **definem a ideologia da igualdade de oportunidades**. (CRAHAY, 2000, p. 43, grifo nosso).

No entanto, o gargalo do Ensino Médio é ainda maior e não podemos “perder de vista que há um contingente expressivo de jovens que nem frequentam a escola nem concluíram os estudos” (CRUZ; MONTEIRO, p. 38). Essa etapa ainda se encontra em andamento quanto ao cenário de democratização de acesso, especialmente se comparado ao Ensino Fundamental que avançou em “2018 a taxa

líquida de matrícula chegou a 98%, acima dos 96,7% registrados em 2012” (CRUZ; MONTEIRO, p. 32).

Embora a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, contribuiu para projetar a universalização do Ensino Médio e resultou em efeito crescente das matrículas desde a década de 1990, o anuário brasileiro de educação básica (2019) ratifica o ápice somente entre os anos de 2012 a 2018. Os jovens de 15 a 17 anos, nesse período, que cursavam o Ensino Médio tiveram um aumento significativo de 61% para 68,7%. Vale lembrar que, em dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que “federalizou”, em parte, o Ensino Médio, destinando um percentual mínimo de 50% de suas vagas prioritariamente para esta etapa na forma integrada. Porém, ainda assim, são grandes os desafios para atender à população em idade escolar que deveria frequentá-lo, pois muitos desses jovens enfrentam a necessidade de trabalhar para ajudar na manutenção de suas residências.

O direito reservado de obrigatoriedade e gratuidade não parece ser suficiente para garantir a igualdade de oportunidades (IO). Ao considerarmos os “princípios de escola justa” (DUBET, 2005), fundados no êxito e nos resultados de aprendizagem, a igualdade não carece ser tratada num nível apenas formal, precisa lidar com a desigualdade de êxito e rever a valorização da competição escolar. Encontrar o lugar devido da igualdade de conhecimento implica na justa igualdade de oportunidades. Se a validação institucional foca somente no desempenho individual, dificilmente conseguirá aprofundar conhecimentos,

a partir do momento em que a ciência mostra que as potencialidades de aprendizagem de um indivíduo não são fixadas à nascença, mas que, pelo contrário, são frutos da história da sua vida, das suas experiências e da riqueza dos estímulos oferecidos nos seus meios, surgem novos horizontes e deveres. Tornam-se legítimos reclamar para cada indivíduo, já não apenas o direito à igualdade de oportunidades ou à igualdade de tratamento, mas o direito à igualdade de conhecimentos de base (CRAHAY, 2000, p. 74).

Os desempenhos escolares desiguais podem estigmatizar os agentes pelo sucesso ou insucesso. Dubet (2005) propõe uma formação que independe de seus êxitos e fracassos. Atribui ao Estado a obrigação de gerir uma norma de proteção e

garantia de uma cultura comum visando à igualdade de resultados. Nesse mesmo sentido, Crahy (2000, p. 79) salienta que “fundamentalmente a igualdade de conhecimento implica um tratamento controlado e orientado das diferenças individuais”, não espera que os efeitos do ensino sejam proporcionais às aptidões iniciais dos alunos. A ideia é que todos os alunos atinjam um domínio de conhecimento base, para isso é “desejável observar uma relação de interdependência entre a medida de aptidão inicial e a do nível atingido no fim do ensino” (CRAHY, 2000, p. 80).

A desigualdade de acesso, portanto, foi substituída pela desigualdade de êxito, pois a seleção não se daria mais pelo ingresso e sim durante as aprovações nos diferentes níveis do ensino e no acompanhamento do aluno, ou seja, o rendimento escolar seria um fator determinante.

Por fim, a instituição encontrou na análise do Histórico Escolar dos candidatos, nos anos entre 2018 e 2021, os critérios para eleger os conhecimentos reguladores para o ingresso no IF-BRT: as notas obtidas no 8^a ano das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A distribuição das vagas permaneceu 50% para ampla concorrência e as demais 50% foram reservadas apenas para candidatos que estudaram, integralmente, em instituições públicas de ensino. No entanto, com alterações introduzidas pelo Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017, na Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 foi incorporada a reserva de vagas para pessoas com deficiência (de acordo com o Art. 2º da Lei nº 13.146/15).

Assim, conforme a normativa, os Editais de 2018-2022 especificaram metade das vagas destinadas para ampla concorrência (Geral) aberta a todos e quaisquer candidatos inscritos e a outra metade das vagas foram distribuídas em oito listas, levando-se em consideração a justaposição de maneira alternada entre renda familiar, identidade étnica e racial e pessoa com deficiência. Lembrando que todas as características das vagas devem ser amparadas pelo cumprimento integral em Escola Pública, a saber: a) Lista 1 (EP + Renda)¹²⁰; b) Lista 2 (EP+Renda+PPI)¹²¹; c) Lista 3 (EP)¹²²; d) Lista 4 (EP+PPI)¹²³; e) Lista 5 (EP +Renda +PCD)¹²⁴; f) Lista 6 (EP + PCD)¹²⁵; g) Lista 7 (EP+Renda+PPI+PCD)¹²⁶; h) Lista 8 (EP+PPI+PCD)¹²⁷.

¹²⁰ Lista 1 (EP + Renda) – Escola Pública + renda per capita familiar bruta menor ou igual a 1,5 salários-mínimos.

¹²¹ Lista 2 (EP+Renda+PPI) – Escola Pública + Renda per capita familiar bruta menor ou igual a 1,5 salários-mínimos + autodeclaração preto, pardo ou indígena).

¹²² Lista 3 (EP) somente Escola Pública.

Numa perspectiva que visou elevar de forma significativa a média dos desempenhos dos discentes, o êxito para esse dispositivo foi medido pelos indicadores que consideravam uma média dos resultados elevada nas duas disciplinas hierarquizadas pelos currículos, combinadas ainda, com a correlação entre as características variáveis de seus agentes. Nesse caso, quanto maior o investimento institucional no ensino de qualidade na escola de origem, menores são os fatores determinantes individuais. Além disso, o tempo que o aluno despenderia para aprender é igualmente tributário da qualidade de ensino propiciada pela instituição que esse discente pertencia.

A análise do histórico escolar não recai apenas sobre o processo escolar individualizado do discente, mas também sobre a origem e concepção de ensino e avaliação da escola das quais os alunos são egressos. É preciso considerar que no processo avaliativo “a mesma nota não corresponde às mesmas competências e competências iguais são avaliadas de forma diferente de instituição para instituição e até de classe” (PEREIRA, 2015, p. 526). Assim, o rigor ou a falta dele nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática interfeririam diretamente no resultado.

Em 2022, por determinação judicial, sob a penalidade de multa, o IFSP foi compelido a retomar o critério de seleção por meio de provas. Os diferentes câmpus de São Paulo aplicaram 30 questões referentes às disciplinas de Português e de Matemática para 6.080 vagas ofertadas nos 33 cursos técnicos (ensino integrado e concomitante e/ou subsequente).

O acesso à escolarização aberto a todos pelos talentos individuais cria o imaginário do “bom” aluno reconhecido muitas vezes pelo seu “bom” desempenho conquistado com esforço, portanto, merecido. Esse êxito dificilmente desassocia-se do esperado por um “bom” comportamento incorporado nas suas práticas. Esse tipo de aluno idealizado está implicitamente estruturado nas culturas escolares. No entanto, vimos que possuir os códigos escolares legitimados socialmente depende de investimentos e oportunidades para o acesso aos capitais, esses dispositivos

¹²³ Lista 4 (EP+PPI) – Escola Pública + autodeclaração preto, pardo ou indígena.

¹²⁴ Lista 5 (EP +Renda +PCD) – Escola Pública + Renda per capita familiar bruta menor ou igual a 1,5 salários-mínimos + Pessoa com Deficiência.

¹²⁵ Lista 6 (EP + PCD) – Escola Pública + pessoa com deficiência.

¹²⁶ Lista 7 (EP+Renda+PPI+PCD) – Escola Pública+ Renda per capita familiar bruta menor ou igual a 1,5 salários-mínimos + autodeclaração preto, pardo ou indígena + Pessoa com deficiência.

¹²⁷ Lista 8 (EP+PPI+PCD) - Escola Pública+ autodeclaração preto, pardo ou indígena + Pessoa com deficiência.

geram sutilezas e distinções, pois são produzidas por discentes com condições desiguais de fato.

Por fim, uma última análise desta seção dedica-se a compreender a categoria de classificação raça/etnia (SUAP) tomando como referência os dados da população residente por cor/raça IBGE (2010) declarados pelo município de Barretos e microrregião, levando em consideração a presença ou ausência das vagas reservadas imputadas pela lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 para as formas de ingresso dos processos seletivos no âmbito Federal.

Com efeito, ao considerar que as políticas de justiça social no contexto escolar se articulam com os princípios da justiça distributiva e com o princípio da diferença¹²⁸ rawlsiano que rege as desigualdades econômicas e sociais, a reserva de vagas contribuiria para “no caso da educação, “igualizar” – por meio dos indivíduos, das escolas ou de grupos sociais – o acesso à educação, aos recursos educativos e aos benefícios esperados da educação” (STURMAN, 1997, p. 115 *apud* ESTEVÃO, 2001, p. 52).

Desse modo, o questionamento dessa categorização nas seleções de ingresso do IFSP-BRT (2012-2022) permite analisar para além do que o critério de reserva de vagas representa, mas também sua relação com a realidade. Será que as oportunidades de condições de acesso foram asseguradas nesses anos no câmpus?

Outra ideia de justiça escolar como a igualdade complexa conforme Walzer (1993, *apud* CRAHY 2000) traduz possíveis análises aplicáveis ao campo educacional, cujo propósito visa contestar o sistema educativo que assenta em ser o mesmo para todos. Vincula à igualdade simples a necessidade, ou seja, todos os cidadãos necessitam de educação. No entanto, não pode ser o único critério para a distribuição do conhecimento.

Estevão (2001) sinaliza que,

se, ao invés, se aceitar a ideia de igualdade complexa aplicada à educação, ela permite problematizar as várias categorias (**de etnicidade, de gênero, de sexo, de classe**) que se abrigam no conceito de igualdade e que apontam para uma não sincronia de efeitos nas diversas esferas sociais e para a existência de várias

¹²⁸ O princípio da diferença segundo Rawls “não faz distinção entre o que é adquirido pelos indivíduos enquanto membros da sociedade e o que eles teriam adquirido se não fossem membros dessa sociedade” (RAWLS, 2000, p. 29).

hierarquias dentro até de conceitos como dos de cidadania (ESTEVÃO, 2001, p. 57).

Finaliza esse autor, permitindo a reflexão propostas por Gewirtz (1998), que no campo educacional, as noções dominantes da justiça distributiva têm sido impelidas por dois sentidos: a primeira definição fraca de justiça como igualdade de oportunidades (igualdade de acesso baseada nos direitos formais) ou, a segunda de sentido forte de justiça como igualdade de resultados (assegurar resultados positivos aos diferentes grupos em desvantagens).

Concordamos com Rawls (2002, p. 249) que uma concepção da justiça que tenha a estrutura e o conteúdo da teoria da justiça como equidade é política. Para tanto, uma concepção política da justiça deve concentrar-se no contexto formado pelas instituições básicas, bem como nos princípios, regras gerais e preceitos que a elas se aplicam e a maneira pela qual essas normas se exprimem por caráter e das atitudes dos membros. Assim, a maneira como o IFSP-BRT se estrutura e se põe de acordo com um sistema unificado de cooperação social e concretiza seus ideais é igualmente fundamental para assegurar a equidade no acesso escolar.

Há que se levar em conta também os desejos e propósitos diferenciados entre os discentes do IF, por não partilharem de visões e interesses idênticos. No entanto, quando se trata de questões étnica ou regional há uma preocupação que envolve as características que são definidas como recorte “objetivo” da identidade, “na prática social funcionam como signos, emblemas ou estigmas que podem ser utilizados por seus portadores a partir de interesses materiais e simbólicos” (PETRUCCELLI, 2013, p. 20). Dessa maneira,

O processo de atribuição de uma cor ou raça a alguém só pode ser pensado como de caráter relacional, ou seja, como o produto de um conflito entre ocupantes de posições desiguais, que opera como violência simbólica, que se exerce por vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento (PETRUCCELLI, 2013, p. 21).

A partir dessa relação social, procuramos por meio de recortes temporais marcados pelos diferentes critérios de ingresso institucional, perceber os percentuais de incidências dos discentes relativos à identidade étnico-racial do IFSP-BRT cadastradas no SUAP, comparando com os resultados do último censo do IBGE (2010), a “classificação racial atualmente empregada pelo IBGE distingue as

variedades pela característica “cor da pele”, que pode ser branca, preta, amarela e parda, a única exceção sendo a categoria indígena, introduzida no Censo Demográfico 1991” (OSORIO, 2003, p. 87).

TABELA 7 – CARACTERIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DO IFSP-BRT (2012-2022)

Tipo de Critério	Relação de declaração cor/raça do Município de Barretos e processo seletivo IFSP-BRT					
	Branca	Parda	Preta	Amarela	Indígena	ND*
Barretos e Microrregião (IBGE -2010)	63,73%	27,76%	7,36%	1,06%	0,07%	-----
Sorteio (2012-2014)	52,43%	26,83%	8,53%	0,81%	0,81%	10,57%
Prova (2015-2017 e 2022)	55,96%	32,10%	8,57%	1,51%	0,33%	1,51%
Análise de Histórico Escolar (2018-2021)	53,03%	34,05%	9,24%	0,88%	0,1%	2,66%

*Não Declarado.

Fonte: dados extraídos do SUAP e dados extraídos do IBGE (2010). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=10503&t=resultados>. Elaboração própria (2022).

Esses resultados sugerem modelar certo perfil identitário do IFSP-BRT, embora a maioria declarada seja branca, houve um aumento significativo nos anos 2015-2022 envolvendo as dimensões pelas quais destinam a candidatos que queiram concorrer às vagas do Programa de Ações Afirmativas. No entanto, as entradas de pessoas que se autodeclararam pretas quase se igualam em percentuais nos critérios de seleção de ingresso com ou sem reserva de vagas. Ao comparar o ingresso de discentes com a população classificada por cor/raça do município de Barretos, observou-se que o IFSP-BRT abrange em percentuais uma significativa distribuição de vagas, desenvolvendo uma oferta consolidada nos diferentes recursos que oferecem as políticas de discriminação positiva.

Internamente, na constituição de classes do IFSP-BRT podemos observar que, ao mesmo tempo em que se busca selecionar por mérito discente com base nos resultados acadêmicos, ou seja, implicitamente pleiteia-se por um alunado com bom nível acadêmico, por outro lado, o percentual de vagas reservadas revela certa inflexibilidade na entrada de uma elite escolar, especialmente quando assegurado o

critério Escola Pública a 50% das vagas e/ou associado Renda a 25%. Com isso, a lógica da missão¹²⁹ institucional que visa ofertar uma educação que contribua para a inclusão social tende a integrar nas bases conceituais e pressupostos invisíveis constituídos nos elementos valorativos, nas crenças e ideologias propaladas na organização.

Outro aspecto a ser considerado é a posição externa que ocupa a instituição na relação candidato/vaga. No início da oferta dos cursos técnicos integrados teve-se um período de déficit no preenchimento das vagas. Conforme o relatório de Gestão em 2013 a relação de ingressos/ alunos dos cursos técnicos integrados foi de 55,93% do IFSP-BRT. “De acordo com esses índices, tanto os cursos Superiores em Tecnologia quanto a Licenciatura e o Técnico Integrado mantiveram índices altos, porém o número de ingressos foi inferior à quantidade de vagas ofertadas” (IFSP, RELATÓRIO DE GESTÃO, 2013, p. 409).

Essa situação se alterou ao longo dos anos, timidamente, tornando a instituição mais competitiva na região, conforme as análises da relação candidato/vaga dos anos de 2018 a 2021) do câmpus Barretos. Os quatros relatórios publicados pelo IFSP que divulgaram a relação candidato/vaga¹³⁰ do processo seletivo referente aos Editais 744/2018¹³¹; 674/2019¹³²; Edital 494/2020¹³³ e 400/2021¹³⁴, que permitem verificar a situação concorrencial de cada câmpus. Em 2018, os cursos técnicos integrados do IFSP-BRT obtiveram elevados percentuais na concorrência por oferta de vagas. A concorrência dos inscritos no curso de

¹²⁹ A Missão do IFSP expressa no PDI (2019-2023) é: “ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento” (IFSP, PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, p. 144).

¹³⁰ Ver na íntegra a relação candidato/vaga dos Editais 674/2019 e 400/2021. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/ProcessoSeletivo1sem2020/Concorrncia_Edital_674_2019.pdf https://www.ifsp.edu.br/images/pre/Proc.Seletivo/1_sem_2022/Candidato_Vaga_Edital_400.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.

¹³¹ Ver relatório na Íntegra no portal: https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/Seletivo1_2018/Relatorio-candidatos_vagas-edital-744.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

¹³² Ver na íntegra a relação candidato/vaga do Edital 674/2019 disponível no portal: https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/ProcessoSeletivo1sem2020/Concorrncia_Edital_674_2019.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.

¹³³ Ver na íntegra a relação candidato/vaga do Edital N. 494/2020 disponível no portal: https://www.ifsp.edu.br/images/pre/Proc.Seletivo/2021_1_semestre/RELAO_CANDIDATO_X_VAGA_RETIFICADO.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.

¹³⁴ Ver na íntegra a relação candidato/vaga do Edital 400/2021 disponível no portal: https://www.ifsp.edu.br/images/pre/Proc.Seletivo/1_sem_2022/Candidato_Vaga_Edital_400.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.

Alimentos foi de 1,55%; enquanto no curso de Agropecuária a relação foi um pouco maior 2,56%; mas os 3,35% em Informática revelou o curso com maior adesão.

Em 2019, os cursos de Agropecuária (Integrado) que ofereciam 80 vagas, obtiveram 233 inscritos totalizando uma relação candidato/vaga (C/V) de 2,91; Para o curso de Alimentos (Integrado) – das 80 vagas, 177 inscritos e relação C/V de 2,21; Já o curso de Informática (Integrado) das 40 oferecidas, tiveram 194 inscritos e a relação C/V foi de 4,85. Percebe-se um aumento significativo na concorrência nos três cursos de um ano para o outro.

Em 2020, os percentuais na relação candidato/vaga (C/V) nos cursos de Agropecuária (Integrado) – se fixam em torno 2,67; enquanto Alimentos (Integrado) decrescem para 1,77 e Informática (Integrado) – continua mantendo o maior percentual de 4,10; E por fim, no ano de 2021 a concorrência dos confirmados (%) teve um decréscimo em todos os cursos: Agropecuária ofertaram 80 vagas e C/V de 1,76; Alimentos 80 vagas e relação C/V de 0,94; Informática 40 vagas e relação C/V de 3,53.

Embora o resultado no último ano analisado fosse o pior em percentuais, ainda é possível inferir que o IFSP-BRT, ao longo da sua trajetória, tem imprimido uma cultura escolar que opera, ainda que gradativamente, os efeitos da competitividade na relação candidato/vaga. Uma das hipóteses é o próprio discente egresso como mobilizador do aumento da concorrência em relação candidato/vaga. Ou ainda, outra explicação são os elementos de estrutura física, administrativa e social do funcionamento organizacional do IFSP-BRT serem reconhecidos socialmente. No entanto, se essa comparação C/V se estendesse entre os estabelecimentos institucionais do IFSP, veríamos que o IFSP-BRT se mantém numa média baixa, pois alguns câmpus elevam substancialmente a margem percentual para além de 10% com relação C/V em determinados cursos integrados.

Evidentemente, o funcionamento da vida escolar baseada na colaboração e na cooperação imputa ao princípio de equidade¹³⁵ produzir mecanismos para lidar com a constituição competitiva instaurada na cultura escolar. Cada vez mais, o acesso institucional não é suficiente para garantia de direito, nem adquirir uma certificação que tenha poucos vínculos com o mercado de trabalho. Assim, cresce a

¹³⁵ Concordamos com os autores que tratam do princípio de equidade como um “conceito que possibilita a captação do sentido mais amplo do que é justo e sendo capaz de ir além dos resultados imediatos e de relacionar-se com resultados externos mais distanciados do ensino” (CRAHAY, 2000, p. 54).

transferência do peso para a economia, responsável pela absorção de seus agentes, na validação da formação escolar, delegando e reduzindo a educação profissional à criação de oportunidades por meio de formação “útil ao mercado”. Reconhecer a complexidade da justiça escolar torna-se peça fundamental para lidar com essas questões socioculturais implícitas no campo educacional.

Na próxima seção, buscamos analisar a organização curricular dos cursos técnicos integrados, com vistas à reflexão da própria escolarização e a gestão do tempo promovida pelo campo educacional e legislativo gerando impactos na cultura escolar quanto à estruturação, a legitimação, e os conteúdos dos programas.

3.5 A organização curricular nos cursos técnicos integrados do IFSP-BRT: a gestão do tempo na cultura escolar

A organização do tempo nas instituições escolares sofreu ao longo ‘do tempo e do espaço’ mudanças significativas¹³⁶ até consolidar o processo de racionalização como conhecemos atualmente, como os horários diários por disciplinas, calendários fixados semanais e anuais.

O conceito de forma escolar¹³⁷ produzido sobre a escolarização e tomado como estratégias de mudanças educacionais não carece ser analisado de forma isolada, mas pensado como uma estrutura. Numa perspectiva estruturalista, a cultura escolar é a “cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino etc.” (BARROSO, 2012, p. 2).

Para tanto, a gestão do tempo na forma escolar supõe uma utilização mais racional desse tempo, abrange desde a organização nos níveis escolares científicos e técnicos quanto ao tempo expresso no dia a dia dentro de sala de aula (tempo “perdido”, seja nos problemas administrativos, nas reprimendas, nas pausas); até mesmo as horas de estudo durante a ausência de um docente.

¹³⁶ Conforme Barroso (2012, p. 05) na gênese da organização pedagógica o “espaço e o tempo da “escola” eram simultaneamente um espaço e um tempo de lazer, trabalho e ensino”.

¹³⁷ O Conceito de Forma escolar foi abordado por Dussel (2014) evidenciando as vastas discussões produzidas por diversos autores, dentre eles: Vicent et al, (1994); Baquero et al, 2007; Martins & Stevanizzi, 2008; Lahire 2008); Vidal (2005), entre muitos. Segundo Thin e Lahire a característica marcante da forma escolar é escrita.

O tempo escolar, segundo Vinão Frago (1995), é uma construção social historicamente mutável, um produto cultural que implica experiência. Esse tempo não se restringe aos agentes de uma instituição, é também vivido pelas famílias e sua comunidade, pois, há relações também com os tempos sociais. A dimensão do “tempo escolar é ao mesmo tempo, um tempo pessoal e um tempo institucional e organizacional”¹³⁸. Observa-se, então, a dimensão do tempo escolar nas relações socioculturais, ou seja, não se restringe ao espaço de sala de aula entre docente-discente.

Por outro lado, a arquitetura curricular determina os tempos organizacionais e institucionais. O currículo integra na categoria dos elementos de manifestações verbais e conceituais¹³⁹ que são os escritos; os objetivos organizacionais o organograma ou plano de estudos. Para Nóvoa na articulação curricular “uma boa planificação e uma adequada coordenação dos planos de estudo são elementos indispensáveis ao correto funcionamento das instituições escolares” (1993, p. 31). Assim, conhecer a organização curricular enseja para compreender além dos conhecimentos legitimados e a relação com o conhecimento, às formas pelas quais esta organização opera a gestão do tempo nas rotinas escolares/cultura escolar.

Quando os discentes se matriculavam nos IFs, na transição escolar do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio, eram impactados pelo aumento substancial na carga horária de aulas, ao invés de cursarem a carga horária completa prevista de 2.400 horas (LDB, nº 93.94/96) composta por 13 disciplinas obrigatórias, deveriam cursar a soma das horas destinadas para a formação geral com a formação profissionalizante.

O ensino profissionalizante, no período de implantação dos cursos com gestão 100% dos IFs, em 2015, obedecia a Organização Didática regida pela Resolução n. 859, de 07 de maio de 2013 – alterada, posteriormente, pelas Resoluções n. 39, de 02 de junho de 2015 e n. 94, de 29 de setembro de 2015¹⁴⁰, cujos currículos deveriam ser estruturados de acordo com as seguintes diretrizes:

¹³⁸ El tiempo escolar es pues, a la vez, un tiempo personal y un tiempo institucional y organizativo (FRAGO, 1995, p. 72).

¹³⁹ Nóvoa (1993) considera entre os elementos da cultura organizacional três tipos de manifestações (visuais e simbólicas; comportamentais; e verbais e conceituais) o currículo compõe as manifestações verbais e conceituais. Faz parte desta manifestação além do currículo; os fins e objetivos; estruturas; histórias; linguagens etc.

¹⁴⁰ Ver Resolução na íntegra no site:

https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2015/Resol_94_Alterao-do-artigo-168_organizacao_didatica.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

I. Base Nacional Comum: compreende o conjunto de componentes curriculares comuns a cada nível de ensino e se constitui como base da formação; II. Parte Diversificada: compreende o conjunto de componentes curriculares comuns à determinada área de conhecimento e define um percurso formativo organizado segundo uma determinada profissionalização; III. Parte Profissionalizante/Formação Específica: compreende o conjunto de componentes curriculares que integram o processo de formação a partir do conhecimento específico da área e de áreas afins; IV. Projeto Integrador: compreende os espaços de ensino e aprendizagem que articulem a interdisciplinaridade do currículo com as ações de pesquisa e extensão de forma a permitir a construção do conhecimento, culminando em uma produção acadêmica e técnico-científica (IFSP, Resolução n. 94, de 29 de setembro de 2015).

Assim, no IFSP-BRT, a organização curricular compreendia a mobilização dos saberes das diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas da formação geral com a formação profissionalizante, indicando a ideia de integração com um Projeto Integrador no qual estivessem mesclados os conhecimentos de diferentes áreas. Essa organização reservava uma carga horária mínima obrigatória que poderia chegar às 3.833 horas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos no câmpus Barretos, conforme se vê na tabela abaixo:

TABELA 8 – COMPOSIÇÃO DA CARGA HORÁRIA REFERENTE À ESTRUTURA CURRICULAR

Composição da Carga Horária	Técnico em Agropecuária	Técnico em Alimentos	Técnico em Informática
Base Nacional Comum – Formação Geral	2.533	2.533	2.533
Formação Profissionalizante	1.200	1.200	1.200
Trabalho de Conclusão de Curso (obrigatório)	0	0	100
Carga Horária Total Mínima Obrigatória	3.733	3.733	3.833
Estágio Supervisionado (optativo)	180	180	180
Parte Diversificada (Não obrigatória)	200	267	180

Fonte: Adaptação das Matrizes Curriculares dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Disponível em: <<https://brt.ifsp.edu.br/cursos>>. Acesso em: 08 set. 2022. Elaboração própria (2022).

A formação geral era composta pela Base Nacional Comum que compreende as áreas das Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas, bem como, a parte diversificada obrigatória da área de Linguagem com o componente curricular de Inglês, totalizando a proposta para formação geral para

todos os cursos a carga horária mínima obrigatória de 2.533 horas. Já as partes diversificadas optativas incluíam-se de acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos de cada Curso. Os componentes curriculares oferecidos foram: Espanhol básico; Espanhol Intermediário; Espanhol Avançado; Libras e Informática básica.

O projeto integrador consubstanciava junto à parte específica (componentes curriculares da formação profissional) na matriz curricular, resultando na formação profissionalizante nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o total de 1.200 horas. A proposta desse projeto baseava-se na produção de trabalhos acadêmicos e técnicos científicos pelos discentes que deveriam buscar integralizar os conhecimentos desenvolvidos durante o percurso formativo.

A problematização dos conhecimentos deveria fundamentar-se por meio da interdisciplinaridade para o desenvolvimento de projetos aplicados, como por exemplo: na área de alimentos e inovação tecnológica no curso de alimentos; no curso de informática contextualizava-se sobre aplicativos computacionais e no curso de agropecuária a implantação e manutenção de hortas escolares.

A seguir, na tabela organizamos as três matrizes curriculares para conhecimento dos componentes curriculares e a estrutura de cada curso, observando o quantitativo de disciplinas cursadas no ensino técnico integrado ao ensino médio.

QUADRO 12 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFSP-BRT DE ACORDO COM ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA REGIDA PELA RESOLUÇÃO N. 859, DE 07 DE MAIO DE 2013

Áreas	Base Nacional Comum +	Parte Profissionalizante Agropecuária	Parte Profissionalizante Alimentos	Parte Profissionalizante Informática
	Formação Geral	Formação Específica	Formação Específica	Formação Específica
Linguagens	Língua Portuguesa e Redação	Projeto Integrador	Introdução a Tecnologia de Alimentos	Projeto Integrador
	Arte	Produção Vegetal - Solos e Holericultura	Estatística Aplicada	Operação de Programa Aplicativo
	Educação Física	Produção Vegetal - Culturas Anuais	Fundamentos de Bioquímica	Algoritmo e Programação
		Produção Vegetal – Perenes	Higiene e Legislação na Indústria de Alimentos	Montagem e Manutenção de Computadores
		Produção e Sanidade Animal - Aves, peixes, abelhas e coelhos	Microbiologia	Desenvolvimento Web
Matemática	Matemática	Produção e Sanidade Animal – Monogástricos	Química Analítica	Linguagem e Técnicas de Programação
		Produção e Sanidade Animal - Poligástricos	Química de Alimentos	Modelagem e Projeto de Banco de Dados
Ciências da Natureza	Biologia e Programa da Saúde	Saúde e Segurança no Trabalho Rural	Análise Sensorial de Alimentos	Redes de Computadores
	Física	Infraestrutura: topografia, irrigação e drenagem	Tecnologia de Alimentos de Origem Vegetal	Gestão de Sistemas Operacionais
	Química	Infraestrutura: Mecanização Agrícola	Operações Unitárias	Tecnologias e Linguagem para Banco de Dados
		Infraestrutura: Construções Rurais	Tecnologia de Alimentos de Origem Animal	Análise e Projeto de Sistemas
Ciências Humanas	História	Tecnologia de Alimentos	Tecnologia de Bebidas	
	Geografia	Gestão Agropecuária e Comercialização Agrícola	Bromatologia	
	Filosofia	Informática Aplicada a Agropecuária	Tratamento de Resíduos na Indústria de Alimentos	
	Sociologia	Cooperativismo, Associativismo e Extensão Rural	Embalagens para Alimentos	
			Projeto Integrador	
Parte Diversificada				
Parte Diversificada (obrigatória)	Linguagens	Inglês	Inglês	Inglês

Parte Diversificada (facultativa)		Espanhol	Espanhol Informática Básica	Espanhol Básico Espanhol Intermediário Espanhol Avançado Libras
--	--	----------	--------------------------------	--

Fonte: Adaptação das Matrizes Curriculares dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos técnicos integrados. Disponível em: <https://brt.ifsp.edu.br/cursos>. Acesso em: 08 set. 2022. Elaboração própria (2022).

O número de disciplinas, varia de 23 a 28, dependendo do curso e são distribuídas nos três anos do ensino médio. Esse número expressivo revela o impacto cognitivo, tanto na aferição de novos conceitos científicos e paradigmas educacionais que coadunam com o mundo do trabalho quanto aos aspectos que demandam da própria organização do trabalho pedagógico. Por um lado, despertava-se uma preocupação institucional quanto à distribuição de disciplinas, documentada no Projeto Pedagógico do técnico de informática integrado ao ensino médio,

em relação ao curso em parceria com a SEE, as disciplinas da Base Nacional Comum desse novo curso foram distribuídas de maneira mais uniforme nos três anos do curso, para evitar uma quantidade excessiva de disciplinas no primeiro ano, prejudicando o rendimento dos alunos, e evitar uma baixa quantidade de componentes curriculares da Base Comum no último ano do curso, o que também prejudica os alunos por não prepará-los de maneira adequada para os processos seletivos e vestibulares que estes desejam realizar (IFSP-BRT, PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, p. 34).

Os métodos de ensino definidos pelo docente e o processo de avaliação da aprendizagem deveriam ganhar novos contornos quando a média de componentes curriculares cursadas por ano nesses cursos varia entre 15 a 18 disciplinas. Se cada professor realizasse uma prova por mês e um trabalho, por exemplo, poderia se chegar a 36 avaliações no mês por discente.

Os instrumentos utilizados pelos docentes do IFSP-BRT seguiam o rol disponibilizado na organização didática (2015) desde: exercícios, trabalhos individuais e/ou coletivos, fichas de observações, relatórios, autoavaliação, provas escritas, provas práticas, provas orais, seminários, projetos interdisciplinares e outros. Embora a verificação da aprendizagem mais utilizada seja as provas escritas, no final da instrução com atribuição de notas.

A maior incidência nesse tipo de avaliação foi testemunhada nos atendimentos dos registros de acompanhamento de orientação educacional pedagógica e nas atas dos conselhos de classes nos últimos anos. (IFSP-BRT. REGISTROS DE OCORRÊNCIAS; IFSP.BRT. ATAS DE CONSELHOS DE CLASSES 2018-202; 2015-2021). Embora se verificasse também menções recorrentes nos números de atividades avaliativas processuais como seminário, trabalhos em grupo/individual e atividades desenvolvidas em laboratórios.

No relatório das Oficinas Pedagógicas¹⁴¹ desenvolvidas pelos servidores da coordenação sociopedagógica (IFSP, Relatório de atividade das Oficinas Pedagógicas, 2016) observou-se o olhar crítico dos discentes quanto à carga horária cursada. Os apontamentos centravam-se na insuficiência do Tempo Kairós e do investimento no capital cultural.

O tempo “significativo” e a abnegação de vivê-lo foram retratados como se a instituição fosse a principal responsável pelo pouco convívio social e a falta de lazer, como se a vida se restringisse somente para o estudo. A contradição se assentava em queixas como a falta de tempo também para dedicar-se aos estudos, pois em grande parte do dia, os discentes estavam em aula. Outro aspecto identificado está relacionado à rigidez institucional que aparece como catalisador de tensão nos momentos das avaliações, por exemplo, como realizar relatórios seguindo as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) expressava-se como algo difícil, rígido e negativo pelos discentes e não como característica essencial do processo de aprendizagem. No entanto, em contraposição ao amargor conflitivo tempo/vida social, os registros “Somos Federal” apareciam como sentimento de pertencimento institucional e avalizavam a importância e o sentido de um ensino forte/qualidade.

A discussão do tempo deveria passar pela problematização do conceito de curso integrado no ensino médio. É possível dizer que a organização da instituição

¹⁴¹ As oficinas pedagógicas são ações desenvolvidas pela coordenação Sociopedagógica do IFSP-BRT desde o ano de 2014 para todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio, com o objetivo inicial de aproximação entre os servidores técnicos deste setor e os discentes para que pudessem estreitar relacionamentos e compreender suas necessidades promovendo engajamentos com a instituição. Estas oficinas denominadas no âmbito discursivo do campus como “Oficinas do Sócio” foram institucionalizadas e tomaram proporções pedagógicas e estratégicas de permanência e êxito. Neste relatório especificamente a atividade desenvolvida pelos discentes centrava-se em elaborar por escrito um quadro com as informações da “escola que nós temos” e a “escola que queremos”. A partir dos registros dos discentes eram promovidos espaços abertos para diálogos e propostas de melhorias tomando como princípio a visão do aluno sobre os aspectos da organização institucional.

tanto na dimensão espacial, como na social e comportamental afetam diretamente as atividades didáticas pedagógicas. O tipo de questionamento sobre que integração se instrumentaliza no IFSP-BRT se torna indispensável. Seria integrar a parte da formação geral e profissionalizante de maneira interdisciplinar? Utilizar o Projeto integrador para trabalhar a contextualidade? Disponibilizar os horários das disciplinas de modo intercalado, ou seja, não fazer distinção como: manhã – formação geral; tarde – formação profissionalizante? Isso seria suficiente para uma formação integrada?

Convergir para o debate a superação da visão fragmentada do currículo proposta pela interdisciplinaridade é uma questão que precisa se consolidar, pois, este conceito vai muito além. A interdisciplinaridade é uma questão que pressupõe uma ‘intersubjetividade’ e visa “uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentada para a unitária do ser humano” (Saviani, p. 57, *apud* Fazenda, 1992, p. 40). Segundo este entendimento é preciso haver diálogos e coparticipação que integralizem todos os envolvidos no processo educativo.

Essas discussões se estendem a preocupações estruturais do campo educacional especificamente da educação profissional e a luta neste campo em torno de modelos educacionais divergentes. O conceito de integração é oportunidade para pensar na superação da dicotomia histórica entre a formação para o trabalho manual e a formação para o trabalho intelectual, que reconheça o jogo de forças do poder político, sociocultural, econômico e ideológico. Apropriar-se da compreensão estrutural que este conceito carrega se torna fundamental.

Os estudos de Ramos (2008; 2012) especialmente na publicação “Ensino médio integrado concepções e contradições”, organizada com outros autores, fez uma discussão específica e relevante quanto à organização do currículo integrado.¹⁴² As possibilidades e desafios que a autora apresentou contribuíram para repensar as condições do discente que cursa o ensino médio, “não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos”, cujas dimensões formativas deste ensino precisam contemplar as múltiplas necessidades humanas (RAMOS, 2008, p. 5).

¹⁴² Este estudo teve uma publicação ampliada apresentada em Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

Os fundamentos do currículo integrado levaram ao entendimento do IFSP no Projeto Político Pedagógico Institucional, ancorar em suas bases o trabalho como princípio educativo,

nessa perspectiva, aproximamo-nos da compreensão do trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2004 e FRIGOTTO, 2004), na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho produtivo. Com isso, a educação deve explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, ao propiciar também a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da atividade produtiva, para promover o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que configurem a vida cidadã e economicamente ativa (IFSP, PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2019-2023).

A proposta de Ramos (2008) é uma organização do ensino médio que integre os objetivos e métodos em um projeto unitário, em que o trabalho se configure como princípio educativo¹⁴³. Este princípio assume a perspectiva do ser humano como quem produz; apropria e transforma sua realidade. Para tanto, a mesma autora baseia-se em dois pilares para sustentar uma educação integrada. Primeiro, a ideia de escola unitária, ou seja, não há espaço para a dualidade. O conhecimento é visto como direito e deve ser garantido a todos; e o segundo pilar é a educação politécnica, baseada no tripé cultura, ciência e trabalho à qual também deve ser garantido o acesso por meio de uma educação básica e profissional.

Assim, nossa proposta é de que, respeitadas as normas do sistema de ensino, as instituições pudessem acrescentar ao mínimo exigido para o ensino médio, uma carga horária destinada à formação específica para o exercício de profissões técnicas, ou para a iniciação científica, ou para a ampliação da formação cultural. Isto possibilitaria o desenvolvimento de **atividades relacionadas ao trabalho, à ciência e à cultura, visando a atender às necessidades e características sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos estudantes** (RAMOS, 2008, p. 9).

Dito de outra forma, reconhecemos o trabalho como um campo de grande luta simbólica que possibilita acessar outros capitais (econômico e simbólico) permitindo

¹⁴³ Ramos (2008) fundamenta-se nas ideias defendidas por Dermeval Saviani por um Ensino Médio unitário que tem o trabalho como princípio educativo.

uma nova posição na estrutura social. O ensino médio integrado fundamentado em concepções indissociáveis entre trabalho, ciência e cultura deve visar desenvolver uma educação que possibilite acessar o capital cultural, científico, intelectual e simbólico. Assim, o agente poderia ser capaz de transformar sua realidade, além de reconhecer sua disposição na estrutura, buscar apropriações de capitais que possibilitem a mobilização no campo social.

A história tem demonstrado em torno do currículo integrado permanentes disputas sobre a finalidade da educação profissional gerando constantes proposições curriculares. Em meio a diferentes ações, a organização curricular do IFSP-BRT passou a obedecer à Resolução n. 62/2018, de 07 de agosto de 2018, referente à Organização Didática da Educação Básica IFSP.

Os alunos do ensino técnico integrado, conforme essa Organização passa a cursar as disciplinas organizadas em núcleos politécnicos,¹⁴⁴ após a reformulação e aprovação dos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PCC) no âmbito institucional. As bases para o planejamento de cursos profissionalizantes são segundo itinerários formativos, e devem seguir os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). E a organização curricular se dá por eixo tecnológico fundamentado na identificação das tecnologias.

As mudanças orientadas pela Lei n. 13415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases na Educação, centrada no protagonismo juvenil, estabeleceu por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) propostas de um modelo que prevê a oferta de vários itinerários formativos oferecendo opções ao discente na escolha por aprofundamento acadêmico de interesse pessoal ou formação técnica profissional. As disciplinas centram-se em quatro áreas do conhecimento, com 60% do tempo destinado, ou

¹⁴⁴ Atualmente os currículos no IFSP estão passando por reformulações que ampliem o debate em torno do conceito de integração contemplando as disciplinas organizadas em núcleos politécnicos da seguinte forma: I. Núcleo estruturante comum: relativo às áreas de conhecimento que compõem a formação geral no Ensino Médio, contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral; II. Núcleo estruturante articulador: relativo às áreas do conhecimento do Ensino Médio e da Educação Profissional, traduzidas em conteúdo de estreita articulação com o curso, por eixo tecnológico, representando elementos expressivos para a integração curricular; III. Núcleo estruturante tecnológico: relativo a conhecimentos da habilitação profissional, de acordo com o campo de conhecimentos do eixo tecnológico, e as regulamentações do exercício da profissão; IV. Prática Profissional: relativo a estágio curricular supervisionado, em situação real de trabalho, optativo ou obrigatório e Projeto Integrador (IFSP, Resolução n. 62/2018, de 07 de agosto de 2018).

seja, o máximo de 1.800 horas da carga horária destinados aos conteúdos obrigatórios, e 40% ou 1.200 horas para o cumprimento da carga horária do percurso formativo flexível.

A carga horária mínima dos cursos ficou estabelecida no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, de acordo com a singularidade de cada habilitação profissional técnica. O Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica,

Art. 25. § 1º Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021).

Assim, atualmente ficou estabelecido para o IFSP a redução da carga horária mínima para as disciplinas da BNCC. Considerando a resolução n.º 18/2019, de 14 de maio de 2019 que definiu novos parâmetros de carga horária para os cursos técnicos¹⁴⁵, nos quais os cursos técnicos integrados foram incumbidos da implantação e reformulação contemplando as recomendações estabelecidas no respectivo Currículo de Referência.¹⁴⁶ O IFSP considerou ainda a resolução nº 163, de 28 de novembro de 2017¹⁴⁷ que aprova as diretrizes para os cursos técnicos integrados. No caso do IFSP-BRT as habilitações profissionais têm o mínimo de

¹⁴⁵ De acordo com artigo 4º “A carga horária mínima dos cursos de Educação Básica ofertados pelo IFSP deve respeitar o disposto na legislação específica, e a máxima acrescer 7,5% (sete e meio por cento) da mesma, a saber: I. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012 e Resolução CEB/CNE nº 1, de 05 de dezembro de 2014, para os cursos técnicos de nível médio nas modalidades concomitante, subsequente e integrada” (RESOLUÇÃO N.º 18/2019, DE 14 DE MAIO DE 2019).

¹⁴⁶ Os Currículos de Referência são formados pelos elementos essenciais que estruturam os cursos do IFSP, compreendendo o conjunto de conhecimentos, saberes, habilidades profissionais e pessoais que compõem a formação do estudante. (INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 002, DE 14 DE MAIO DE 2019) ver no portal: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/157-normas-e-manuais#>:

¹⁴⁷ Conforme a resolução nº 163, de 28 de novembro de 2017 que aprova as diretrizes para os cursos técnicos integrados a carga horária total obrigatória, no mínimo: I- 3.000 horas para os cursos cujas habilitações profissionais exijam o mínimo de 800 horas; II 3.100 horas para aqueles cujas habilitações profissionais exijam o mínimo de 1.000 horas e III - 3.200 horas para aqueles, cujas habilitações profissionais exijam o mínimo de 1.200 horas. No caso do câmpus Barretos todos os cursos técnicos de nível médio na forma integrada são de 1.200 horas.

1.200 horas, portanto, a carga horária total obrigatória, no mínimo, para esses cursos é de 3.200 horas.

Em suma, de acordo com as orientações normativas, o câmpus Barretos possui todos os cursos técnicos de nível médio na forma integrada de 1.200 horas, logo, deve contemplar 2.000 horas destinadas à formação geral, totalizando 3.200 horas para cada curso. No entanto, destas horas pode-se acrescer o percentual de 7,5%, que corresponde o total da carga horária atualmente de 3.440 horas para cada curso técnico integrado, assim sendo, a formação geral pode chegar até 2.240 horas.

Inicialmente, se o curso com maior carga horária mínima chegava a 3.833 horas, nessa nova reformulação deve-se reduzir 393 horas, o que demanda novos conflitos no jogo de disputa de legitimação, estruturação e distribuição da carga horária, hierarquização das disciplinas, seleção e distribuição dos conhecimentos, concepções ideológicas sobre integração e organização do trabalho pedagógico pelo docente entre outros.

Tal fato demonstra, conforme Souza (2005), que a cultura escolar não pode ser ignorada pelas políticas curriculares, pois, “o modo pelo qual se configuram as práticas no interior das instituições educativas é marcado pela apropriação peculiar que os sujeitos fazem das normas e as prescrições estabelecidas” (p. 81). Conforme se nota, o campo educacional não é passivo, pelo contrário é tensionado por frequentes embates e para educação profissional este tipo de prescrição reacende a disputa nas áreas de formação geral e técnica.

Quando o sistema impõe aos agentes o cumprimento normativo, sendo impelido a executar determinadas ações reiterando a forma escolar tende-se a acirrar os conflitos na esfera dos interesses ideológicos e também dos interesses particulares. Especialmente, quanto à conservação dos saberes da BNCC e os impactos da hora/aula docente.

As especificidades dos modos escolarizados de socialização da forma escolar apontada por Lahire (2008, p. 230) contribuem para pensarmos nos impactos que assumem a gestão do tempo escolar no uso da sua racionalidade. Nóvoa (1993) é enfático quanto à otimização do tempo nos aspectos reguladores das organizações escolares,

as interrupções, as desarticulações curriculares e pedagógicas, a deficiente organização dos tempos e dos espaços são fatores que perturbam o funcionamento das escolas. A capacidade de otimizar o tempo disponível é uma das características das escolas de qualidade. É evidente que a gestão do tempo deve respeitar, ao máximo, os ritmos próprios e o modo de organização interna de cada indivíduo (NORA, 1993, p. 27).

Conforme salienta Dussel¹⁴⁸ (2014, p. 258) a forma escolar deve considerar os estudos pedagógicos das disciplinas e currículos escolares, pois, “a ênfase é colocada em uma organização coerente, em salientar princípios que produzem hierarquias e organizam o espaço e o tempo”. Enfim, há uma grande interferência quando se trata de disciplina escolar, especialmente quanto à inserção ou à retirada do currículo de conteúdos e disciplinas e seus os entraves na gestão da organização do tempo.

As finalidades educacionais são elucidadas por Chervel (1990) como variáveis de acordo com lugar e tempo, sejam elas explícitas e oficializadas ou não. São impostas pelos diferentes tipos de ensino e diferentes necessidades socioculturais com o que se espera para a formação,

percebe-se então por que o papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares. A educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados (CHERVEL, 1990, p.188).

O IFSP fundamenta-se na concepção de formação integral do indivíduo. (IFSP, Plano de Desenvolvimento Institucional, 2019-2023). Para tanto, o curso técnico integrado não deve ser uma justaposição de disciplinas atribuídas a um ou mais docentes. É preciso considerar as relações que se criam historicamente em torno da educação profissional e os efeitos na cultura escolar,

a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação

¹⁴⁸ Dussel (2014, p. 258) observa os apontamentos de Vidal (2005) quanto o conceito de forma escolar traduzido por Vicente et, al, devem ser pensados com conexões com a sociologia estruturalista.

propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno (CIAVATTA, 2012, p. 94).

Os modos de pensar essa formação integrada, os processos pedagógicos e as tomadas de decisão no interior da instituição não devem perder de vista sua missão e valores, pois só assim podem manter o equilíbrio tendo como fim seus próprios objetivos institucionais. Nesse sentido, o discente precisa ser visto em sua totalidade; acolhido e acompanhado em seu processo de desenvolvimento acadêmico. Para isso, as discussões precisam ser intensificadas e centradas em seus aspectos pedagógicos e não somente administrativos.

Como vimos, a cultura escolar expressa discursos e maneiras de comunicação no cotidiano escolar permitindo traçar o clima e a atmosfera institucional. Porém, os modos de fazer, se bem estruturados e ajustados, geram forças invisíveis nesta cultura que podem estabelecer pressupostos básicos para concretizar o ideal de formação, ponderando assim, a capacidade de otimização do tempo. Como ratifica Nóvoa (1993) é uma das características das escolas de qualidade.

Por fim, nesta última seção, tratamos das manifestações comportamentais (NÓVOA, 1993), que compõem o elemento da cultura organizacional na sua dimensão social. Buscamos nos registros de ocorrências as evidências de que o IFSP-BRT tem efeitos profundos em atitudes e comportamentos relacionados ao próprio IFSP-BRT. Especialmente, quando assumimos esses registros como “lugares de memória”¹⁴⁹ onde essa memória produzida coletivamente se expressa e se revela, permitindo sinalizar os contextos nos quais seus agentes vivenciam sua cotidianidade e alicerçam esse lugar de aprendizagens e atribuição sociocultural.

3.6 O IFSP-BRT produzindo memória por meio dos registros de ocorrências: a cultura escolar em sua dimensão social

Os significados dos modos que operam compartilhados no interior das relações estabelecidas nas práticas diárias do IFSP-BRT passam pelo desafio de

¹⁴⁹ Segundo Nora (1993) lugares de memória estão longe de ser um produto espontâneo e natural, é uma construção histórica. “O arquivo não é mais o saldo mais ou menos intencional de uma memória viva, mas a secreção voluntária e organizada de uma memória perdida” (NORA, 1993, p. 16).

tentar compreender os sentidos da zona de visibilidade da manifestação comportamental¹⁵⁰ e do funcionamento interno que ocorre nesse espaço. Assim, inclinamos as lentes entremeadas pelos registros de ocorrência dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, com o intuito de reconhecer os elementos que desenham a cultura escolar evidenciando a “caixa preta”¹⁵¹ quanto à dimensão da estrutura social de uma instituição de Educação Profissional.

Depreender as normas e práticas a partir do que acontece no interior de uma escola possibilita ir ao encontro dos aspectos que constituem a história das instituições escolares. A perspectiva interacionista, segundo Barroso (2012), aborda cada escola em particular, colocando em causa a abordagem produzida pelos agentes organizacionais nas relações uns com os outros, relações com o espaço e com os saberes.

Essas relações associam-se aos múltiplos fatores que podem influenciar, em maior ou menor grau, a determinação dos comportamentos dos discentes seja nas atividades escolares ou até mesmo nas situações concretas do dia a dia. Assim, considerar o contexto como forte influência no aprendizado onde ele ocorre, significa levar em conta desde as famílias dos discentes, colegas e amigos com os quais interagem nos ambientes escolares, bem como, as atitudes dos técnicos e docentes.

As relações dos comportamentos com os valores individuais também podem expressar o conceito de atitude definida como “uma organização duradora de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto” (RODRIGUES, 1988, p. 359). Pode-se dizer que a relação atitude/comportamento sofre maiores efeitos quanto maior o interesse pessoal investido no conteúdo sobre o qual versa a atitude.

Vimos que o discente pode ser influenciado pela instituição que frequenta e que, ao mesmo tempo, suas atitudes influenciam profundamente seu aprendizado. O progresso educacional é influenciado pelos contextos nos quais os discentes vivenciam sua educação e reconhecer essa importância, não exime o papel

¹⁵⁰ Nóvoa (2003) sinaliza as manifestações comportamentais como os fatores que podem influenciar os comportamentos dos agentes que compõe o coletivo da escola. Destaca as atividades e os desempenhos normais da escola, bem como, as normas, regulamentos e os procedimentos operacionais assumidos ou impostos pelos membros da organização.

¹⁵¹ Expressão utilizada por Dominique Julia (2001, p.13) evidenciando a importância da história das disciplinas escolares para buscar compreender o que ocorre no espaço particular e no funcionamento interno da escola, referindo-se a cultura escolar como um objeto histórico.

manifestado pelo comportamento individual em relação ao seu próprio processo na aprendizagem.

Assim, procuramos identificar, primeiramente, o desenvolvimento típico das atitudes expressas pelos agentes institucionais nos registros do SUAP. A análise desses dados subsidiou problematização de quais tipos de ações são demandadas à instituição quanto às necessidades dos discentes e infrações geradas por eles, ou seja, quais os tipos de condutas institucionais de orientação educacional e condutas disciplinares desvelariam as manifestações comportamentais constituídos pelos discentes nos cursos técnicos integrados instituídos no âmbito do IFSP-BRT.

Nesse sentido, mapeamos o total de 3001 registros de ocorrências do Módulo ETEP¹⁵² (Equipe Técnico Pedagógica) que é uma ferramenta integrada ao SUAP para armazenamento de registros e comunicação em rede sobre o aluno. Além de organizar, possibilita a rastreabilidade dos atendimentos. Para maiores esclarecimentos, o sistema funciona da seguinte maneira:

FIGURA 19 – FLUXOGRAMA DO REGISTRO DE OCORRÊNCIAS DO IFSP



Imagem extraída do Manual do IFSP. Disponível em:

<https://manuais.ifsp.edu.br/books/ensino/page/uso-no-sociopedag%C3%B3gico>. Acesso em: 10 maio 2022.

¹⁵² Conforme o Manual do IFSP: “O estudo para a implantação deste módulo no IFSP se dá a partir da portaria 3046 de 24/07/17 que nomeia a uma comissão interna para sistematização dos documentos, fluxos de procedimentos, e de desenvolvimento e implantação do módulo da coordenação sociopedagógica no SUAP.” Disponível em: <https://manuais.ifsp.edu.br/books/ensino/page/introdu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 maio 2022.

No processo de abertura, o solicitante (docentes ou técnicos administrativos¹⁵³) informa uma demanda referente a um(a) determinado(a) aluno(a). Nessa demanda, são descritas as queixas, ou seja, o motivo de abertura do processo, seguido por um campo onde devem ser assinalados os “tipos relacionados”, sendo possível inserir mais de um para a solicitação. Assim, o solicitante abre a demanda no SUAP, informa o tipo de atendimento e direciona para um profissional específico, podendo ser enquadrado nas seguintes categorias já estabelecidas pelo sistema:

FIGURA 20 – TIPOS RELACIONADOS

- Atendimento Educacional Especializado - AEE
- ☐ Cancelamento de Matrícula
- ☐ Entrega de documentos e certificados
- ☐ Estudante com Necessidade Educacional Específica (NAPNE)
- ☐ Integralização
- ☐ Orientação Educacional - Nutricionista
- ☐ Orientação Educacional - Pedagogia e TAE
- ☐ Orientação Educacional - Psicologia
- ☐ Orientação Educacional - Serviço Social
- ☐ Orientação Educacional - Técnico em Enfermagem
- ☐ Orientação Educacional - Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS
- ☐ Orientação sobre frequência escolar
- ☐ Orientação sobre processo de ensino-aprendizagem
- ☐ Orientações preventivas em relação a condutas que prejudicam o ambiente educativo (Atribuição da Coordenadoria de Apoio ao Ensino - CAE)

Imagem extraída do SUAP (2022).

Após a solicitação de acompanhamento do aluno, o registro é recebido por técnicos responsáveis pelo atendimento especializado que avaliam os motivos do solicitante, deferindo-o ou não. Caso aceito, é realizado o acompanhamento

¹⁵³ Os técnicos administrativos que realizam a abertura desse tipo de processo pertencem a Coordenadoria Sociopedagógica – CSP e Coordenadoria de Apoio ao Ensino (CAE).

inserindo novos registros, informando todos os procedimentos efetuados junto ao discente e os encaminhamentos conduzidos.

O encaminhamento, por exemplo, poderá estender-se a outros profissionais especializados, bem como realizar orientação com pais e responsáveis, análise e orientação com o coordenador do curso, análise e orientação com o professor ou orientar para a rede de serviço de saúde a fim de solucionar as ocorrências.

Nesse acompanhamento, é possível dar ciência do passo a passo e visibilidade aos envolvidos, e ainda, informar aos interessados de outros setores para que possam acompanhar. Um exemplo, é o técnico responsável pelo atendimento junto ao discente informar toda a trajetória e procedimento realizado para o docente que solicitou a demanda.

Por fim, o registro processual precisa estar “situado”, ou seja, se está ainda “em acompanhamento”, significa que há medidas a serem tomadas; “acompanhamento prioritário” significa o caráter de urgência devido à gravidade da situação e “acompanhamento finalizado” quando se esgotaram os trâmites pedagógicos.

O câmpus Barretos foi pioneiro no uso desta ferramenta implantada no ano de 2018. Por isso, os 3.001 registros compreendem o recorte temporal entre os anos de 2018-2021. Antes desta data, não havia uma sistematização dos registros unificando as informações. Os registros de orientações educacionais cabiam aos profissionais responsáveis da Coordenadoria Sociopedagógica – CSP, que mantinham e compartilhavam com sua equipe. Já os registros das ocorrências disciplinares e as comunicações internas entre docente/coordenadores de cursos e/ou técnicos administrativos do CSP e da coordenadoria de apoio ao Ensino - CAE se davam por papel impresso e as devolutivas ficavam registradas nesses papéis com vistas muitas vezes para o Diretor Adjunto Educacional ou havia a comunicação verbal entre esses solicitantes e o responsável pelo encaminhamento da ação pelos técnicos administrativos dessas coordenadorias.

A instrução normativa PRE/IFSP n. 002 de junho de 2017¹⁵⁴ estabeleceu os formulários para relatório de ocorrência bem como para a advertência oral e escrita e suspensão para aplicação do Regulamento Disciplinar Discente instituído pela

¹⁵⁴ Ver a instrução normativa na íntegra no portal:

[file:///C:/Users/HP/Downloads/2019.05.06%20IFSP%20.%20PRE%20-%20instrucao%20normativa%202%20.%202017%2002.06.2017%20-%20regulamento%20disciplinar%20discente%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/2019.05.06%20IFSP%20.%20PRE%20-%20instrucao%20normativa%202%20.%202017%2002.06.2017%20-%20regulamento%20disciplinar%20discente%20(1).pdf)

Resolução nº 10, de 07 de março de 2017. No formulário de advertência oral constavam os campos para o preenchimento de um breve relato da ocorrência e intervenção realizada; já no formulário de relatório de ocorrência além dos itens anteriores acrescentavam-se ainda quais os encaminhamentos realizados e, se houvesse advertência escrita e suspensão, tal prescrição fundamentava-se no relatório de ocorrência.

No caso do IFSP-BRT criou-se ainda um “novo formulário”, devido às demandas específicas de sua cultura escolar. A instituição zelava pela manutenção de seu patrimônio escolar, cuja cultura material na época expressada pelos bens móveis estava sendo ameaçada cotidianamente por danos indisciplinares dos discentes.

Foi instituída a coordenadoria de apoio ao ensino, um procedimento quanto à fiscalização das condições das cadeiras, carteiras e cortinas, antes e depois do uso pelos discentes. Caso verificassem algum sinistro, o discente deveria responsabilizar-se pela atitude perniciosa. No formulário, constava a data; horário; sala; número do patrimônio; assinatura do estudante e descrição do dano. Os encaminhamentos além de reparos materiais geravam medidas disciplinares.

Todos os procedimentos instrumentalizados por esses formulários obedeciam a um fluxograma na execução das ações pelos técnicos educacionais responsáveis da CAE; CSP junto ao Diretor Adjunto Educacional até o ano de 2018. A implantação do SUAP mobilizou a unificação dos registros e permitiu ampliar o olhar para dimensão da manifestação comportamental nos câmpus.

Com a facilitação do recurso tecnológico, a comunicação entre os agentes se estreitou. No processo de abertura do SUAP é possível agrupar todos os registros por ordem temporal. Mas, para extração dos dados é preciso empreender abertura no sistema de cada registro textual, individualmente, a fim de identificar as propriedades que caracterizam esses registros.

Nessa fase, investigamos a presença ou ausência da propriedade, no caso de cursos técnicos integrados. Com isso, descartamos os registros relacionados ao Curso Superior, Técnico Concomitante/Subsequente e Proeja. Bem como, desconsideramos os critérios de registros indeferidos, duplicados e rotina administrativa. Totalizaram-se 382 registros descartados resultando o total de 2.619 ocorrências para a segunda etapa de categorização. Contudo, na operacionalização da rotina administrativa dessas categorias quando há a inserção no processo de

abertura do sistema indicando vários “tipos relacionados”, dificultou identificar a real natureza da ação.

Assim, para descobrir a natureza dos registros no SUAP, concentramos os esforços em categorizá-los de acordo com o assunto e desdobramento da ação, propondo um tratamento da fonte que possibilite construir dados de interpretação, vejamos: a) *Identificação oculta* – criou-se um esquema que ocultasse a identificação nominal dos discentes; b) *Descrição das ocorrências* – os registros planilhados foram subsidiados a partir da descrição (assunto/conteúdo atitudinal) narrada pelo solicitante; c) *Categorias* – produziu-se uma nova coluna denominada categorias, dividida em dois eixos temáticos: *orientação educacional e condutas disciplinares*; d) *Subcategorias por assunto* – nessa coluna, foi possível identificar os tipos de orientação educacional e as transgressões das condutas de acordo com as normativas disciplinares institucional; e) *Natureza da ação* – no acompanhamento das ações, procurou-se extrair os motivos geradores das ocorrências; f) *Pós-conselho* – procurou-se verificar nos registros quais demandas foram originadas pelo conselho de classe; g) *Direcionamento da ação* – quais encaminhamentos foram realizados e seus alcances (quem foram os agentes alcançados além dos discentes); h) *Registro de acompanhamento* – buscou-se organizar, unificando-os nessa coluna todos os registros gerados em tempos diferentes; i) *visão do discente/observação* – procurou-se averiguar nos registros de acompanhamento quanto às informações do ponto de vista dos discentes.

Após a construção dos dados de interpretação passamos a realizar a análise individualizada de cada registro por completo e, só assim, conseguimos identificar as características estrutural ou funcionalmente equivalentes das ocorrências. E foi possível realizar uma proposta para análise dessas ocorrências a fim de identificar as práticas culturais e suas vivências concretas do câmpus Barretos.

Para não interferir no processo de registro do sistema SUAP, permanecemos com os “tipos relacionados” de *Orientação Educacional*. Contudo a intencionalidade foi mapear a descrição da orientação retirando para análise o assunto correspondente às práticas culturais e não a ênfase na direção do profissional responsável.

Assim, a proposta é não desconsiderar a dinâmica do módulo ETEP, mas reelaborar de modo a produzir dados objetivos que traduzam a cultura escolar na dimensão comportamental do IFSP-BRT, buscando uma análise crítica

interpretativa. Ao final, tipificamos a prática em duas categorias: Orientação Educacional (atitudes/comportamento institucional) e Condutas Disciplinares (atitudes/comportamento discentes).

Dessas categorias, percebemos componentes que replicavam em outras práticas, nas quais foram criadas as subcategorias para análise. Assim, em relação à categoria Orientação Educacional, estabeleceu-se as subcategorias a partir de eixos norteadores das ações da Coordenadoria Sociopedagógica que visam à permanência e êxito dos discentes, definidas por assuntos em: Pedagógica, Psicológica, socioeconômica e Saúde.

Quanto às ocorrências de condutas disciplinares, propomos dois eixos extraídos da nomenclatura utilizada pelo Regulamento Disciplinar Discente (RDD) do IFSP, resolução nº 010/2017, 07 de março de 2017: condutas que prejudicam o ambiente educativo e a transgressão dos deveres discentes. Na categoria “Condutas Disciplinares”, além das infrações contidas no RDD, foram incorporadas as infrações do regimento interno que compõem especificidades da cultura escolar do IFSP-BRT.

A tabela abaixo sintetiza as duas categorias e as subcategorias correspondentes que tomamos como referência para análise:

TABELA 9 – CARACTERIZAÇÃO DOS REGISTROS DE OCORRÊNCIAS

Categoria	Subcategoria
Orientação Educacional	Pedagógica Psicológica Saúde Socioeconômica
Condutas Disciplinares	Condutas que prejudicam o ambiente educativo: RDD Transgressão dos Deveres Discentes: RDD
	Infração ao Regimento Interno - RI

Fonte: autora (2021) com base nas ocorrências.

Com base nessa nova organização foi possível pensar “relacionalmente”, além de identificar a natureza dos registros e o direcionamento da ação, promover diálogos com os referentes teóricos colocados em reflexão no contexto, reconhecer os modos singulares que se manifestam nessas práticas e os efeitos sociais que

produzem e, especialmente, confrontar o real: “se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo” (BOURDIEU, 2011).

Na próxima subseção, incursionamos pelas análises dos indicadores institucionais do IFSP-BRT de Orientação Educacional impelidas como medidas de permanência e êxito. Bem como, as análises das normas e regulamentos que orientam a instituição e as condutas disciplinares transgredidas. Esse exercício toma forma com os registros de ocorrências dos cursos técnicos integrados e permite produzir memória deixando um legado histórico das práticas cotidianas em sua dimensão comportamental.

3.6.1 A manifestação comportamental na cultura escolar do IFSP-BRT: análises dos registros de Orientações Educacionais e Condutas Disciplinares

A garantia do direito à educação a todas as crianças e adolescentes é um desafio permanente no Brasil. Os estudos estatísticos que mensuram as barreiras educacionais¹⁵⁵ têm revelado um diagnóstico sobre a educação básica brasileira bastante preocupante. Os quesitos distorção idade-série¹⁵⁶, abandono escolar e reprovação no Ensino Médio no país revelaram uma diminuição lenta comparada aos anos de 2015 a 2020¹⁵⁷, com exceção do número de reprovações em 2020, que decresceu significativamente de 830.419, em 2015, para 174.091 alunos retidos. No entanto, é possível inferir este resultado como reflexo do impacto do parecer nº 11,07 de julho de 2020, recomendado pelo Conselho Nacional de Educação para que fossem evitadas reprovações no período pandêmico.

Este cenário de luta no campo educacional ilustra também os obstáculos que os IFs enfrentam para mitigar a evasão institucional dos cursos de ensino profissionalizante. O trabalho de Silveira (2021) apresenta um levantamento

¹⁵⁵ Para maiores especificidades têm-se os resultados dos censos escolares no portal: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 20 jun. 2022.

¹⁵⁶ São estudantes que estão dois anos acima da idade considerada ideal em relação ao ano escolar.

¹⁵⁷ Vê-se o levantamento de dados no portal do Cenpec: <https://desigualdadeseducacionais.cenpec.org.br/permanencia-escolar.php>. É possível filtrar os dados do Censo escolar Inep (2015-2020) por contexto territorial e escolar. Encontramos o número de alunos registrados no censo escola do Ensino médio no Brasil nos anos de 2015 a 2020, sob três quesitos: a) distorção idade-série: 2.098.642 (2015); 1.913.512 (2016); 2.118.069 (2017); 2.050.915 (2018); 1.839.104 (2019) e 1.863.103 (2020). b) Abandono escolar, o total de: 524.120 (2014); 510.544 (2015); 455.863 (2016); 333.586 (2019); 157.646 (2020). c) Reprovação, o total de: 830.419 (2015); 871.119 (2016); 767.662 (2017); 1.058.850 (2018); 901.444(2019); 174.091 (2020).

publicado recentemente sobre a realidade específica do IFSP quanto à evasão de estudantes. A autora indicou resultados baseados no relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) produzido por modalidade de curso, extraídos pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) em 2012.

O TCU revelou os cálculos das matrículas iniciadas em 2004 até dezembro de 2011 informando que “os cursos com maiores taxas de evasão são os de nível médio, principalmente cursos proeja (24%) e cursos técnicos de nível médio subsequente (18,9%)” (SILVEIRA, 2021, p. 136). Os resultados esclarecem ainda que, se levar em consideração o percentual de alunos concluintes, o vetor preocupante passa para os cursos superiores que apresentaram as menores taxas de conclusão, especialmente nas licenciaturas.

Assim, o câmpus Barretos nasceu em 2010 recebendo uma herança já expressa em sua estrutura interna para o desenvolvimento de ações de controle, acompanhamento e contenção da evasão escolar. Na ocasião, as primeiras estratégias institucionais foram a criação de um projeto de contenção com levantamento de dados de todos os câmpus e a criação de um serviço que fornece subsídios para a permanência e êxito escolar,

o Projeto propôs a criação de um serviço sociopedagógico em cada campus, que deveria contar permanentemente com pedagogos, assistentes sociais, psicólogos e técnicos em assuntos educacionais que trabalhariam para assegurar o acompanhamento permanente do estudante, a partir de informações fornecidas por professores e coordenadores referentes às faltas e notas (TCU, 2012, p.107 *apud* SILVEIRA, 2021, p. 137).

Consideramos que o enfrentamento do fracasso escolar¹⁵⁸ passa, dentre várias ações de gestão e políticas institucionais, pelo fortalecimento das práticas também na sua cotidianidade, nas quais as experiências, marcas e tradições do seu legado histórico são apropriadas e incorporadas, mas podem ser ressignificadas com novos esquemas gerados por estratégias de resistência e reflexão na/sobre ação da prática pedagógica.

¹⁵⁸ Concordamos com Lahire (2004) que fracasso e sucesso escolar são palavras produzidas nas instituições escolares. Este tipo de definição e sentidos deve constatar as variações históricas, institucionais e sociais, pois, é “produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular” (p. 54).

Embora numa perspectiva macro e hipotética as causas possíveis para a/o desistência/abandono escolar possam envolver questões socioeconômicas, dinâmicas familiares, ingresso no mercado de trabalho, incompatibilidade de horários entre curso e trabalho, dentre outros problemas. Identificar as determinantes possíveis para evasão não é uma tarefa fácil. Silveira (2021) concluiu que “apesar de algumas iniciativas voltadas para o acompanhamento e combate à evasão, o IFSP ainda não possuía um conhecimento sistematizado sobre os motivos da evasão de seus estudantes” (SILVEIRA, 2021, p. 278). Reconhecer a complexidade desse fenômeno é importante para a condução estratégica das ações no seu combate pelos agentes educacionais.

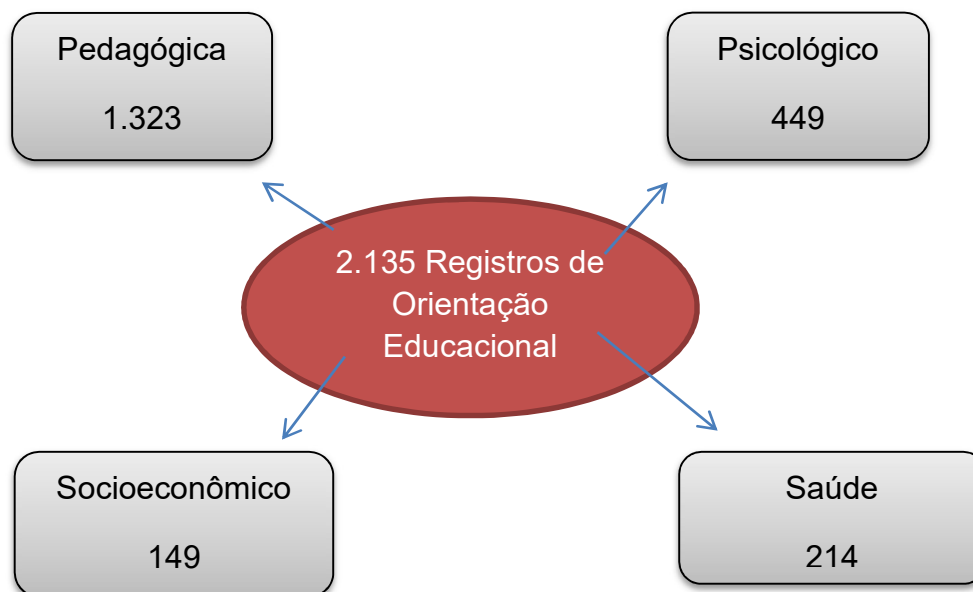
No caso dos cursos técnicos integrados ao ensino médio conter a transferência para outras escolas é a maior adversidade imposta, considerando que o ensino médio é etapa obrigatória. Por isso, a identificação com o curso técnico pelos discentes, a relação discente/docente e discente/discente, relação discente/disciplinas e relação avaliação/nota/frequência, ou seja, o *modus operandi* pedagógico e as relações que se estabelecem no seio da cultura escolar passam a ser determinantes para ações de permanência e êxito.

A Orientação Educacional (OE) é uma disposição institucional que exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento pessoal e acadêmico de seus discentes especialmente por visar e proporcionar orientações e acompanhamento individual e junto à família. As subcategorias dos registros de Orientação Educacional denominadas: pedagógica, psicológica, social e saúde demonstram a maneira como se organiza o IFSP, ao mesmo tempo em que se cria relações de apoio e confiança entre os agentes da instituição e os discentes.

No IFSP-BRT essas relações configuraram aproximações com os discentes e familiares produzidas pelos atendimentos mediados pelos profissionais da Coordenadoria Sociopedagógica¹⁵⁹ que somaram 2.135 registros de orientações educacionais ao longo de quatro anos, conforme a figura abaixo.

¹⁵⁹ O quadro de servidores da Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) que compõe o IFSP-BRT possuem 02 pedagogas; 01 psicólogo; 01 assistente social; 02 técnicos em assuntos educacionais com formações em licenciatura; 01 técnico em enfermagem; 01 interprete de libras (recentemente não está preenchida a vaga).

FIGURA 21 – REGISTRO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: IFSP-BRT (2018-2021)



Fonte: Adaptação dos registros de ocorrências do módulo ETEP- SUAP (2018-2021) elaborados a partir da sistematização da fonte desses registros por assunto. Elaboração própria (2022).

Vale lembrar que as demandas são solicitadas pelos agentes escolares que têm acesso ao módulo ETEP (Equipe Técnico-Pedagógica) no SUAP: a CSP, os docentes, assistente de alunos que fazem parte da coordenação de apoio ao ensino e o diretor adjunto educacional. Ou ainda pela própria manifestação e interesse do discente que procura a CSP para OE.

Tais demandas (OE) podem ser originadas por um único docente ou por um corpo docente. Nesse último caso, são oriundas da reunião de Conselho de Classes consultivas que interpela individualmente a situação acadêmica e socioemocional dos discentes, encaminhando após a deliberação de todos os presentes, para os profissionais do CSP que realizam a (OE) de acordo com a natureza específica registrada nas Atas.

Os registros do processo de abertura das ocorrências receberam um tratamento analítico para identificar os motivos/assuntos demandados. Esta ação só foi possível quando se atrelou com os registros individuais de acompanhamento, ou seja, os registros que compõem todo processo de atendimento específico de cada discente, possibilitando identificar a real natureza das demandas. Este processo permitiu estabelecer um desenho traçado pelas práticas escolares e culturais dos agentes educacionais do IFSP-BRT. Os perfis das OE se originam de diversos

motivos que envolvem diferentes necessidades, conforme podemos observar na sistematização da tabela abaixo:

TABELA 10 – NATUREZA DOS REGISTROS DE OCORRÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

Orientação Educacional			
Subcategoria	Natureza	Quant.	%
Pedagógica	Rendimento escolar	1.169	88,36
	Sensibilização – ensino aprendizagem e normas	53	4,00
	Napne*	50	3,78
	Trabalho de Conclusão de Curso	28	2,11
	Reforço Positivo	23	1,73
Psicológica	Orientação Psicológica	367	81,73
	Orientação Profissional	82	18,27
Saúde	Mal Estar	198	92,52
	Atestado Médico/Regime de exercício domiciliar	08	3,73
	Saúde de familiar	01	0,46
	Orientação em saúde e bem estar	04	1,87
	Saúde bucal	03	1,40
Socioeconômica	Programa de Assistência Estudantil	47	31,54
	Kit Alimentação	47	31,54
	Ação de inclusão digital	55	36,91

Fonte: IFSP-BRT. Sistematização dos Registros de Ocorrências (OE) – SUAP (2018 – 2021). Elaboração própria. (2022). * Núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas.

Os resultados sistematizados sugerem uma grande preocupação institucional quanto ao rendimento escolar de seus discentes. Embora, há que se reconhecer, a atribuição institucional já apontava para a necessidade de acompanhamento de nota e frequência regularmente dos discentes. Consideramos, portanto, o “rendimento escolar os valores qualitativos que se traduzem em valores quantitativos equivalentes, assumindo quase sempre a forma numérica” (PEREIRA, 2015, p. 526). Este tipo de rendimento convencionou-se em escalas tanto positiva quanto negativa de acordo com notas com valores numéricos ou conceitos.

O IFSP-BRT verifica o rendimento escolar dos discentes nos cursos técnicos integrados orientados por dois critérios para aprovação: nota e frequência (cf. Orientação Didática do IFSP).¹⁶⁰ A composição das notas nos cursos técnicos integrados não se dá de forma disciplinar, ou seja, é considerada a média das notas finais de cada área do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Disciplinas Técnicas e Projeto Integrador).

¹⁶⁰ IFSP. Resolução n.º 62/2018, de 07 de agosto de 2018.

Para que o discente seja aprovado, ou seja, “passe direto” sem nenhuma intercorrência, sua nota deve ser igual ou superior a 6,0 (seis) em todas as áreas de conhecimento. E além da nota, o discente precisa obter a frequência global mínima de 75% (setenta e cinco por cento) das aulas dadas e demais atividades no período letivo.

Outras duas situações para aprovação do discente funcionam da seguinte forma: (i) o discente tem a frequência exigida (75%), mas não atingiu a média ao final do quarto bimestre com no mínimo de 24 pontos, o que indica que este discente “ficou para recuperação”, ou seja, para aprovação é preciso obter a média das notas finais após uma reavaliação; (ii) e a última situação para aprovação é quando o discente tem a frequência exigida, faz a reavaliação ou decide não fazê-la, e não atingiu a nota final, caso em que o “discente irá para o conselho” e a aprovação dependerá da análise e declaração por voto do Conselho de Classe Deliberativo composto por todos os docentes da respectiva turma à qual o discente pertença.

A reprovação “direta” se dá quando o discente não atingiu o percentual de frequência exigido, ou seja, a frequência global foi menor que 75% ou quando não atingiu a média final regulamentada e o Conselho de Classe delibera para a reprovação.

A quantidade de registro de ocorrências (OE) sobe substancialmente nos anos de 2020 e 2021. Enquanto em 2018-2019 foram registradas 447 ocorrências de Orientação Educacional – Pedagógica referente ao baixo rendimento escolar de discentes, dentre elas 65 registros associavam à baixa frequência, no período pandêmico (2020/2021), cresceu para 722 registros sobre rendimento escolar. Além de problemas em torno da nota as questões como participação¹⁶¹ e frequência¹⁶² se entrelaçavam nos registros e passaram a ser mais cobradas, intensificando o monitoramento e acompanhamento pelos docentes e CSP.

A resolução n. 85 de 15 de dezembro de 2020 do IFSP, estabeleceu critérios distintos no art. 10 para participação e frequência: a participação “indica que o

¹⁶¹ O registro da participação seguia em conformidade com o disposto no Art. 16 da Portaria nº 2.337/2020: “Art. 16 – O registro de participação dos discentes será computado a partir da entrega das atividades realizadas de forma assíncrona e mediante as atividades síncronas, respeitando o calendário apresentado, tal como item 2.17 do Parecer CNE 5/2020” (IFSP, RESOLUÇÃO N. 85 DE 15 DE DEZEMBRO DE 2020, p. 6).

¹⁶² A frequência foi baseada no Art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases: “VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;” Frequência Insuficiente – Frequência inferior a 75 % (setenta e cinco por cento).

estudante tem acompanhado e participado das aulas e/ou encontros, podendo ser atestada com a entrega de materiais e atividades solicitadas pelo docente”. Já a frequência deveria ser atestada por um conjunto de elementos, “não simplesmente pela resposta à chamada ou condicionada à entrega de material pelo estudante”. A frequência só seria computada se houvesse a entrega de material do discente ao docente, “dentro dos prazos acordados entre ambos e pela consequente produção de material que possibilite ao docente avaliar a aprendizagem do estudante” (p. 06).

Essa resolução, ainda no contexto de retomada das atividades não presenciais, estabeleceu novos critérios da avaliação, retenção e promoção dos discentes nos cursos da instituição. Observa-se, no momento de pandemia que a participação e frequência foram tomadas como prioridades no processo. As avaliações diagnósticas, formativas e somativas deveriam ser privilegiadas prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Podemos delimitar dois espaços temporais para essa análise. O período que compreende 2018-2019, no qual 100% dos atendimentos se deram de forma presencial entre os agentes institucionais (CSP) e os discentes e 2020-2021, de forma não presencial mediado por recursos tecnológicos.

No entanto, a natureza e a condição da OE são imutáveis. A nota e frequência/participação são critérios tidos como indicadores de qualidade institucional, quando a verificação da aprendizagem se confirma nos processos avaliativos. Quando não, torna-se apreensivo a consequência oriunda da desmotivação acadêmica, em ação prática de transferência escolar.

O êxito, portanto, durante o percurso formativo passa ter um valor inestimável, regulador do papel e função social institucional. Neste aspecto, o campo de luta se intensifica quando cruzamos os dados do perfil discente com o perfil acadêmico e profissional do corpo docente, caracterizado em termos do atendimento das especificidades formativas, traçado ao longo desta investigação. Vimos que a maioria dos discentes matriculados no IFSP-BRT é adolescente, branca e parda, mulheres, egressas de escolas públicas, com baixa renda per *capita* familiar e com 50% dos ingressos garantidos pela política afirmativa. Em contrapartida, os docentes são oriundos em sua maioria de universidades públicas com titulação concentrada em pós-graduação *stricto sensu* que, por consequência, vivenciaram enquanto

discentes destas universidades práticas culturais rígidas perpetuadas nesses Programas.

É importante destacar essa complexa relação geracional e os processos acadêmicos da vida intraescolar dos agentes do IFSP-BRT, reconhecendo os muitos fatores que exercem influência e causas para o baixo rendimento escolar. A começar pelo critério de avaliação da aprendizagem que além de passar pelo crivo da verificação do conhecimento passa pela efetividade do instrumento avaliativo.

Tomamos como exemplo, a efetividade problematizada pelo próprio sistema avaliativo dos IFs. Caso um discente seja aprovado por atingir notas mínimas nas áreas, mas suas notas foram insuficientes em determinadas disciplinas de alguns docentes, pergunta-se: Como ficaria a visão desse aluno por esses docentes? Será que a visão na formação se estabelece para o todo, considerando o caráter unitário? Ou a visão se estrutura numa possível herança de cunho liberal das tendências pedagógicas que fragmentam o conhecimento por disciplinas?

Para responder a esses questionamentos é preciso avaliar as condições da formação docente na organização do seu fazer pedagógico e as condições discentes. Para este último, o sistema avaliativo por área pode ser encarado como viés estratégico. Se o discente “fechou” com notas suficientes numa determinada área, ele pode concentrar esforços e direcionar os estudos para outras disciplinas. No entanto, toda estratégia precisa ser reavaliada, tentando sempre compreender os processos e as finalidades de sua aprendizagem.

Esse docente, por outro lado, pode considerar que o discente negligenciou sua disciplina por não ter realizado a avaliação de recuperação, mesmo tendo fechado com notas suficientes no bloco das áreas, tornando a visão disciplinar como algo estruturado nas ações pedagógicas. É importante, nesse caso hipotético, tentar reconhecer quais expectativas geradas conduzem à reflexão sobre o que fazer, para quem, como fazer e quando fazer diante das dinamicidades das mudanças pedagógicas.

As modificações no contexto escolar, resultado de uma nova forma escolar, podem mobilizar melhorias no processo de ensino aprendizagem. Essas situações desafiadoras permitem trabalhar o rigor que possa estruturar a vida acadêmica do docente-pesquisador, sem comprometer a finalidade do ensino, especialmente

quando se propicia a necessidade de uma prática¹⁶³ docente que leve à reflexão sobre/na sua prática pedagógica. Assim, os esquemas operados em ação provocam mudanças na prática, por isso, saber como é o aluno, quais são os seus hábitos, do que eles gostam, o que fazem, leem, ou seja, comunicar-se com o discente é imprescindível para que o rendimento escolar não se cristalize somente em notas.

Essa complexidade foi retratada no sistema SUAP, com 358 registros especificamente com o termo “nota” no período compreendido (2018-2021), das quais 268 foram originadas pelo conselho de classe,¹⁶⁴ evidenciando não só uma preocupação institucional, mas um problema de todos que merece ser discutido amplamente por seus agentes.

Destarte, é preciso cautela quanto à responsabilização do/pelo baixo rendimento discente. Não cabe neste jogo culpabilização da formação, experiência didática docente, nem as faltas cometidas pelas famílias no processo de ensino aprendizagem e até mesmo o comportamento considerado inadequado do discente. A nota revela em que medida o discente superou ou não os objetivos propostos pelo sistema, não pode ser vista como critério identitário. É preciso lembrar quem está por trás de cada nota,

o aluno como ser humano é multifacetado, em cuja estrutura interior actua uma multiplicidade de factores, cada um deles exercendo maior ou menor grau na determinação dos seus comportamentos nas diversas situações da vida em geral, e da atividade e de aprendizagem, em particular (PEREIRA, 2015, p. 525).

No caso do IFSP-BRT, as maiores queixas dos docentes ao longo dos anos registradas nas descrições para OE incidiram na baixa frequência às aulas de nivelamento/recuperação paralela¹⁶⁵ e horários de atendimento oferecidos aos

¹⁶³ As práticas estão ligadas a um conjunto de saberes, modo de vida, representações. No entanto, “o *habitus* traduz nossa capacidade de operar “sem saber”, em uma rotina econômica ou para fazer às emergências do cotidiano.” (PERRENOUD, 2001, p. 170), porque existe uma lógica na ação. O autor propõe primeiramente reconhecer a parte do *habitus* na ação pedagógica, mas, sugere duas estratégias importantes para análise “Transformar as conduções de sua prática para induzir uma evolução de seus hábitos. Favorecer a tomada de consciência de seu funcionamento e a passagem de certas ações sob o controle de conhecimentos procedimentais e da razão” (PERRENOUD, 2001, p. 170).

¹⁶⁴ Essa quantidade revela o número de registro cadastrado no SUAP, embora, esse valor pode não representar o real, pois depende da informação prestada pelos agentes da coordenaria sociopedagógica, ao especificar a origem ou não da ocorrência pelo Conselho de Classe.

¹⁶⁵ O nivelamento e recuperação paralela iniciaram como uma ação única ofertada pelos docentes aos discentes. Posteriormente como resultado de discussão e reflexão pelo corpo docente, as ações de nivelamento e recuperação paralela foram oferecidas para grupos de alunos, com diferentes

discentes na instituição em horários prefixados. Por outro lado, os motivos dos discentes alegados nos registros de acompanhamentos do OE quanto às dificuldades para melhorar seus rendimentos centraram-se em sua maioria no excesso de trabalhos, provas, muito estudo e pouco lazer.

Em consequência, causas como desmotivação, sonolência em aulas, não participação e entrega das atividades têm se configurado como falta de comprometimento. Na pandemia, os registros incidiram nas dificuldades de concentração nas aulas síncronas e nas dificuldades com o ensino remoto. Os fatores externos que mais incidiram nos registros foram términos de namoro e dificuldades com familiares.

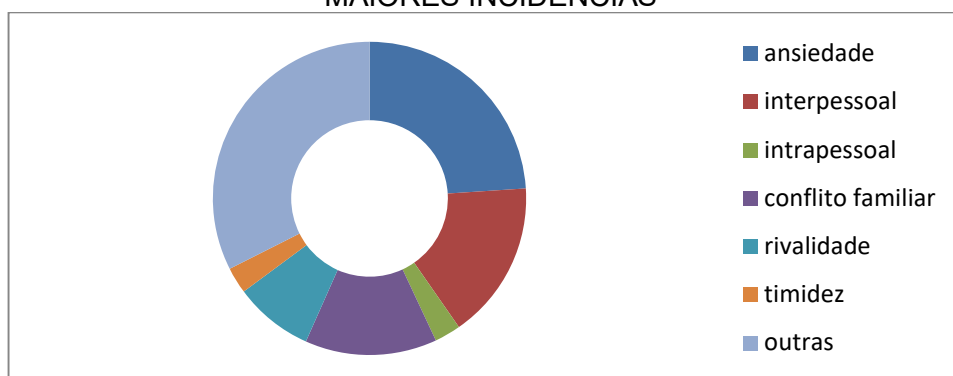
A sensibilização ao ensino aprendizagem refletiu em atendimentos que demandavam orientações que apontavam para dificuldades em ações e atividades escolares. São motivos diversificados desde como preparar seminário, caligrafia de difícil compreensão, atividades sobre reflexão sobre escola, cumprimento de prazos de atividades, mapa de sala, mudança de sala, uso de mídias sociais, relação entre discentes do curso integrado e curso superior e normas institucionais.

O quesito “Trabalho de Conclusão de Curso”, foi destacado por ser considerada uma demanda de característica singular para um discente de ensino médio. O TCC no curso técnico integrado antecipa uma experiência acadêmica e normalmente gera dúvidas e insegurança quanto à forma e prazos.

Já os registros do “Núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas – NAPNE” têm outros espaços institucionais que são regulados pelos agentes deste setor. Mas conformam memórias nas OE sobre procedimentos quanto à adaptação curricular, participação e realização das atividades escolares solicitadas, entrevistas e acompanhamentos dos discentes. Por fim, denominados como subcategoria “reforço positivo” sem negar que a expressão remeta a uma abordagem comportamentalista. Os números cresceram em solicitações demandadas pelo Conselho de Classe sob o entendimento que a OE oferece um retorno ao discente que pode motivá-los a manterem-se comprometidos na sua aprendizagem.

Passamos às análises dos registros de OE psicológica. Podemos observá-las a concentração em duas naturezas: 81,73% em orientação psicológica e 18,26% em orientação profissional. Esta última compreende o universo das profissões, apontadas nos registros com demandas originadas dos próprios discentes, compreensivelmente já que o ensino médio é a última etapa da educação básica e início de escolhas profissionais. Nas descrições das ocorrências OE psicológica foi possível indicar a concentração de maiores registros pela contagem do número de palavras e assuntos que geraram as causas para o atendimento.

FIGURA 22 – NATUREZA DOS ATENDIMENTOS DE ORIENTAÇÃO PSICOLÓGICA: MAIORES INCIDÊNCIAS



Fonte: IFSP-BRT. Sistematização dos Registros de Ocorrências (OE) – SUAP (2018-2021).
Elaboração própria (2022).

Os registros de OE psicológica demandam causalidades multiformes que envolvem a dinâmica familiar, escolar, pessoal, emocional entre outros. Mas chamou-nos atenção, sem perder de vista o olhar para a cultura escolar, o número de registros que envolvem as relações interpessoais, pois as relações sociais no ambiente escolar envolvem os vínculos afetivos, os tratos no cotidiano que operam o ambiente da cultura da escola. Segundo Antunes (2014, p. 9), as relações interpessoais têm base emocionais e psicopedagógicas que influenciam favoravelmente ou não no clima organizacional da escola. Dentre as três funções¹⁶⁶ essenciais apontadas por Dubet e Martucelli (1996, *apud* CRAHAY, 2000, p. 24) estão a socialização em que a escola deve formar indivíduos adaptados à sociedade em que vivem que privilegia o grupo social a qual são chamados para integrarem.

Sob tal ótica é chamada a responsabilidade da escola em gerir e compreender a valorização das relações interpessoais. O tema das relações

¹⁶⁶ Além da socialização os autores apontam a função educativa (ligada ao projeto construção de uma pessoa) e distribuição (atribuir qualificações escolares) (CHAHAY, 2000, p. 24).

interpessoais na escola “está indissociavelmente conectado à realização das necessidades educativas fundamentais do desenvolvimento pessoal e intelectual de cada aluno” (BAIA; MACHADO, 2021, p. 179). Para tanto é um grande desafio coletivo envolver todos os agentes da vida intraescolar para a regulação de um ambiente de convívio saudável.

Já com relação às orientações educacionais da subcategoria “saúde”, é possível observar um grande atendimento que envolvia discentes e familiares, pois todas as informações ligadas à saúde discente são imediatamente comunicadas aos responsáveis. A menor concentração está nos quesitos OE em “saúde bucal” e “saúde e bem-estar”, esta última foram promovidos atendimentos diversos sobre a temática gravidez na adolescência, nutrição, anorexia e higiene pessoal.

A maior concentração dos registros é de natureza de um mal-estar físico¹⁶⁷, não foi descartada a possibilidade de estarem somadas a questões psíquicas passíveis de gerar mal-estar físico. No total, dessa subcategoria, foram registradas 161 dispensas das atividades escolares compreendidas no período de (2018-2019). Identificamos que nos períodos de avaliações escolares os registros de mal-estar físico foram intensificados, assim como o acréscimo no número de ocorrência e dispensa após as avaliações. No entanto, não foi possível precisar numericamente estes dados.

Por fim, nossa última análise nos registros de OE são os aspectos que envolvem a subcategoria socioeconômica. Essa categoria tem outros dispositivos institucionais que registram suas atividades. São realizados mensalmente relatórios quanto às ações desenvolvidas. Portanto, o número de registro não corresponde ao número de demandas e solicitações demandadas pelos discentes.

Foram examinados 47 registros sobre a Política de Assistência Estudantil, no período compreendido entre 2018 e 2019. Essa política baseia-se no orçamento do câmpus, a partir do qual a equipe do CSP elabora um Plano de Assistência Estudantil e encaminha para a reitoria. Todos os estudantes regularmente matriculados no IFSP-BRT podem participar dos Editais de Assistência Estudantil, entretanto, devem corresponder às exigências e critérios de cada Programa. Os

¹⁶⁷ Consideramos cefaleia, tontura, tremedeira, dor intestinal, estomacal, náusea, urticária, diarreia, febre, dor muscular, constipação nasal, vômito, atividades físicas e incidentes que ocorreram no ambiente escolar, entre outras.

auxílios financeiros, prioritariamente, são destinados aos estudantes em vulnerabilidade social e oriundos de escolas públicas.

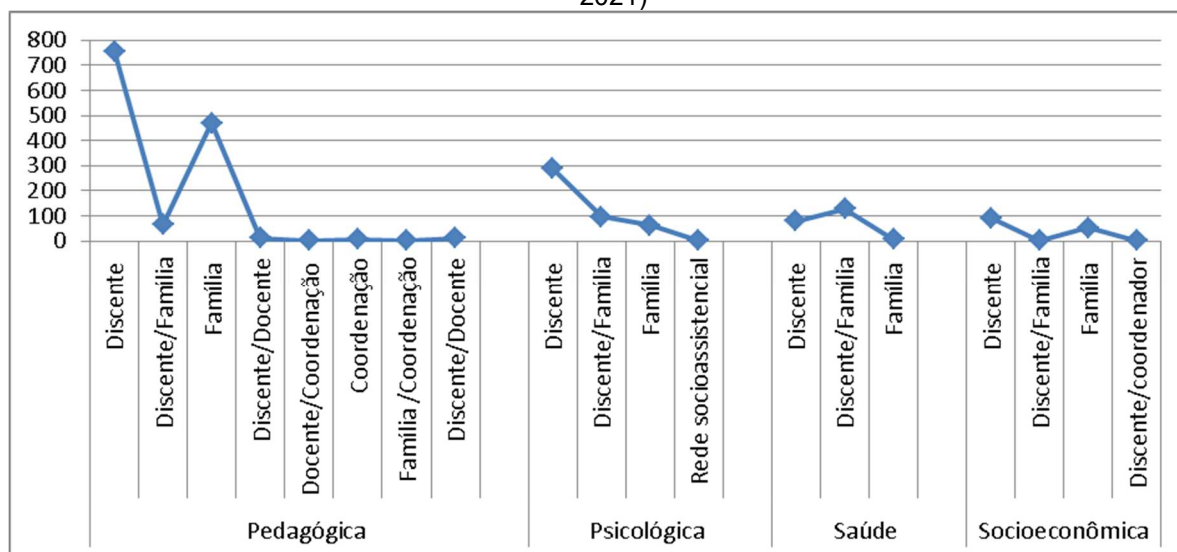
A finalidade é promover ações de permanência, sendo oferecidas seis modalidades de recursos com base na análise socioeconômica ou econômica de acordo com o responsável pela ação: Auxílio Alimentação; Auxílio Creche (apoio aos estudantes pais e mães); Apoio didático-pedagógico; Auxílio Moradia; Auxílio Transporte; Auxílio Saúde. No caso dos discentes dos cursos técnicos integrados são destinadas às modalidades de apoio didático- pedagógico e transporte.

Outra face dessa política socioeconômica é de amplitude universal: a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, o acesso a materiais didático-pedagógicos, ações de cultura, esporte e inclusão digital. No caso dos alunos do Proeja, são especificadas no programa ações como alimentação e transporte. Essa política estabelece respostas para a instituição quanto ao acompanhamento e orientação dos estudantes em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo ao discente a contrapartida de manter frequência mínima de 75%.

As demais 102 ocorrências de OE socioeconômica foram ações específicas durante a pandemia, como distribuição de kits de alimentos para as famílias. Os servidores, no início, entregavam nas casas das famílias dos discentes do ensino técnico integrado. Posteriormente, as famílias passaram a buscar os kits de alimentos na instituição. Quanto às ações ligadas à inclusão digital, tais como compra de computadores e internet também foram ações pontuais para a efetividade das aulas no ensino remoto. As OEs socioeconômicas estenderam-se às visitas domiciliares entre agentes institucionais e a família.

Após identificarmos a natureza dos atendimentos passamos a examinar os encaminhamentos efetuados da OE. Mapeamos o número total das Orientações Educacionais realizadas e estabelecemos critérios para identificar os destinatários. O levantamento de registro indicou o total de 1.217 atendimentos discentes; 293 discentes e famílias e 589 famílias. Os demais critérios envolveram agentes docentes, coordenação e rede socioassistencial totalizando ao todo 32 atendimentos específicos.

FIGURA 23 – ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: QUANT. DE ATENDIMENTOS REGISTRADOS (2018-2021)



Fonte: IFSP-BRT. Sistematização dos Registros de Ocorrências (OE) – SUAP. Elaboração própria. (2022).

Os números de registros de encaminhamentos das OE indicam um estreitamento das relações individual e familiar dos discentes e servidores assumidos pelos agentes na instituição. Compreender os registros das ocorrências do IFSP-BRT permite estabelecer um caminho para a compreensão das manifestações comportamentais e as necessidades reais dos discentes. Dessa forma, a OE quando mediada por um acompanhamento individual pode potencializar a aprendizagem e os relacionamentos interpessoais contribuindo não só no espaço da sala de aula, mas no espaço escolar.

A visão estratégica para promover a permanência e êxito precisa estar alicerçada no compromisso ético profissional de todos os agentes da instituição com o intuito de promover a integração e a participação para que os discentes consigam se reconhecer na cultura escolar.

Para encerrar o capítulo, passaremos à análise dos registros de ocorrências categorizada como Condutas Disciplinares. São condutas que foram infringidas pelo discente no período de 2018 a 2022 e que estavam normatizadas pelo Regulamento Disciplinar Discente¹⁶⁸. As descrições das ocorrências foram objetivadas levando em

¹⁶⁸ Resolução n. 010/2017 de 07 de março de 2017. Disponível em: <https://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/antigas/regulamento-disciplinar-discente-do-ifsp-resolucao-no-102017-de-07-de-marco-de-2017/>. Acesso em: 20 ago. 2022. Atualmente o IFSP publicou uma nova portaria n°. 60/2022 – RET/ de 04 de agosto de 2022. As categorias para esta investigação já tinham sido realizadas antes da aprovação da nova legislação. Os deveres e condutas que prejudicam o

consideração o rol de condutas regulamentadas pelo art. 4º e 5º da resolução n. 010/2017, de 07 de março de 2017, levando à descrição de duas subcategorias: deveres do corpo docente e condutas que prejudicam o ambiente educativo. A terceira subcategoria foi produzida com base no Regimento Interno do IFSP-BRT.

O objeto a ser avaliado passa pelas relações objetivas, pela lógica do campo de pertencimento que orienta as regras de conduta dos agentes e pela maneira de ser que o caracteriza. Nesse caso, o campo educacional possui um sistema de relações esperadas de determinados comportamentos, sobretudo pela posição ocupada pelos agentes que estabelece as formas de interação.

Em contraposição ao subjetivismo, Bourdieu afirma de modo radical, o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2006, p. 5).

Há que se levar em consideração também que os limites de um campo, os modos de agir dos discentes do IFSP-BRT, por exemplo, são traçados pelos limites dos seus efeitos, segundo Bourdieu (2011, p. 31) “um agente ou uma instituição faz parte de um campo na medida em que nele sofre efeitos ou que nele os produz”, assim, as práticas de seus agentes são detentores de referências culturais no processo histórico-social.

O compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no cotidiano escolar pelos distintos agentes conduzem o funcionamento da organização escolar, conforme Nóvoa (2003). Para tanto, conhecer o contexto específico institucional nos permite subtrair as regras orientadoras de condutas e as práticas constitutivas de um determinado tempo e espaço. Abaixo relacionamos os registros de condutas disciplinares do IFSP-BRT entre 2018 e 2022.

TABELA 11 – NATUREZA DOS REGISTROS DE OCORRÊNCIAS DE CONDUTAS DISCIPLINARES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

Condutas Disciplinares			
Subcategoria	Natureza	Quant.%	Encaminhamentos
Transgressão dos Deveres Discentes – RDD. Total - 246	Desrespeitar e descumprir as normas, regulamentos, resoluções e demais orientações da instituição	16,26%	Discente (38) Família (01) Discente/servidor (01)
	Não comparecer pontualmente as aulas com regularidade	6,91%	Discente (17)
	Não cumprir as normas estabelecidas para o acesso ao câmpus, à utilização das salas e das demais dependências do IFSP, assim como para o uso dos equipamentos e recursos	0,8%	Discente (02)
	Não Participar efetivamente das atividades de ensino/cabular aula	18,29%	Discente (41) Família (04)
	Desrespeitar os demais estudantes; Conflito discente-discente	57,72%	Discentes (142)
Condutas que prejudicam o ambiente educativo – RDD. Total - 176	Apropriar-se indevidamente de objetos alheios	5,11%	Discente (09)
	Causar, intencionalmente, danos de qualquer natureza ao patrimônio de terceiros	1,13%	Discente (02)
	Causar, intencionalmente, danos de qualquer natureza ao patrimônio do IFSP	2,84%	Discente (05)
	Cometer ato lesivo à dignidade humana, sem consentimento, causando danos físicos e/ou morais à integridade de outros	0,56%	Discente (01)
	Fazer uso de bebidas alcoólicas. Comparecer à instituição, permanecer ou participar de atividade sob efeito de bebida alcoólica que altere seu nível de consciência ou seu comportamento	5,11%	Discente/Família (09)

	Facilitar a entrada de pessoas estranhas à instituição	1,70%	Discente (03)
	Fumar nas dependências do IFSP	1,13%	Discente (02)
	Praticar ações que causem intimidação sistemática (bullying)	8,52%	Discente (10) Discente/família (02) Família (03)
	Praticar ações que causem violência psicológica	1,13%	Discente (01) Família (01)
	Praticar ações que causem violência física	0,56%	Discente (01)
	Prejudicar o desenvolvimento das atividades de ensino	44,31%	Discente (71) Discente/docente (05) Discente/família (01) Família (01)
	Usar de meios ilícitos para obter nota ou vantagem de qualquer natureza, em benefício próprio	5,11%	Discente/família (09)
	Utilizar aparelhos eletrônicos ou outros materiais que atrapalhem o desenvolvimento das atividades propostas	15,90%	Discente (04) Discente/família (24)
	Prejudicar o desenvolvimento das atividades de ensino/ensino remoto	6,81%	Discente (11) Discente/família (01)
	Jogo de azar/baralho	20,69%	Discente (12)
Infração ao Regimento Interno - RI	Namoro	79,31%	Discente (13)
Total 58			Discente/Família (15)

Fonte: IFSP-BRT. Sistematização dos Registros de Ocorrências (OE) – SUAP (2018-2021).
Elaboração própria. (2022).

Podemos depreender um total de 480 registros referentes a condutas disciplinares e 04 de sanções disciplinares. Deste total somente 12 registros fixavam entre os anos de 2021 e 2022 no período do ensino remoto. Os demais 412 registros se concentraram entre os anos de 2018 a 2020.

Os dados revelaram que em torno de quinze incisos entre os artigos 4º e 5º foram infringidos. Mas a maior concentração de ações disciplinares está nos relacionamentos sociais da vida intraescolar. Foram identificados 142 conflitos entre

discentes-discentes. Os motivos de desentendimentos são amplos, mas a grande maioria se originou de dificuldades de trabalhos em grupos, rivalidades entre grupos, problemas de comunicação, ciúmes, limites de “brincadeiras” ofensivas, desavenças e discussões das quais foram realizados 141 mediações de conflitos entre discente-discente e uma orientação individual.

Segundo Abramovay (2004, p. 95) o diálogo é “fator decisivo no processo de transformação da escola em instância de pertencimento e identidade”, tornando a comunicação, a escuta sensível e o diálogo em estratégias institucionais para solidificar um enfoque que privilegia o coletivo. O regulamento disciplinar discente vigente, instituído em agosto de 2022, inaugurou um capítulo sobre mediação de conflitos. O que sugere que as culturas escolares de outros campi também deveriam lidar com concentrações de ações desta natureza. O entendimento quanto aos objetivos específicos da mediação de conflito está relacionado nesta normativa:

I-construir um sentido mais forte de cooperação e comunidade com a escola; II - Melhorar o ambiente na aula por meio da diminuição da tensão e da hostilidade; III - desenvolver o pensamento crítico e habilidades para a solução de problemas; IV - aumentar a participação dos estudantes e desenvolver habilidades de liderança; V- resolver as disputas menores entre as pessoas que interfiram no processo de educação; VI - favorecer o aumento da autoestima dos membros da comunidade escolar; VII- facilitar a comunicação e as habilidades para a vida cotidiana (IFSP, REGULAMENTO DISCIPLINAR DISCENTE, 2022, p. 9).

Os problemas no ambiente escolar nem sempre se originam do relacionamento entre docente-discente. Os registros revelaram um total de 78 ações demandadas em sala de aula pelos docentes quanto ao item “Prejudicar o desenvolvimento das atividades de ensino”. No entanto, podemos avaliar esta questão sob três hipóteses. A primeira é a efetivação dos registros, pois é preciso realizar os registros depois das aulas, podendo configurar uma ação burocrática pouco atrativa pelos docentes; a segunda, que os conflitos estão sendo mediados regularmente entre discentes e docentes em aula; a terceira, a existência de uma boa situação de vivência em sala de aula.

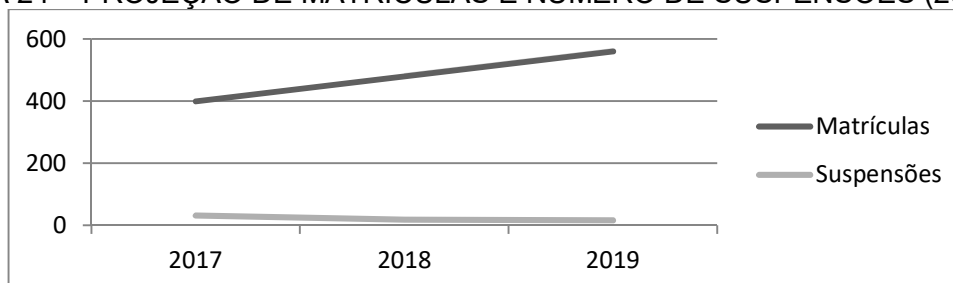
Outra questão que poderia ser suscitada seria qual a relação das diferenças entre a proporção dos sexos, rendimento escolar e período escolar com as questões de condutas disciplinares. Compreender se poderia haver algum impacto nos registros dependendo do tipo de descrição no comportamento e nas interações do

docente em sala de aula, no nível de desempenho e na dimensão de problemas comportamentais de acordo com o perfil discente. No entanto, a incidência de problemas comportamentais representou certa proporcionalidade entre ambos os sexos e o nível rendimento escolar relativamente baixo, com maior concentração de registros de discentes ingressantes na instituição.

No entanto, as medidas de sanção disciplinar se consubstanciaram em torno de advertência por escrito e suspensão. Nenhuma advertência oral e cancelamento de matrícula foram encontrados nos registros do SUAP. No período de 2016 a 2019 foi possível verificar os registros de advertências por escrito e suspensão registrados internamente pela Diretoria Adjunta Educacional.

As sanções foram mensuradas de acordo com a gravidade das infrações às normas e também por reincidências de ações. Projetamos o número de oferta de vagas nos cursos técnicos integrados com o número de suspensões e foi possível apurar que à medida que o câmpus crescia em número de alunos dos cursos técnicos integrados os números de suspensões diminuíram, conforme se observa no gráfico abaixo.

FIGURA 24 – PROJEÇÃO DE MATRÍCULAS E NÚMERO DE SUSPENSÕES (2017-2019)



IFSP-BRT Arquivo da Direção Adjunta Educacional. Elaboração própria (2022).

As relações das sanções, orientações e mediações constroem dinâmicas próprias no cotidiano escolar do IFSP-BRT. Por um lado, demonstram que a instituição adota um parâmetro mediador nestas relações, por outro, denota também que descumprimentos às normas geram intervenção educativa no intuito de produzir responsabilidades pelas ações infringidas.

Cada instituição tem seu rito próprio e o discente do ensino técnico integrado não tem uma relação construída neste ambiente escolar normalmente sequenciando pelos níveis, pois 100% dos ingressantes do IFSP-BRT iniciam sua etapa no ensino

médio em uma instituição de educação profissional na qual ele não teve uma história.

Quando o discente ingressa no IFSP-BRT as atitudes e comportamentos acadêmicos, bem como as condutas disciplinares podem estar associados ao tipo de comportamento adotado na cultura escolar pregressa ao IF. Em outras palavras, reconhece-se uma estrutura na ação discente que tenderia a se reproduzir. As atitudes são influenciadas pelas nossas crenças relativas a certos resultados ou consequências de determinados comportamentos (RODRIGUES, 1988, p. 352). Conhecer as normas e apropriá-las leva algum tempo.

Por fim, os registros que dimensionam a manifestação comportamental do IFSP-BRT permitem inferir um ambiente cultural saudável regulado pelas intervenções educativas e aproximação entre os agentes educacionais e as famílias. É possível que novos mecanismos nos comportamentos surjam após os efeitos da pandemia, revelando um terreno fértil para novas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), criado em 2008, representa um projeto para a educação profissional no Brasil, que enfrentou grandes dificuldades para ser institucionalizado e, principalmente, disseminado pelo território nacional. Pode-se dizer que, historicamente, esse Instituto Federal se origina com a Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, em 1910, posteriormente, denominado como Liceu Industrial de São Paulo (1937), Escola Industrial de São Paulo, Escola Técnica de São Paulo (1942), Escola Técnica Federal de São Paulo (1966) e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (1999). As diferentes denominações são indicativas das políticas públicas para a educação profissional e das tensões e percalços que marcam sua institucionalização.

Quando iniciei esta investigação, reconhecia no IFSP, câmpus Barretos a existência de um legado centenário da história das instituições federais de educação profissional, mas aquilo que julgava saber pela experiência e construções vivenciadas cotidianamente não era possível compreender fora das relações com o todo. Para isso, revisar esse passado, às vezes imergindo exaustivamente, mapeando o campo educacional e seus entraves no campo legislativo foi um exercício estruturante e necessário como primeiro caminho para depreender o percurso dessa instituição.

As práticas educativas no campo educacional sofreram, ao longo dos séculos com avanços e retrocessos normativos, especialmente, quanto à articulação entre o ensino técnico e o ensino básico. A articulação da educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio na forma integrada regulamentada pelo decreto n. 5.154/2004, consolidaram uma nova fase para educação profissional, assim, a origem dos Institutos Federais, sob a lei n. 11.892/2008, assentiu como objetivo institucional a oferta prioritária dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Quando aproximamos a lupa em relação à problematização centrada em “para quê”, “porquê” e “a quem” serve a formação profissional, pode-se até parecer que encontraremos respostas objetivadas para o destino e finalidade dessa educação. Contudo, a história cultural das instituições federais mostrou a complexidade intrínseca marcada por diferentes exigências de capitais (culturais,

econômicos, simbólicos e sociais) que regulavam a distinção e prestígio social quanto ao projeto de formação do homem.

Aproximar o mundo escolar e o mundo do trabalho numa perspectiva que consolide um ensino que ofereça a todos, iguais possibilidades de desenvolvimento e o acesso à cultura, requer uma política educativa inspirada pelos ideais da justiça escolar. Sob essa perspectiva, seriam possíveis os IFs, enquanto política pública de educação profissional, e não governamental, ser capaz de circunscrever uma instituição equitativa? A equidade é entendida, aqui, no sentido de defender uma justa igualdade de oportunidades que proporcione não somente o acesso, mas a permanência na educação, oportunizando uma distribuição igualitária no acesso ao capital cultural. Acima de tudo, na oferta de um ensino de qualidade que promova a aprendizagem, não somente dos conhecimentos valorizados pela instituição, mas os que preparem para uma formação e participação no mundo.

Ao longo deste estudo, sob a lente da cultura escolar, nos foi permitido conhecer os bastidores e a complexidade do campo de luta que envolvem as concepções simbólicas e materiais que carregam as instituições de Educação Profissional. Para tanto, sustentamos a hipótese de que os IFs ao priorizarem 50% de suas vagas para os cursos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio consolidam um lugar projetado para a formação humana que desloca o destino mediado pela estrita preparação para o mercado de trabalho, consequentemente, para o mundo do trabalho.

Por um lado, não é possível afirmar que esse projeto foi capaz, ou se será capaz de romper com o dualismo educacional, pelo contrário, reconhecemos como algo estrutural desde a fundação do nosso país. A invisibilidade dessa estrutura possivelmente mantém-se e entremeia na cotidianidade da cultura escolar. Por outro, identificamos os princípios de justiça escolar inculcado no teor da criação dos Institutos Federais promovendo esforço para a compreensão das noções que levaram a dualidade educacional na tentativa de superá-las.

As relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem documentado nas resoluções, atas, portarias e projetos que envolvem os cursos técnicos integrados dos Institutos Federais criam um modelo de contrato comprometido com o mundo do trabalho, cujas cláusulas precisam ser claras no quesito das cobranças e suportes pedagógicos. Presume-se tratar de uma instituição que tem o compromisso social com a formação integral de seus agentes,

assim, é preciso conhecer primeiramente sua clientela, mapeando e direcionando as necessidades, potencialidades e fragilidades de seus discentes.

Fomentar o sentimento de pertencimento institucional pode ser um caminho estratégico a ser adotado pela instituição. Vimos que o desafio na cultura escolar do IFSP-BRT não é mais o acesso e ingresso para os alunos do ensino técnico integrado ao ensino médio e sim, sua permanência e envolvimento acadêmico, emocional e social dentro da instituição, que permita construir suas próprias práticas e histórias.

A configuração da carreira docente de Ensino Básico Técnico e Tecnológico dos IFs promove, no âmbito institucional, o desenvolvimento da carreira de docente-pesquisador. Essa identidade atrelada ao ensino na educação profissional técnica de nível médio é singular na história da educação profissional. A construção das práticas escolares que se constituem neste espaço têm buscado unir formações historicamente concebidas com ramos segmentados. Podemos considerar como estratégia para integração do curso técnico com o Ensino Médio o próprio regime de dedicação exclusiva da carreira docente, pois, a utilização da jornada de trabalho configurada no mesmo espaço e tempo, possibilita ao corpo docente uma abordagem colaborativa entre os distintos segmentos, unindo formação diversificada e experiência profissional.

Essa condição pode assentir a promoção de estreitamentos nas ações de planejamento e percurso pedagógico nos cursos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, visto que oferece ao corpo docente recursos e condições de estabelecerem um projeto de ensino unitário que contemple uma formação integrada para além de preparação para vestibular e inserção laborativa imediata. A abordagem colaborativa vinculada à ação docente e aos conhecimentos colocados a serviço dessa ação pode definir e intencionar a máxima da aprendizagem do discente para uma formação em sentido pleno. São recursos se bem mediados entre pesquisa e prática na vida intraescolar que possibilitam oferecer mecanismos para o enfrentamento da dualidade entre conhecimento científico e prático com vistas à organização e produção de novos saberes e fazeres. Dessa maneira, as formas de comunicação e planejamentos pedagógicos mediados por um corpo docente qualificado, presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura.

Defendemos também que a configuração das formas de escolarização forjadas nas estruturas físicas, administrativas e sociais dos Institutos Federais contribui para o reconhecimento de uma nova Gramática Escolar, cujo espaço e tempo das ações educativas são unificados pelos mesmos agentes. O princípio de verticalização adotado pelos IFs expressa mudanças em relação à oferta na educação profissional. Enquanto o corpo docente atua simultaneamente no ensino, pesquisa e extensão em cursos de diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, ao corpo discente é proporcionada a verticalização curricular no seu itinerário formativo, permitindo acesso até o último nível da educação escolar.

Com isso, é inegável o valor simbólico tributado na quantidade de horas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio que garantam o acesso à distribuição do conhecimento na educação profissional. Especialmente, quando observamos distintos projetos na história das instituições escolares que priorizavam a manutenção da cultura da classe dominante na estrutura social.

No entanto, a nova forma escolar não dispensa a ingerência da organização curricular confluyente à gestão do tempo, pelo contrário, estabelece possibilidades para o envolvimento da sustentação do tripé institucional (ensino, pesquisa e extensão). A otimização da gestão do tempo não pode perder de vista a finalidade e função social da escola. Contudo, é possível permitir direcionamentos do tempo para o fomento de pesquisa e extensão quando desonera o tempo de ensino, ampliando os paradigmas pedagógicos na relação docente/discente e ensino/aprendizagem que integrem o conhecimento prático e teórico.

Por fim, ao perceber a dinâmica interna do funcionamento do IFSP-BRT tomamos alguns resultados que acreditamos implicar no aprimoramento das práticas na cultura escolar: a) o reconhecimento da importância das práticas de registros institucionais por todos os agentes da vida intraescolar; b) consideramos os registros e arquivos como celeiros de documentos que alargam as possibilidades de novos estudos acerca das práticas escolares, bem como preservação e constituição em lugares de memórias; c) quanto ao procedimento operacional, especificamente dos registros de Orientação Educacional e Condutas Disciplinares, que possa haver melhorias no sistema. Indicamos o aperfeiçoamento das ferramentas no sistema SUAP que ofereçam aos agentes no momento de registro das ocorrências, outro mecanismo que permitam identificar as distintas naturezas das Condutas Disciplinares baseadas no Regulamento Disciplinar Discente. Essa nova

organização permitiria transformar os registros em dados qualitativos para compreender as práticas cotidianas e realizar ações educativas de intervenção e prevenção contribuindo para um ambiente mais harmônico na cultura escolar.

A cotidianidade no espaço interno das práticas escolares revelada nos documentos normativos e nos registros institucionais do IFSP-BRT permitiu reconhecer as tensões latentes que configuram o legado da educação profissional, ao mesmo tempo em que reconhecemos uma organização sendo problematizada pelos princípios da justiça escolar indispensáveis para educação, ciência e tecnologia.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. **Decreto n. 981**. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. In: BRASIL. Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/390417/publicacao/15629621>. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 7247, de 19 de abril de 1879**. Reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte em todo o Império In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. Obras completas. v. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 273-303.

BRASIL. **Decreto 1313, de 17 de janeiro de 1891**. Estabelece providencias para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto de 2 de dezembro de 1837**. Convertendo o Seminário de S. Joaquim Pm collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, com outras disposições. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia_cp2/collecao_leis_1837_parte2.66-68.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto. 19890 de abril de 1931**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto. 20.158 de 30 de junho de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto. 722 de 30 de janeiro de 1892**. Providencia sobre a criação do Instituto de Educação Profissional e dá outras providencias. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-722-30-janeiro-1892-522196-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto. 5.532 de 24 de janeiro de 1874**. Cria 10 Escolas públicas de instrução primária, do primeiro grau, no Município da Corte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5532-24-janeiro-1874-550082-publicacaooriginal-65715-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto. 658 de 12 de agosto de 1890**. Dá novo regulamento ao Asilo de Meninos Desvalidos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-658-12-agosto-1890-498989-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto. 7.566 de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911.** Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911.** Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 21.353, de 3 de maio de 1932.** Aprova o regulamento da Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21353-3-maio-1932-515859-publicacaooriginal-1-/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 49121-B, de 17 de outubro de 1960.** Aprova Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. (SENAI). Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/>. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940.** Aprova o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais de que cogita o art. 4º do Decreto-Lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-6029-26-julho-1940-324447-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/529136>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del6141.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 9.613, De 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%202.208%2C%20DE%2017%20DE%20ABRIL%20DE%201997.&text=Regulamenta%20o%20C2%A7%202%20C2%BA,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.224 de 1º de Outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. BRASIL. Diário Oficial da União, Brasília. DF.1990.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). **Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc). Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. 2006**. Acesso em 22 de agosto de 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3062>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Lei 85 de 20 de setembro de 1892**. Estabelece a organização municipal do Distrito Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-85-20-setembro-1892-541262-publicacaooriginal-44822-pl.html> Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Lei 1.192 de 22 de dezembro de 1909**. Cria Institutos Profissionais para menores. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1909/lei-1192-22.12.1909.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 1.184, de 3 de dezembro de 1909**. Cria cinquenta escolas preliminares, noturnas, para crianças e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1909/lei-1184-03.12.1909.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 24.558 de 03 de julho de 1934**. Transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24558-3-julho-1934-515808-norma-pe.html>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Leis Constitucionais. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 1.076, de 31 de março de 1950**. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 1.821, de 12 de março de 1953**. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1821.htm. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da

Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 6.545 de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm#:~:text=LEI%20No%206.545%2C%20DE%2030%20DE%20JUNHO%20DE%201978.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20transforma%C3%A7%C3%A3o%20das,Tecnol%C3%B3gica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 07 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de Janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Plataforma Nilo Peçanha. **Dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. MEC. Brasília. DF. 1993-2003. (versão acrescida).

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. MEC. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Declaração mundial sobre educação para todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990). In: BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. p. 68-81.

BRASIL. **Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro 2013**. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. MEC. Brasília. DF. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf/file>. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Educação Profissional e Tecnológica. Resolução CNE/CP 1/2021. Diário Oficial da União, Brasília, 6 de janeiro de 2021, Seção 1, pp. 19-23. MEC. Brasília. DF. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2022.

IFSP. **Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001, de 23 de fevereiro de 2015**. Estabelece orientações para a estruturação da Coordenadoria Sociopedagógica. Documento interno.

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013**. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>. Acesso em: 11 nov. 2021.

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018**. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/o-que-e-rss/85-assuntos/desenvolvimento-institucional/176-pdi>. Acesso em: 11 nov. 2021.

IFSP. **Portaria nº. 1230, de 11 de abril de 2012**. Organização Didática dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio – acordo de cooperação n.º 002/11 – celebrado entre o IFSP e a SEE-SP. Boletim de serviço. 2012. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/dgp/images/boletim_servico/Boletim-Abril-2012.pdf. Acesso em: 05 abr. 2022.

IFSP. **Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013**. Diário oficial da união secção 1 - Ministério da educação. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão Nº 253, terça-feira, 31 de dezembro de 2013 ISSN 1677-7042.

IFSP. **Portaria n. 246, de 15 de abril de 2016**. Dispõe sobre a criação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e

comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II, e define normas e parâmetros para a sua implementação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=38501-portaria-de-modelos-de-cargos-e-funcoes-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2022.

IFSP. **Portaria nº 573, de 18 de junho de 2018.** Dispõe sobre a autorização de funcionamento do Campus Avançado São Paulo – São Miguel do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/PORTARIA_N_577_DE_19_DE_JUNHO_DE_2018_-_ANUP_e_CRUB.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.

IFSP. **Portaria nº 3.528 de 2015.** Cria a Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes – CIPEE. Documento interno.

IFSP. **Relatórios de Gestão (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020).** Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/convenios-e-transferencias/128-acesso-a-informacao/prestacao-de-contas/137-relatorio-de-gestao>. Acesso em: 12 out. 2022.

IFSP. **Resolução n.º 859, de 7 de maio de 2013.** Aprova a Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <https://www.arq.ifsp.edu.br/apoio-ao-estudante/documentos/501-resolucao-n-859-de-7-de-maio-de-2013>. Acesso em: 20 maio 2022.

IFSP. **Resolução n.º 18/2019, de 14 de maio de 2019.** Referenda a resolução nº 15/2019, de 06 de maio de 2019, com alterações. <https://ifsp.edu.br/acoes-e-programas/66-colegiados/conselho-superior/800-resolucoes-2019>. Acesso em: 18 set. 2022.

IFSP. **Resolução nº 351, de 10 de junho de 2011.** Aprova o Regulamento do Programa de Assistência Estudantil (PAE). Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2011/resol_351_regulamento-programa-assistencia-estudantil.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

IFSP. **Resolução n.º 871, de 4 de junho de 2013.** Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/regimento-geral-do-ifsp-1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

IFSP. **Resolução nº 135, 04 de novembro de 2014.** Aprova a Normatização dos auxílios da Política de Assistência Estudantil. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2014/Resol_135_Aprova-Politica-de-Assistencia-Estudantil.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

IFSP. **Resolução n.º 85 de 15 de dezembro de 2020 do IFSP.** Delibera no âmbito dos câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, quanto aos procedimentos a serem adotados para obtenção dos resultados aprovação e retenção nos cursos de Educação Básica e cursos Superiores de

Graduação no período em que perdurar o estado de calamidade pública da Covid-19. Disponível em: <https://sor.ifsp.edu.br/index.php/cgp-gestao-de-pessoas/2-artigos/770-resolucao-n-85-2020-de-15-de-dezembro-de-2020>. Acesso em: 26jun. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos:** Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. 1990.

UNESCO **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Áreas das necessidades Educativas Especiais. Ministério da Justiça. Brasília, 1994.

FONTES CONSULTADAS

CPDOC. GC, 34.00.00/1. **Arquivo Gustavo Capanema**. As bases de organização do ensino industrial no Brasil. As escolas industriais e as escolas técnicas. Exposição de motivos (2). Rio de Janeiro: Gabinete do MES, 1943. CPDOC.GC. Doc, avulsos. Série I. Folheto n. 1. Doc. 2. Rio de Janeiro. p. 01-503. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>. Acesso em: 13 maio 2021.

CPDOC. **Arquivo Gustavo Capanema**. Classificação: GC g 1934.00.00/1. Data: 1934 a 1944. Qtd. De documentos: 28 (500 fls.).

CPDOC. JG pr, 1962.07.00. **Arquivo João Goulart**. Anteprojeto das diretrizes para o quinquênio 1963-1967, do Plano Nacional de Desenvolvimento-PND, tratando das bases para a programação dos setores de energia, transportes, comunicações, indústria de bases, educação e setores industriais que atendem as necessidades fundamentais do homem. Julho de 1962. Qtd.de documentos: 1 (162 fls.). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CPDOC. JG pr, JG pr 1963.04.05. **Discurso pronunciado por João Goulart, então presidente da República, no "Centro Acadêmico XI de Agosto"**. 05.04.1963. Qtd.de documentos: 1 (13 fls.). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>. Acesso em: 20 jun. 2021.

IFSP. **Normas e procedimentos didático-pedagógicos relativos ao corpo docente**. Acervo do Centro de Memória do IFSP. s/d. Documento interno.

IFSP. **Orientação de estudo**. Acervo do Centro de Memória do IFSP. s/d. Documento interno.

IFSP. **Organização Didática da Escola Técnica Federal de São Paulo** Acervo do Centro de Memória do IFSP. 1996. Documento interno.

IFSP. SALES, Aureliano. **Uma Escola para orientar vocações**. Jornal Centro Nobre. São Paulo, semana 24 a 30 de maio de 1973. Documento interno.

IFSP. **Síntese de dados de caracterização dos alunos no período de 1988 a 1991**. Acervo do Centro de Memória do IFSP, 1991. Documento interno.

IFSP-BRT. **REGISTROS DE OCORRÊNCIAS**. Documento interno. 2018-2021.

IFSP.BRT. **ATAS DE CONSELHOS DE CLASSES 2018-202; 2015-2021**. Documento interno.

IFSP- BRT. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**, 2012. Documento interno.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; NUNES, Maria Fernanda Rezende; ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel; MUNIZ, Maria Ângela Carvalho de Oliveira; CASTRO, João Paulo Macedo e; LEITE, Ana Maria Alexandre; Gil, Luiz Carlos. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. In: ABRAMOVAY, Miriam (coord.). Brasília: Unesco; Ministério da Educação, 2004. 124p.

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 65 (150): 407-25, maio/ago., 1984. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

AZEVEDO, Fernando de. **“Os sistemas escolares”**. In: PEREIRA, Luiz; FORACHHI, Marialice Mencarini. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. 10. ed. São Paulo, Editora Nacional (Biblioteca Universitária), 1979.

ALVES, Marcio Moreira. **BEABÁ DOS MEC – USAID**. 1º ed. Rio de Janeiro, 1968.
BAIA, Samira Fakhouri e MACHADO, Lucília Regina de Souza. Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local. Interações (Campo Grande) [online]. 2021, v. 22, n. 1 p. 177-193. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v22i1.2355>. Acesso em: 29 out. 2022.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados [online]**. 1989, v. 3, n. 7 p. 170-182. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>. Acesso em: 10 maio 2021.

BARROSO, João; **Os Liceus. Organização pedagógica e administrativa (1836-1960)**, Op. Cit., p. 208.

BARROSO João. **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola**. In: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Revista da UNESP. Volume 1- D26 Unesp/Univesp – 1ª edição. 2012 http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

BARROS, José Costa D’ Assunção. A escola dos annales: considerações sobre a História do Movimento. **Revista História em Reflexão**. v. 4 n. 8 – UFGD - Dourados jul./dez. 2010.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BATISTA, Eraldo Leme. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern; Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 40-69.

BOURDIEU, Pierre. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Renato Ortiz (org.), São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 15. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **La domination masculine**. Paris: Seuil, 1998, p. 142.

BORDIGNON, L. A permanência das desigualdades de sexo na formação de técnicos de nível médio no Brasil. **Revista Labor**, v. 1, n. 18, p. 16-30, 31 dez. 2017.

CARMO, Erinaldo Ferreira et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2014, v. 95, n. 240, p. 304-327. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/FT6FCGd3vqZGgcQNJZMzy7G/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CHAUÍ. Marilena. **BRASIL – Mito Fundador e Sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 4.a impressão, 2001.

CHARTIER, Anne-Marie. **Escola, culturas e saberes**. IN: XAVIER, Libânia Nacif [et al]. Escola, cultura e Saberes. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola? Um “olhar” sociológico**. Editora: Porto Editora. Porto - Portugal, 2005.

CASIMIRO, A.P.B.S. Igreja, Educação e Escravidão no Brasil Colonial. **Politeia. Hist. e Soc.**, Vitória da Conquista, v.7, n.1, p. 85-102, 2009.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, 1990, p. 177-229.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos

(org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo. Contexto, 2007.

CORREIA, T. D. B; ALMEIDA, C.C.O.D. **Habitação econômica no Brasil: O IDORT e sua revista (1932-1960)**. **Revista de pesquisa em arquitetura e urbanismo programa de pós-graduação do instituto de arquitetura e urbanismo**. IAU- USP, 2013.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos**. De Boeck & Lacier, Editions de Boeck Université. Direitos reservados para língua portuguesa Instituto Piaget. Coleção: Horizontes Pedagógicos, sob direção de António Oliveira Cruz, 2000.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Cidadania, crise do trabalho e gênero: desafios para estabilização dos direitos**. In: Educação e cidadania: questões contemporâneas. Paulo S. C. neves (org.). São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial – manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. maio/jun./jul./ago., n. 14, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Editora Porto, 2001.

DEWEY, John. **Educação e Democracia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DELAMOTTE, Eric. **Uma introdução ao pensamento económico na educação**. Paris: PUF, 1998. – 213 p. (Pedagogia de hoje).

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Porque arte-educação?** 22. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DUBET, François. **La escuela de las oportunidades**. Qué es una escuela Justa? Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial, 2005.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez., 2004.

DUSSEL, I. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.

15, n. 28, p. 250-278, 2014. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014250>. Acesso em: 13 out. 2022.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Justiça e educação**: a justiça plural e a igualdade complexa na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

FONSECA, Sônia Maria. **O “Ensino Profissional” no Brasil Colônia**: a propósito de três planos de estudos e ensino – Nóbrega, Pombal e Lebreton. In: A Educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI. Organizadores Eraldo Leme Batista e Meire Terezinha Müller. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2013.

FONSECA, Celso Sukow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, v. I, 1961.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas. 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos (org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**: da colônia ao governo Lula. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

GOODSON, Ivor F. **O futuro da democracia social e o desenvolvimento de uma nova política de educação**. In: A escola como objeto de estudo: escola, desigualdade, diversidades. Organização José Geraldo Silveira Bueno; Kazumi Munakata; Daniel Ferraz Chiozzini. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. (Educa. Currículo: 3). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa. Tradução de Maria João Carvalho. Biblioteca Nacional. Educa: 1997.

GÓMEZ. Pérez, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro, IBGE, 2012. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/barretos/panorama>. Acesso em: 26 set. 2022.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun., 2001.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. 1. ed., 2. impressão. São Paulo: Editora, Ática, 2004.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova – 1932. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

MANIFESTO mais uma vez convocados. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.205–220, ago2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

MANACORDA, M. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARIN, Alda Junqueira. Em busca da compreensão sobre a Escola. In: **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdade, diversidades**. José Geraldo Silveira Bueno; Kazumi Munakata; Daniel Ferraz Chiozzini. (org.) 1º ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

MENDES, A. P.F. T. **Por entre justiça, democracia e diferença: da escola para todos à educação inclusiva**. 2011. 117 f. (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, 2011

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do regime militar brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 1. reimpressão. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. (EPU), 1976.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. In: Projeto História. PUC, São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez/ 1993.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Os primeiros tempos: 1948-1971**. Universidade de São Paulo; Escola de Engenharia de São Carlos; São Carlos: EdUFSCar, 2000.

NÓVOA, António. **Para uma análise das instituições escolares**. In: As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação educacional, p. 13-43, 1993.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade [online]**. 2002, v. 23, n. 78, p. 15-35. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>. Acesso em: 04 ago. 2022.

NUNES, Clarice. **Modernidade pedagógica e política educacional: a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (1931-1935).** In Reformas Educacionais: As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). MIGUEL, M. E. B; VIDAL, D. G; ARAUJO, J. C. S. (org.). Campinas, SP: Autores Associados. Uberlândia, MG: Edufu, 2011.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Permanências e mudanças.** In: A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Eraldo Leme Batista; Meire Terezinha Müller (org.). – Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada.** In: Características Étnico-raciais da População Classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. 208p. José Luís Petrucelli; Ana Lúcia Saboia (org.). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares.** Para a Compreensão crítica da educação. Porto Editora, 2005.

PACHECO, Eliezer (org). **Perspectivas da educação profissional técnico de nível médio:** propostas de diretrizes curriculares. São Paulo: Moderna, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

PEREIRA, Fernando Oliveira. Especificidades do rendimento, aptidão e motivação escolares em alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional [online].** 2015, v. 19, n. 3, p. 525-536. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193889>>. Epub Sep-Dec 2015. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193889>. Acesso em: 29 out. 2022.

PETRUCCELLI, José Luís. **Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual.** In: José Luís Petrucelli; Ana Lúcia Saboia (org). Características Étnico-raciais da População Classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. 208p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

QUEIROZ, GLÓRIA REGINA PESSÔA CAMPELLO. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de física. **Educação & Sociedade [online].** 2001, v. 22, n. 74, p. 97-119. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100007>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100007>. Acesso em 08 set. 2021.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos (org.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Versão ampliada de outro intitulado “Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”. Texto apresentado em Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

RAWLS, John. **Justiça e Democracia**. Tradução de Irene A. Paternot; seleção, apresentação e glossário por Catherine Audard. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAWLS, John. **Uma teoria da Justiça**. Nova tradução, baseada na edição americana revista pelo autor, Jussara Simões; revisão técnica e da tradução de Álvaro de Vita. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da educação profissional**. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIAS FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cyntia G. (org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205-224.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. **O legado educacional do século XX**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Fátima de. **Lições da Escola Primária**. In: SAVIANI, Dermeval [et al] O legado educacional do século XX. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Fátima de. Cultura Escolar e Currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, Libânia Nacif [et al]. **Escola, Cultura e Saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 74-91.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SILVA, Fabiany. C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, v. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista [online]**. 2006, n. 28 [Acessado 24 Outubro 2022], pp. 201-216. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200013>. Acesso em: 24 out. 2022.

TYACK, David; CUBAN, Larray. **Tinkering toward Utopia: a century of public school reform**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TAFNER, Paulo. **Brasil: o estado de uma nação – mercado de trabalho, emprego e informalidade**. – Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante**. Tempo Social [online]. 1998, v. 10, n. 2, p. 63-100. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701998000200006>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VALDEMARIN, V. **Estudando as lições de coisas. Análise dos Fundamentos Filosóficos do Método de Ensino Intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALDEMARIN, V. **O liberalismo Demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones, **Historia de la Educación**, v. 12. (1993). **Historia de la Educación – Revista Interuniversitaria**. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, v. 12-13, p. 17-74, 1993-94. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10137>. Acesso em: 30 jul. 2022.

VIÑAO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradicion y el cambio**. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 2006.

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 25 pgs., ago. 2007. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23855/16828>. Acesso em: 23 maio 2022.

VIÑAO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 1995 n.º 0. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_0.pdf.

Acesso em: 10 abr. 2022.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Cultura e Prática escolares. Uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares.** In. Rosa Fátima de Souza; Vera Teresa Valdemarin (org.); A Cultura Escolar em Debate. Questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ZICMAN, R. B. História através da imprensa: algumas considerações metodológicas. **Projeto História.** São Paulo, n. 4, p. 89-102, jun. 1985. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12410/8995>. Acesso em: 12 de set. 2022.

APÊNDICE – Análise das produções por eixos/temáticas

Apêndice 1 – Análise das produções levantadas pelo descritor I: Instituto Federal cruzado com Cultura Escolar

Número de produções	Eixos/temáticas
3	Ensino profissionalizante/Educação Indígena
5	IF – Ensino médio integrado/Violência escolar
12	IF – Institucionalidade/método de análise de eficiência e eficácia/criação e expansão da rede dos IFs/qualidade de vida dos servidores
6	IF – Inclusão
9	IF - Docente/formação de professores/identidade docente
1	IF – Educação Ambiental
1	IF – Pronatec
6	IF – Biblioteca /material bibliográfico/bibliotecário
4	IF – Eja/proeja (evasão)
1	IF – Evasão e retenção escolar
2	IF – EAD
8	IF – História de IFs
12	IF – Disciplinas e currículo (literatura infantil/Educação Física/ esporte)
2	IF – Identidade profissional da carreira dos técnicos administrativos – Psicólogo/TAE
4	IF – Alunos (egressos/ concepção de ética, cidadania e DH/ mundo do trabalho)
1	IF – Alimentação escolar
7	IF – Cultura organizacional
5	Cultura organizacional
19	Cultura escolar (não tem relação com IFs)
1	IF – Família e escola

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice 2 – Análise das produções levantadas pelo descritor II: “Curso técnico integrado ao ensino médio” AND “Instituto Federal” AND “cultura escolar”

Número de produções	Eixos/temáticas
1	Ensino profissionalizante/comunidade indígena
6	IF – Ensino médio integrado/ensino médio profissionalizante
53	IF – Institucionalidade/Gestão/Expansão da rede/Estudos de casos
5	IF – Inclusão (Napne)
12	IF – Docente/formação de professores/identidade docente/carreira
1	IF – Educação Ambiental
2	IF – Pronatec
5	IF – Biblioteca/material bibliográfico/bibliotecário
4	IF – Eja/Proeja
3	IF – Evasão e retenção escolar
2	IF – EAD
2	IF – História de IFs
12	IF – Disciplinas/Didática/currículo
3	IF – Identidade profissional da carreira dos técnicos administrativos/atuação dos TAES/servidores
6	IF – Alunos/egressos
1	IF – Alimentação escolar
0	IF – Cultura organizacional
1	Cultura organizacional
1	Cultura escolar (não tem relação com IF)
6	IF – Extensão e pesquisa
2	IF – Assistência estudantil

Fonte: Elaboração própria.

**Apêndice 3 – Análise das produções levantadas pelo descritor III: “Instituto Federal”
AND “Direito à Educação”**

Número de produções	Eixos/temáticas
1	Ensino profissionalizante/comunidade indígena/adolescente em conflito com a lei
4	IF – Direito à educação
1	IF – Ação afirmativa
4	IF – Institucionalidade/Gestão/Expansão da rede/Estudos de casos/Políticas públicas
3	IF – Inclusão (Napne)
1	IF – Docente/formação de professores/identidade docente/carreira
	IF – Educação Ambiental
1	IF – Pronatec
10	IF – Eja/Proeja
4	IF – Evasão e retenção escolar
3	IF – Disciplinas/Didática/Currículo
4	IF – Assistência estudantil

Fonte: Elaboração própria.