

HISTÓRIA, MEMÓRIA E PODER: UM ESTUDO MACRO E MICRO POLÍTICO
SOBRE A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

EDUARDO MOREIRA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE

DARCY RIBEIRO - UENF

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ

MARÇO/2015

HISTÓRIA, MEMÓRIA E PODER: UM ESTUDO MACRO E MICRO POLÍTICO
SOBRE A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Eduardo Moreira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais, na área de concentração Educação, Política e Cidadania.

Orientador: Gerson Tavares do Carmo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – UENF
CAMPOS DOS GOYTACAZES
MARÇO/2015

HISTÓRIA, MEMÓRIA E PODER: UM ESTUDO MACRO E MICRO POLÍTICO
SOBRE A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Eduardo Moreira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais, na área de concentração Educação, Política e Cidadania.

Orientador: Gerson Tavares do Carmo.

APROVADA: ____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Prof^a. Dr^a Rosane Manhães Prado
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof^a. Dr^a Silvia Alicia Martinez
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

AGRADECIMENTOS

(e reconhecimentos de que este trabalho é coletivo)

Agradecer pode parecer uma tarefa mais complicada do se possa imaginar.

Ocorreram participações tão diversas, intensas e fundamentais que fica extremamente complicado mensurá-las em palavras, até porque somos muito bem preparados para elaborar análises racionais e frias e pouco preparados para expressar sentimentos de gratidão e afetividade. As academias da vida servem mais para alcançarmos a certeza de que dispomos de méritos individuais, e somos todos tão convencidos disto que reconhecer que nossa forma de pensar e construir nosso pensamento são muito mais fruto de interações e vivências coletivas nos assusta. Sendo assim não encaro estas linhas apenas como agradecimentos, mas também com o reconhecimento de que elas foram escritas com diversas mãos, olhares e perspectivas.

Gostaria de iniciar por reconhecer a imensa importância do professor Gerson, que com sua compreensão sobre a minha condição material de realização deste mestrado, trabalhando e residindo distante, soube dosar suas opiniões, a sua experiência acadêmica e de vida de forma a tornar este período de estudos e reflexões um período de alegria, criação e descobertas e não em um fardo ou um trabalho exaustivo e entediante. Também reconheço a importância de todos os professores que nos acompanharam, nos cobraram responsabilidades e nos orientaram nesta jornada, que de desconhecida foi se abrindo em caminhos novos e curiosos. Gostaria de deixar uma especial lembrança ao professor Leandro, sempre amigo, dedicado e entusiasta e a professora Silvia, que desde minha entrada, ainda como aluno especial, sempre foi extremamente afetuosa, estimuladora e próxima, mais que uma professora uma grande amiga.

À CAPES pelo apoio financeiro por meio da bolsa.

Não poderia deixar de reconhecer toda a turma de mestrado 2013, um grupo que soube equilibrar suas diversidades de forma extremamente sensível, construindo debates e questionamentos sempre ricos e propositivos. Em especial gostaria de deixar além do reconhecimento e agradecimento um sentimento de imensa amizade, e um caloroso abraço nos meus amigos mais próximos desta turma, para Késia, que por baixo de uma aparente fragilidade esconde um ser potente, cheio de vida e de coragem, para Carol, de espírito guerreiro e livre, para Gabi, que alia uma experiência de vida impressionante com uma vitalidade para enfrentar qualquer

desafio em prol daquilo que acredita ser correto, como já disse para ela, me considero seu fã, para Evandro, a sua paciência e calma em tempos de tensão são inspiradores, para Diogo, inquieto e questionador, sempre disposto a aprender e se reinventar, a Natália, a nossa Rosa Luxemburgo, que guarda uma instigante capacidade de desnaturalizar o mundo de forma leve e descontraída e para Clarissa, minha protetora, me salvou em diversas vezes e, não tenho dúvidas, continuará salvando, nossos embriagantes diálogos foram fundamentais nestes tempos, sem vocês eu poderia até ter terminado o curso, mas ele teria sido bem mais sem graça do que foi.

Para todos os integrantes da escola em que trabalho, sem nenhuma exceção, deixo um imenso reconhecimento, para todos que contribuíram diretamente, cedendo seu tempo e suas informações na resposta do questionário, e indiretamente para realização deste trabalho. Em especial gostaria de agradecer a João, Fernando, Rodrigo, Silvana, Sebastião Ney, Lanusse, Klebinho, Maria Otília, Paulo Jorge, Augusto, Jorge, Luizão, Cavichini, Cristiano e Ernany que cederam seu tempo e suas memórias. Gostaria de deixar também uma referencia especial para Laila e Laert, grandes amigos, Simone, sempre pronta para me passar informações que se tornaram primordiais, para Zanon, que contribuiu com suas memórias, experiência, amizade e entusiasmo, um grande amigo e também para Fernanda, se é necessário o reconhecimento de um coletivo você é a primeira do grupo, este trabalho foi escrito em sua maior parte com as suas contribuições, muito agradecido por sua ajuda amizade e companheirismo.

Gostaria de agradecer também a todos os amigos que são muitos e não caberiam neste espaço, mas um deles não pode ficar de fora pela grande importância que teve e ainda tem em minha vida. Um super abraço, em ritmo de samba para Alberto, mais que meu amigo, meu irmão.

À minha família que sempre me apoiou e continua apoiando, mesmo quando eu não mereço.

E as três pessoas mais importantes de minha vida: Christiane, Beatriz e Elisa. Deixo meu agradecimento, reconhecimento, abraços muito apertados e beijos estonteantes em todas vocês, meu sincero amor.

EPÍGRAFE

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (...) O que vale, são outras coisas. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem se misturam”.
(Guimarães Rosa, Grandes Sertões: veredas)

“Eu não acho que eles joguem de maneira muito certa, - Alice começou em um tom de queixa, - e discutem de um jeito tão maluco que você não consegue ouvir ninguém falar...e parece que eles não tem nenhuma regra. Finalmente, se têm, ninguém parece respeitar...”
(Alice no país das maravilhas)

*“A cidade não mora mais em mim Francisco, Serafim
Vamos embora
Ver o capim Ver o baobá
Vamos ver a campina quando flora
A piracema, rios contravim
Binho, Bel, Bia, Quim
Vamos embora
Quando eu morrer Cansado de guerra
Morro de bem Com a minha terra:
Cana, caqui Inhame, abóbora
Onde só vento se semeava outrora
Amplidão, nação, sertão sem fim
Ó Manuel, Miguilim
Vamos embora”*
(Assentamento – Chico Buarque)

*“Mistura Bifásica entre
Tradicionais e Inovadores”*
(resposta retirada de um questionário sobre
como o depoente identifica os docentes da escola)

RESUMO

A presente pesquisa desenvolve um estudo macro e micro político da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Como subsídio teórico para o estudo macro político foram utilizados como fonte de coleta de dados livros, artigos, dissertações e teses apropriados para o tema, bem como um estudo cronológico da legislação específica. A partir deste material foi desenhado o percurso histórico da Rede Federal de EPT como forma de relacionar os diferentes caminhos trilhados pelas escolas profissionais industriais e pelas escolas profissionais agrícolas. Nesse sentido, o objetivo principal foi complementar as investigações realizadas até o momento em diversos textos acadêmicos que tratam da história da educação profissional, demonstrando como foi se edificando uma relação de desigualdade expressa entre as modalidades profissionais industriais e profissionais agrícolas, geradora de uma “dualidade interna”. Em seguida, se demonstrará como esta relação desigual ainda se mantém nos textos oficiais e comemorativos que versam atualmente sobre a história da educação profissional. Esta macro simbologia construída no interior da Rede será analisada, na sequência do trabalho, no plano micro, através de um estudo de caso realizado sobre a passagem do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges (CTAIBB) para o Instituto Federal Fluminense – campus Bom Jesus do Itabapoana (IFF-BJI), como um evento gerador de conflitos internos pela (re) configuração identitária da atual escola. Utilizando entrevistas de história oral será construída a história do CTAIBB a partir das memórias afetivas dos seus docentes, e como esta mesma memória pode ser apagada da história do IFF-BJI, gerando um vácuo identitário entre a antiga escola e a escola atual. Com a aplicação de questionários sob a orientação de Selltiz este vácuo será analisado pelos discursos dos professores efetivos presentes nos dias de hoje no colégio, a partir da configuração de campos e de símbolos consensuais de poder que entram em choque no interior da instituição, produzindo um estabelecimento com baixo grau de pertencimento coletivo. A pesquisa conclui com uma proposta de avaliação baseada no clima organizacional como elemento remediador destes conflitos identitários.

Palavras-chave: Política Educacional, Educação Profissional, Rede Federal de EPT, capital cultural, habitus.

ABSTRACT

This research develops a micro and macro political study of the Federal Institution of Professional and Technological Education. As theoretical support for the macro political it was used as source of collect data books, papers, master's and doctorate thesis appropriated for the theme, as well as a chronological study of the specific law. From this material it was designed the historical path of the Federal Institution of Professional and Technological Education in order to relate the different ways chosen by the industrial professional schools and the agricultural professional schools. Thereby, the aim was complementing the investigations carried out so far in many academic texts that are about professional education, by demonstrating how a relation of inequality has been consolidated among the industrial professional and agricultural professional modalities, generator of a "internal duality". Posteriority, it will be demonstrated how this unequal relation is still kept in the official and celebratory texts which study the professional education history. This macro symbolism built in the Institution will be analyzed, in the work sequence, in the microplan, by this case study done about the change of the Agricultural Technical School Ildefonso Bastos Borges to Fluminense Federal Institute – campus Bom Jesus of Itabapoana (IFF-BJI), as an event that caused internal conflicts for the (re)construction of the school identity. Using oral interviews of the history it will be constructed the CTAIBB history from the professors' affective memories, once this history may be wiped of the IFF-BJI history, by causing a vacuum of the identity between the old and new schools. Applying questionnaires under the orientation of Selltiz, this vacuum will be analyzed by the teacher's speech who work in the school nowadays, from the constructions of consensual fields and symbols of power which disagree in the institution, by producing a place with low degree of collective belonging. The research concludes that with an evaluation proposal based on organizational atmosphere as a solution of the conflict of identities.

Keywords: Educational Policy, Professional Education, Federal Institution of Professional and Technological Education, cultural resources, habitus.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Visão Panorâmica do Instituto Federal Fluminense – <i>campus</i> Bom Jesus do Itabapoana	33
Figura 2 -	Marcos históricos oficiais da Rede Federal de EPT.....	67
Figura 3 -	Marcos históricos presentes no vídeo de comemoração dos 105 anos de aniversário da Rede de EPT.....	74
Figura 4 -	Ildefonso Bastos Borges na assinatura do termo de cessão de Terras para a construção do Colégio Agrícola.....	89
Figura 5 -	Terreno do Colégio, década de 50.....	90
Figura 6 -	Vista aérea da escola, 2011.....	90
Figura 7 -	Cerimônia de posse da UFF em 1974.....	92
Figura 8 -	Cerimônia de posse da UFF em 1974.....	92
Figura 9 -	Estande de apresentação de trabalhos do CTAIBB na feira de Ciências Agrícolas década de 80.....	94
Figura 10 -	Festa de agosto de Bom Jesus, década de 1970.....	96
Figura 11 -	Ornamentação da Festa Junina da Escola – Anos 90.....	98
Figura 12 -	Brincadeiras durante a Festa Junina da Escola – Anos 90.....	98
Figura 13 -	Campo de futebol do CTAIBB com salas ao fundo, década de 1980.....	100
Figura 14 -	Pavilhão de Ensino e entrada do IFF Campus Bom Jesus, 2011..	100
Figura 15 -	Barraca de venda dos produtos do CTAIBB na Feira do Produtor - década de 80.....	103
Figura 16 -	Inauguração da primeira trilhadeira, 1985 – Observa-se na foto estudantes, professores e técnicos juntos e de forma bem descontraída.....	109
Figura 17 -	Atividade de Campo década de 70 – podemos notar os estudantes vestidos informalmente junto aos professores.....	111

Figura 18 -	Atividade de Campo 2015.....	111
Figura 19 -	Mutirão para limpeza do Colégio, início da década de 1980.	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Relação entre a cidade de residência e o nível de preferência – Praça.....	135
Gráfico 2 -	Percepção do docente sobre o nível de importância de se conhecer a realidade dos estudantes como elemento de atuação docente relacionado com a cidade de residência.....	139
Gráfico 3 -	Avaliação pelos docentes do ambiente institucional (relação entre os professores) relacionado com a cidade de residência.....	141
Gráfico 4 -	Avaliação pelos docentes do ambiente institucional (relação entre os professores e gestores) relacionado com a cidade de residência.....	142
Gráfico 10 -	Percepção da categoria tradicional como grau de qualidade que o docente identifica nos “outros” docentes e ao mesmo tempo se identifica relacionado com a cidade de residência.....	154
Gráfico 05 -	Opinião docente sobre denominação do <i>campus</i> relacionado com as cidades de residência.....	149
Gráfico 06 -	A percepção do docente sobre a existência de heranças do CTAIBB no IFF-BJI – no campo pedagógico – relacionado com a cidade de residência.....	150
Gráfico 07 -	A percepção do docente sobre a existência de heranças do CTAIBB no IFF-BJI – no campo pedagógico – relacionado com o tempo de presença na instituição.....	151
Gráfico 08 -	Quais tipos de heranças são percebidas pelos docentes – campo pedagógico – relacionado com a cidade de residência.....	152
Gráfico 09 -	Quais tipos de heranças são percebidas pelos docentes – campo pedagógico – relacionado com o tempo de presença na escola....	152
Gráfico 10 -	Percepção sobre os docentes das cidades de pequeno porte – são ou não corporativos – relacionado com a cidade de residência.....	157
Gráfico 11 -	Percepção sobre os docentes das cidades de pequeno porte – são ou não mais unidos – relacionado com a cidade de residência.....	158
Gráfico 12 -	Percepção sobre os docentes das cidades de pequeno porte – são ou não mais preocupados com os estudantes – relacionado	

|

	com o tempo de presença na escola.....	158
Gráfico 13 -	Percepção se a reitoria tende a beneficiar os <i>campus</i> localizados próximos a sua instalação relacionado com a cidade de residência.....	160
Gráfico 14 -	Opinião dos docentes sobre o nível de envolvimento com a instituição.....	161
Gráfico 15 -	Existe um projeto bem desenhado e com sentido em nossa escola?.....	162

LISTA DE QUATROS

Quadro 1 -	Expansão dos Institutos Federais até o ano de 2010.....	2
Quadro 2 -	Linha Oficial do Tempo da Rede EPT.....	69
Quadro 3 -	Linha do Tempo da Rede Federal de Escolas Profissionais Agropecuárias.....	70
Quadro 4 -	Síntese da categorização dos conflitos identificados com a identificação dos campos simbólicos, capitais culturais e habitus dentro do contexto do IFF-BJI.....	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número dos docentes entrevistados.....	42
Tabela 2 -	Classificação, organização e informações contidas no questionário.....	47
Tabela 3 -	Número de docentes em relação ao questionário.....	48
Tabela 4 -	Referência da base conceitual Bourdiesiana para formação das categorias de análise e de como estas categorias apontam para formação dos campos simbólicos no interior da instituição.....	127
Tabela 5 -	Cidades de residência dos professores da instituição, e sua respectiva categorização e justificativa.....	128
Tabela 6 -	Frequência e percentual encontrado das categorias de análise...	130
Tabela 7 -	Faixa Etária das categorias de análise.....	131
Tabela 8 -	Gênero das categorias em análise.....	132
Tabela 9 -	Tempo de trabalho na instituição relacionada com o último grau de formação dos docentes.....	133
Tabela 10 -	Local de Residência relacionada com o último grau de formação dos docentes.....	133
Tabela 11	Percepção da categoria tradicional como grau de qualidade que o docente identifica nos “outros” docentes no interior da instituição relacionado com a cidade de residência e o tempo de presença na escola	144
Tabela 12	Percepção da categoria tradicional como grau de qualidade que o docente se identifica no interior da instituição relacionado com a cidade de residência e o tempo de presença na escola	144
Tabela 13	Percepção da categoria moderno como grau de qualidade que o docente identifica nos “outros” docentes no interior da instituição relacionado com a cidade de residência e o tempo de presença na escola.....	145
Tabela 14	Percepção da categoria moderno como grau de qualidade que o docente se identifica no interior da instituição relacionado com a cidade de residência e o tempo de presença na escola	145

Tabela 15 - Como os docentes percebem a relação entre gestores e servidores.....	155
Tabela 16 - Como os docentes percebem a comunicação no interior da escola.....	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BJI – Bom Jesus do Itabapoana
CAI – Complexo Agroindustrial
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CG – Campos dos Goytacazes
CGP – Cidades de Grande Porte
CMP – Cidades de Médio Porte
COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
CONDETUF – Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
CPP – Cidades de Pequeno Porte
CTAIBB – Colégio Técnico Agrícola Ildelfonso Bastos Borges
DEA – Diretoria do Ensino Agrícola
DEM – Departamento de Ensino Médio
DGP – Departamento de Gestão de Pessoas
EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
IF's – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IFES – Instituições Federais de Educação Superior
IFF – Instituto Federal Fluminense
IFF-BJI – Instituto Federal Fluminense – campus Bom Jesus do Itabapoana
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Rede de EPT – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SEAV – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SENETE – Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SESG – Secretaria de Ensino de 2º grau
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
UEP – Unidade Educativa de Produção
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
1.1	Objeto de pesquisa.....	5
1.2	Abrangência Conceitual.....	5
1.3	Justificativa.....	6
1.4	Problemas.....	8
1.5	Hipótese.....	9
1.6	Objetivos Geral e Específicos	9
2	ARQUITETURA TEÓRICA: OS CONFLITOS SIMBÓLICOS ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE CONSTITUINTES DA RELAÇÃO ENTRE O RURAL E O URBANO	11
2.1	Conflitos simbólicos: Memória e história como disputas políticas pelo poder.....	11
2.2	Cidade Pequena: Tradição como Sociabilidade.....	18
2.3	O universo Urbano: Modernidade e progresso.....	22
2.4	Os Jogos de Poder: A formação dos símbolos consensuais e das fronteiras dos campos.....	26
3	CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: CONTEXTO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	29
3.1	Contexto.....	32
3.2	Observação Participante.....	33
3.3	Análise Documental	37
3.3.1	Lista: Documentos analisados produzidos historicamente na Rede Federal de EPT (1909 – 2008).....	38
3.3.2	Lista: Documentos oficiais e comemorativos produzidos na atualidade da Rede de EPT (2009 – 2014).....	40
3.4	Entrevistas: História Oral.....	41

3.5	Questionário: Selltiz e as Perguntas.....	43
4	A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE UMA DUALIDADE: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	49
4.1	(Re) contando a história da Rede Federal de EPT (1909 – 2008): comparando as trajetórias do Ensino Profissional Industrial com o Ensino Profissional Agrícola.....	50
4.2	Considerações sobre o “dualismo interno” entre o Ensino Profissional Industrial e o Ensino Profissional Agrícola.....	65
4.3	(Re) Interpretando os atuais documentos oficiais e comemorativos da Rede de EPT (2009 – 2014): alguém viu as Agrotécnicas?.....	66
4.4	A história da Rede de EPT nos documentos oficiais e comemorativos (2009 – 2014): a “invenção de uma tradição” como fonte de elaboração de uma “história reificada”.....	75
5	A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE UMA DUALIDADE: UMA ANÁLISE INTERSUBJETIVA DAS RELAÇÕES AFETIVAS, JURÍDICAS E SOCIAIS.....	81
5.1	Contexto do CTAIBB: a construção de uma identidade, a “família CTAIBBANA”.....	81
5.2	O Contexto da passagem do CTAIBB para IFF-BJI: O apagamento da família CTAIBANA da história do IFF.....	116
5.3	As lutas simbólicas em torno da identidade do campus IFF-BJI: uma análise intersubjetiva sob a perspectiva metodológica de Selltiz (1975).	124
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
7	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
8	ANEXOS.....	189

1 INTRODUÇÃO

O ensino profissionalizante no Brasil se desenvolveu num intrincado percurso constituído por avanços e retrocessos, sempre umbilicalmente associado aos projetos políticos e econômicos vigentes. Ao mesmo tempo, esta modalidade de ensino, em determinados contextos, canalizou a opinião pública de cada época, como uma ação de vanguarda, vinculada à perspectiva de construção de uma nação moderna rumo ao futuro, dando suporte formativo para mão-de-obra especializada como garantia deste projeto. Porém, estas perspectivas encontraram algumas barreiras nas complexas relações socioeconômicas e culturais presentes em nossa formação histórica, levando a conflitos sobre a efetiva implantação destas instituições no plano local, expondo diferenças de classes e regionais como elementos de disputas simbólicas em torno do poder de definição dos rumos destas políticas educativas.

Vivenciamos um novo momento deste contexto com a criação, em 2008, pelo Governo Federal, dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF's) que, com a lei 11.892/08 institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede de EPT). A partir desse novo contexto abre-se uma nova perspectiva modernizante, com o aumento da oferta de cursos e de vagas pelas escolas já existentes e com a construção de novas unidades em diversas regiões brasileiras, atendendo ao princípio de interiorização¹ da educação profissional prevista em sua lei de criação, como pode ser verificado no Quadro abaixo.

¹Denominaremos de interiorização dos Institutos Federais quando nos referirmos tanto ao processo de criação de novas unidades dos Institutos Federais, como a ampliação do número de vagas para estudantes e funcionários em instituições educacionais já existentes e proponentes deste sistema educacional que passaram a integrar a Rede Federal de educação como *campus*(unidades) dos Institutos Federais, espalhadas pelo Brasil.

Quadro1 - Expansão dos Institutos Federais até o ano de 2010.



Fonte: Site do MEC/SETEC. Acesso: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

Nesse sentido, os resultados proporcionados por este aumento significativo no âmbito quantitativo ainda carecem de estudos que verifiquem em que medida esta política está se efetivando na implantação e na ampliação destas unidades educativas. É fato que o atual projeto tem como contexto propício, que favoreceu sua implantação, o governo do PT, que desde 2003 tem atendido demandas específicas de uma conjuntura política e econômica. Entretanto, ainda não se apresenta de forma clara como esse universo macro político está sendo permeado e metamorfoseado pelas relações micro sociais e culturais durante sua implantação e consolidação. As dimensões de classe, as concepções sobre o urbano e o rural, a perspectiva de uma formação de caráter mais propedêutico ou de caráter mais técnico dentro de uma educação básica e outras questões que permeiam o universo institucional e simbólico dessas escolas continuam como importante fonte de investigação para melhor compreendermos o percurso histórico e a natureza atual da educação profissional em nosso país.

Por assim ser, esta pesquisa se encontra dentro do escopo destas preocupações ao realizar um estudo macro e micro político focado nas assimetrias legais e simbólicas, construídas durante a consolidação histórica desta Rede de educação até os tempos atuais. O trabalho visa levantar alguns pontos de convergência e de divergência estabelecidos por detrás dos discursos oficiais sobre a educação profissional, relacionando as escolas

industriais/urbanas com as escolas agrícolas/rurais para desvelar sentidos conflituosos estabelecidos por detrás das intenções normativas.

Assim, em primeiro lugar, desenvolveremos um macro estudo a partir de uma pesquisa histórica como forma de elucidar os marcos temporais distintos entre as modalidades do ensino profissional industrial e a do ensino profissional agrícola, de modo a clarificar como estas relações são constitutivas de universos simbólicos posicionados de forma desigual no interior da Rede.

Em seguida se realizará um estudo de caso, ou micro estudo, sobre a passagem do Colégio Técnico Agrícola Ildfonso Bastos Borges (CTAIBB) para *campus* Bom Jesus do Itabapoana, do Instituto Federal Fluminense (IFF), dentro da atual política de interiorização das unidades de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esta passagem será analisada sob a ótica das tensões originadas por este contexto, entre os docentes pertencentes (antigos) a antiga escola e/ou originários de cidades de pequeno porte, bem como os que ingressaram (entrantes) durante e após este processo de passagem e/ou originários de cidades de grande porte, como um evento gerador de lutas em torno do poder de (re) configuração da identidade dessa nova instituição. Este evento coloca em campos de poder opostos símbolos que são relativos à esfera macro da política de educação profissional, ao relacionar elementos contidos nos pares opostos de moderno/antigo, conservação/ inovação e urbano/rural.

Para a realização desses objetivos o trabalho foi dividido com a seguinte estrutura: no primeiro capítulo encontra-se a introdução do trabalho, com uma apresentação panorâmica dos pontos levantados e discutidos no texto, além do objeto, abrangência conceitual e metodológica, justificativa, problema desenvolvido pela pesquisa, hipótese de trabalho e os objetivos gerais e específicos que nortearam as reflexões desenvolvidas.

O capítulo dois, intitulado “Arquitetura teórica: os conflitos simbólicos entre a tradição e a modernidade constituintes da relação entre o rural e o urbano como consequência de nossa formação histórico cultural” desenvolverá a arquitetura teórica da pesquisa, relacionando os elementos característicos da simbologia relativa às cidades de grande porte, contidas nas concepções de modernidade e progresso com os símbolos construídos historicamente nas

idades de pequeno porte brasileiras, ligadas à ideia de tempo cíclico e de personalidade como guardiões da tradição destes espaços sociais.

O capítulo três, intitulado de “Construção metodológica: contexto e instrumentos da pesquisa”, iniciará uma breve contextualização do espaço objeto do estudo, o Instituto Federal Fluminense – campus Bom Jesus do Itabapoana. Em seguida serão listados e discutidos os métodos e metodologias adotados nas pesquisas com um rol de técnicas que possibilitarão relacionar os dados macro e micro políticos como meio para se chegar a uma maior objetividade possível. Para isto, será utilizada a triangulação de métodos, como convergência, abrangência e reflexividade na análise dos dados coletados e para a comparação dos resultados entre dois ou mais métodos de coleta (entrevista, questionário, análise de documentos e observação participante). Segundo Gunther (2006), essas técnicas, quando bem combinadas, visam apreensão plural do fenômeno em questão e podem maximizar o alcance e minimizar a limitação de cada uma delas quando utilizadas de forma isolada.

O capítulo quatro, “A construção histórica de uma dualidade: uma análise documental” apresentará a parte macro política com a pesquisa documental realizada: abrangerá desenvolvimento histórico das Instituições de Educação Profissional, levantando seus principais marcos temporais e analisando estes a partir de uma relação assimétrica entre as instituições de formação industrial e as de formação agrícola estabelecida ao longo do tempo, como geradoras de uma “dualidade interna” que ainda se apresenta num sentido simbólico na atual consolidação da memória da Rede Federal de EPT. Esta se dará a partir da formação de uma “história reificada” sobre o apagamento de algumas “histórias incorporadas”, que foram construídas por agentes específicos no interior da Rede.

O capítulo cinco “A construção histórica de uma dualidade: uma análise intersubjetiva das relações afetivas, jurídicas e sociais” desenvolverá a parte micro política do estudo ao realizar uma análise dos dados coletados no estudo de caso pelas entrevistas orais e questionários. Para tanto, demonstrará como a relação de construção da identidade institucional do IFF-BJI se desenvolve sob uma relação de tensão entre os docentes presentes em seu interior, a partir de construção de campos que relacionam as ideias de moderno e de

tradicional, de conservação e de inovação, e outros, contidas dicotomicamente nas categorias de “antigos” e “entrantes”, como símbolos de disputas discursivas em torno do poder para definir a identidade institucional do campus.

Por fim, nas “Considerações Finais”, se empreenderá a inferência entre as análises estabelecidas e a hipótese de trabalho, buscando comprovar como o atual momento de disputas pela identidade institucional do caso em estudo está diretamente relacionado aos conflitos simbólicos historicamente desenvolvidos entre a formação profissional industrial e a formação profissional agrícola, apresentando-se como um “caso particular do possível” no atual momento de consolidação da Rede federal de EPT.

1.1 Objeto de pesquisa

Dentro da perspectiva da realização de uma pesquisa macro e micro política, este estudo pretende se desenvolver em duas frentes: A primeira se concentrará em investigar, a partir de uma análise documental, o histórico de formação da Rede Federal de EPT, e como tais elementos se mantêm no âmbito simbólico na atual configuração dos IF's. A segunda se centrará, por um lado, em reunir as memórias afetivas e profissionais dos docentes do antigo colégio e ainda presentes na escola, e, por outro lado, em levantar dados com os atuais professores efetivos do Instituto Federal Fluminense – campus Bom Jesus do Itabapoana para compreensão da atual formação de campos simbólicos de poder entre “antigos” e “entrantes”.

1.2 Abrangência Conceitual

Será explicitada, em princípio, a trajetória histórica da Rede Federal de Educação Profissional e do conceito de dualidade entre a educação propedêutica e profissional, a partir de revisão bibliográfica sobre a história da educação profissional brasileira, bem como de uma análise documental cronológica da legislação específica. Essas ações se desenvolverão como forma de subsídio para realização do estudo macro político da Rede ao relacionarem os diferentes percursos trilhados pela Educação Profissional Industrial e pela Educação Profissional Agrícola, de forma que possamos perscrutar o conceito de “dualidade interna” ao demonstrarmos como estas

modalidades educacionais consolidaram duas Redes Federais de Educação Profissionais paralelas e assimétricas. De igual forma, no que se refere a ganhos simbólicos e materiais, mantidas atualmente através de uma invenção de tradições na produção de uma “história reificada” presente nos documentos oficiais e comemorativos.

Em seguida será desenvolvida, como suporte conceitual para realização do estudo micro político, por um lado, a análise das memórias afetivas para compreensão da memória do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges (CTAIBB) e da passagem para Instituto Federal Fluminense (IFF) dentro da política da Educação Profissional Federal, e, por outro lado um estudo intersubjetivo do processo em curso em torno dos conflitos sobre a (re) configuração da identidade institucional do IFF-BJI, com a intenção de compreender as disputas pelo poder simbólico entre os docentes “antigos” e “entrantes” desta realidade local, e a associação dos símbolos acionados no plano micro, com sua interface macro política, sendo considerados como instrumentos de reflexão sobre a política de implantação dos Institutos Federais.

1.3 Justificativa

O percurso histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como marco referencial de origem a criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo então presidente da república Nilo Peçanha, e se encontra num processo de grandes mudanças institucionais, principalmente a partir dos anos de 2002. Este processo tem como epicentro a criação, em 2008, da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, com a construção e/ou ampliação de escolas destinadas a esta modalidade formativa espalhadas por diversos municípios do Brasil. Este processo veio acompanhado de transformações muito rápidas, o que acabou produzindo novas formas de relação entre escola-comunidade-governo, assim como propôs um novo desafio ao MEC: qual a identidade construída historicamente pela Rede Federal de EPT? Qual a identidade que se deseja construir para os institutos? E qual a que está sendo construída nas práticas cotidianas destas escolas?

Nesse sentido, é possível verificar que as mudanças históricas ocorridas no âmbito da educação profissional sempre estiveram associadas a perspectivas progressistas e conservadoras, ao mesmo tempo, implicando embates macro e micro políticos na consolidação dos projetos educacionais em questão. Este novo contexto não se apresenta de forma diferente e propicia reflexões sobre os embates internos e externos que carecem de um tratamento investigativo mais detalhado. A própria história desta Rede se apresenta de forma contraditória, e a consolidação da política dos IF's mantém, em certo sentido, estas contradições.

Este estudo procurou complementar as investigações realizadas até o momento em diversos textos acadêmicos que tratam da história da educação profissional e analisam esta história sobre o prisma da formação de uma desigualdade contida na expressão “dualidade”, que se apresenta entre: a formação de caráter propedêutico, dirigida aos filhos da elite e à formação de caráter instrumental, proporcionada aos filhos das classes populares e ofertada pelas escolas profissionalizantes. A partir desse referencial teórico se demonstrará como, paralelamente a esta dualidade, foi se edificando outra desigualdade expressa entre as modalidades profissionais industriais e profissionais agrícolas, geradora de uma “dualidade interna”, que acompanhou a história de formação e consolidação destas duas modalidades educativas, sendo responsável pela criação de uma relação assimétrica legalmente instituída entre ambas. Veremos que esta, por sua vez, consolidou ao longo do tempo uma Rede de Educação Técnica e de uma Rede de Educação Agrotécnica. A atual fase de expansão não elimina a “dualidade interna”, mas sim apenas a transfere para o âmbito simbólico ao desconsiderar a trajetória da Educação Agrotécnica de seus documentos oficiais e comemorativos.

Ainda, procuraremos elucidar o atual sentido destes embates simbólicos e desta assimetria a partir de uma reflexão sobre os conflitos intersubjetivos estabelecidos no âmbito de um estudo de caso.

Essa instituição, bem investigada, representa a concepção do país sobre o agrário, sobre a visão, seja econômica, política, cultural ou somente social, que norteia as políticas públicas para a educação. O espaço que é destinado às diversas modalidades educacionais apresenta, no nível micro, uma das

formas de pensar e projetar o Brasil. (...) Como se dão os processos de construção do conhecimento e relações de poder em uma dialética de contínua divergência e conciliação. Importa, então, ampararmos nossas análises na convicção de que as práticas sociais são construções humanas de sentido, que não surgem natural e espontaneamente; são produtos de ações e vontades humanas, pessoais e coletivas. (RODRIGUES, 2012, p.5).

Nesse sentido, é de suma importância neste contexto o desenvolvimento de estudos que inter-relacionam resultados práticos com teóricos, buscando aprofundar reflexões que tragam subsídios aos agentes públicos na implantação e expansão desta política social, para assim avançar numa discussão atual e complexa no âmbito das Ciências Sociais e Educacionais: a compreensão da criação de identidades institucionais que, mesmo possuindo um modelo legal, enfrentam forças históricas, culturais e políticas em sua consolidação.

1.4 Problemas

A partir das circunstâncias elencadas, nos indagamos sobre uma série de assuntos relativos às disputas de poder que surgem no ambiente educacional: Como foram sendo construídos historicamente os sentidos da educação profissional no Brasil? Como esses sentidos se consubstanciaram como produtores de uma assimetria legalmente instituída entre a Educação Profissional Industrial e a Educação Profissional Agrícola? Como essa assimetria se consolida na produção de sentido entre as modalidades educativas, configurando símbolos distintos entre ambas? Como os atuais recursos discursivos das disputas pela (re) configuração identitária do caso estudado se relacionam com os símbolos distintos de cada modalidade da educação profissional estando ligados às categorias de moderno/ inovação/ urbano *versus* tradição/ conservação/ rural? Em que medida as disputas em torno do poder, pelos docentes "antigos" e "entrantes", circulam em torno de uma disputa pela identidade institucional? Em que medida a compreensão dessa influência, seus símbolos e a sua relação com as assimetrias construídas durante a história da Rede Federal de EPT e, em certa

medida, mantidas atualmente, pode contribuir para uma discussão mais ampla a respeito do processo de implantação dos IF's?

1.5 Hipótese

A formação histórica da Rede Federal de EPT relacionou de forma desigual a Educação Profissional Industrial e a Educação Profissional Agrícola, gerando uma assimetria legal, material e simbólica entre ambas. Essa situação permanece de forma simbólica com o apagamento de parte significativa da história das escolas agrotécnicas nos documentos oficiais e comemorativos na atual política dos IF's.

A desigualdade simbólica se manifesta nas estratégias de consolidação do IFF-BJI através de relações de tensão entre seus integrantes. Esta tensão pode ser expressa na forma como os docentes se relacionam no interior do *campus*, e como percebem mutuamente tais relações, compostas por conflitos identitários sobre a forma de gerir a escola. Nesse sentido, a não observância destes efeitos refratores somadas à manutenção das assimetrias simbólicas pela atual política de expansão da educação profissional causou uma situação nociva à efetivação do projeto de educação dos IF's na instituição estudada.

1.6 Objetivos Geral e Específicos

Objetiva-se investigar a partir de um estudo macro e micro político o processo histórico de formação da Rede Federal de EPT como forma de levantar as assimetrias construídas em seu interior. De igual modo, pretende-se analisar essas assimetrias na atual política dos Institutos Federais de Educação com o desvelar da manutenção da desigualdade simbólica interna e pelo estudo da passagem institucional do CTAIBB em IFF-BJI, por meio das memórias e símbolos gerados pelas disputas em torno da (re) configuração da identidade institucional, que se desenvolve a partir do conflito entre docentes "antigos" e "entrantes".

Para tanto, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- Repensar o percurso histórico com os principais marcos temporais da Rede Federal de EPT, relacionando a Educação Profissional Industrial com a Educação Profissional Agrícola;

- Demonstrar a “dualidade interna” historicamente produzida entre a Rede de Escolas Técnicas e a Rede de Escolas Agrotécnicas;
- Comprovar a manutenção da “dualidade interna” no âmbito simbólico na atual política de criação dos IF’s;
- Identificar e categorizar os conflitos identitários que ocorreram e ocorrem na implantação do IFF-BJI;
- Analisar a dinâmica de poder entre os símbolos constituídos como *consensus* nestas disputas em sua associação com as ideias de moderno/tradicional e suas nuances: conservação/ inovação e urbano/rural;
- Sintetizar, em forma de quadro, a dinâmica das categorias dos conflitos específicos do caso do IFF-BJI, para dar visibilidade às disputas em torno da identidade institucional na escola, a partir dos suportes conceituais de Pierre Bourdieu de habitus, capital cultural e campos de poder.

2 ARQUITETURA TEÓRICA: OS CONFLITOS SIMBÓLICOS ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE CONSTITUINTES DA RELAÇÃO ENTRE O RURAL E O URBANO

Nesta seção apresentaremos os principais aportes teóricos que serviram de base para as reflexões desenvolvidas durante o estudo. A estrutura criativa foi orientada tendo como base as relações estabelecidas entre o ideal socialmente estabelecido sobre o significado da modernidade e do progresso *versus* a resistência a este ideal, incorporada na defesa da tradição, que estabelece dentro dos aspectos relevantes para este estudo uma dicotomia entre um suposto futuro e um passado estático. Assim, tanto nas investigações documentais quanto nas intersubjetivas, esses elementos nortearão o olhar da pesquisa, conformando a arte de sua construção e edificando, assim, sua arquitetura teórica.

2.1 Conflitos simbólicos: Memória e história como disputas políticas pelo poder

Segundo Le Goff (2013), os conflitos históricos que envolveram o par de idéias moderno/antigo, se desenvolveram ora baseados numa perspectiva de transformação², onde o antigo deveria ceder aspectos para a construção do presente, trazendo o sentido de *continuum* histórico (e por isso remetendo a uma permanência identitária, que sofria alterações frente a um tempo de inovações), ora sob uma dupla perspectiva da mudança. Primeiro, quando o antigo era entendido como algo atrasado e deveria ser extinto para que a semente do moderno pudesse florescer. Segundo, quando o moderno era considerado perverso, e deveria desaparecer conservando um passado mítico, uma “era de ouro”³. Nesse jogo, a memória é o componente que busca

²Um dos exemplos trazidos pelo autor é o referente ao caso indiano, onde demonstra como a “**transformação** contemporânea” da Índia, não pode ser esclarecida à luz dos conceitos ocidentais, pois esta conseguiu libertar-se do julgo estrangeiro e atingir a condição de Estado Moderno “realizando um mínimo de modernização, comprovando a resistência de certos tipos de sociedade à **mudança**” (LE GOFF, 2013, p. 56).

³Prado (1995) em estudo de caso desenvolvido na cidade de Cunha, interior do Estado de São Paulo, mostra como a temporalidade nas cidades pequenas do Brasil encontra dois caminhos: um direcionado a mudança, um tempo linear, e outro a conservação, um tempo cíclico, neste segundo uso, a ideia de um passado mítico, uma era de ouro, está presente nos sentimentos e declarações dos moradores, quando se referem ao passado como “algo bom” e que “não

atualizar o passado no presente, como valorização simbólica de seus mantenedores, ou como freio às vantagens da modernização.

Le Goff (2013) analisa esta relação entre história e memória, demonstrando como, em vários momentos, ela estabelece um conflito, onde o que está em jogo é o projeto do presente. Esse conflito se atualiza no cotidiano de forma discursiva pela oposição complexa entre antigo/moderno. Estes termos e conceitos podem adquirir conotações diversificadas e “nem sempre se opuseram um ao outro: “antigo” pode ser substituído por “tradicional” e moderno, por “recente” ou “novo” (...) qualquer um dos dois pode ser acompanhado de conotações laudatórias, pejorativas ou neutras” (LE GOFF, 2013, p. 161-162), dependente do contexto de relações entre a memória e a história que foram estabelecidos.

Assim, o autor demonstra, por exemplo, como o Renascimento recupera de forma positiva a antiguidade clássica greco-romana, porém, ao mesmo tempo, desvalorizando a Idade Média. O jogo estabelecido ora pela valorização entre um passado distante (o da história), ora de um passado próximo (o da memória) remete também às disputas entre grupos sociais distintos, que se utilizam de elementos antagônicos contidos nos pares de moderno/antigo, inovação/tradição, progresso/conservação⁴ e urbano/rural, de forma a compor seu arcabouço simbólico para melhor representar o projeto do presente. Defender a tradição torna-se sinônimo de atacar a inovação e vice-versa.

Bourdieu (2007, 1998; 1983) analisa os conflitos simbólicos a partir da definição de *habitus*, campos e capital, como sistemas de disposições que posicionam os agentes em determinados pontos do espaço social na medida

retorna mais”, “a lógica deste “antes” parece ser a de um tempo mítico (...) uma época glorificada pelos atuais moradores como período de esplendor e riqueza, um tempo que muitos residentes locais lembram como a idade de ouro (...) Todos esses tempos podem ser alocados no tempo que já foi bom e que não exige precisão alguma para ser definido, mito que é, realimentado de muitas maneiras e perspectivas” (PRADO, 1995, p. 46-47).

⁴ A oposição antigo/moderno, que emerge periodicamente nas controvérsias dos intelectuais europeus desde a idade média, não pode ser reduzida à oposição progresso/reação, pois se situa fundamentalmente em nível cultural. Os “antigos” são os defensores das *tradições*, enquanto os “modernos” se pronunciam pela *inovação*. No caso especial da *história*, a oposição antigo/moderno introduz uma *periodização*, que é vista também no quadro do contraste entre concepções cíclicas e concepções lineares de tempo (...) no século XX, o ponto de vista dos “modernos” manifesta-se acima de tudo no campo da *ideologia* econômica, na construção da modernização, isto é, do desenvolvimento (cf. *desenvolvimento/subdesenvolvimento*) e da *aculturação*, por imitação da *civilização* europeia. (LE GOFF, 2013, p., 161).

em que os propicia atuar dentro deste espaço. Esses mecanismos oferecem os meios de conhecimento e, ao mesmo tempo, de reconhecimento mútuo (*habitus*) sobre as perspectivas de ação dos indivíduos (capital) pela sua própria posição ocupada dentro de um determinado grupo social (campo).

Os diferentes capitais detidos pelos indivíduos são parte de uma representação homogênea do sentido do mundo social. Sendo assim, o capital é uma relação social, uma energia social individual que só faz sentido dentro de seu próprio campo, pois recebe valor e eficácia de suas leis específicas. Ele se manifesta na capacidade que possui de garantir maiores ou menores benefícios ao seu detentor no mercado de bens econômicos ou culturais. Com isso, funciona como um fator explicativo das práticas socialmente incorporadas dos indivíduos num dado espaço social.

A configuração singular do sistema dos fatores explicativos que deve ser construída para justificar o estado da distribuição de uma classe particular de bens ou práticas (...) é a forma assumida, neste campo, pelo capital objetivado (propriedades) e incorporado (*habitus*) que define propriamente falando a classe social e constitui o princípio de produção de práticas distintivas, ou seja, classificadas e classificantes; ele representa o estado do sistema das propriedades que transformam a classe em um princípio de explicação e de classificação universal, definindo a posição ocupada em todos os campos possíveis (BOURDIEU, 2007, p. 107).

Estas práticas incorporadas, determinadas pela capacidade do capital em cada campo, são conhecidas e reconhecidas coletivamente, configurando-se como *habitus* para os diferentes campos.

Castro (1998, p. 10) “aborda a questão do poder a partir da noção de campo considerando o campo do poder como um ‘campo de forças’ definido em sua estrutura, pelo estado de relação de forças entre formas de poder ou espécies de capital diferentes”. Nesse sentido, Bourdieu explica:

Chamo de campo um espaço de jogo, um campo de relações objetivas entre indivíduos ou instituições que competem por um mesmo objeto. (...) Num campo, e esta é a lei geral dos campos, os detentores da posição dominante, os que têm maior capital específico, se opõem por uma série de meios aos **entrantes** (...) Os **antigos** possuem **estratégias de conservação** que têm por objetivo obter lucro do capital

progressivamente acumulado. Os recém chegados possuem **estratégias de subversão** orientadas para uma acumulação de capital específica que supõe uma inversão mais ou menos radical do quadro de valores, uma redefinição mais ou menos revolucionária dos princípios da produção e da apreciação dos produtos e, ao mesmo tempo, uma desvalorização do capital detido pelos dominantes (BOURDIEU, 1983, p. 155, grifos do autor).

Os “sistemas simbólicos”, a partir da definição dos *habitus*, guardam sua autonomia na capacidade de determinar seus próprios componentes constitutivos (símbolos) como sendo socialmente considerados superiores, aceitos e divulgados como tais, garantindo a legitimidade aos diferentes capitais e seus possuidores: “Como num jogo de xadrez, o indivíduo age ou joga segundo sua posição social neste espaço delimitado (VASCONCELOS, 2002, p. 83)”, pois as regras do jogo já estão coletivamente estabelecidas.

Nas lutas simbólicas estabelecidas entre os diferentes capitais, provenientes de distintos campos de poder, são determinados os *status* dos símbolos, elevados a “*consensus*” a partir da conformação do *habitus* de seus detentores. Estas ocorrências são transformadas em instrumentos políticos acima de qualquer suspeita, conhecidos e reconhecidos coletivamente, no esforço por mobilizar um número cada vez maior de sujeitos em sua volta. O poder do discurso, baseado no *status* de sua eficácia e de quem os profere, é a capacidade de mobilização que ele consegue impulsionar, pois mais importante do que as conquistas são as legitimações em torno dos agentes que as buscam. Sendo assim, se instauram os “campos” de relações sociais, que têm seu poder mobilizador, ou seja, capital simbólico, requerido por um conjunto heterogêneo de sujeitos (os entrantes e os antigos), que, a partir de diferentes capitais, podem ou não garantir para si uma maior e melhor condição de representar legitimamente as políticas em disputa.

Os símbolos mobilizados pelo *habitus* do campo de seus possuidores são *estruturas estruturadas*, por deterem o poder de construção da totalidade da realidade, estabelecendo uma ordenação, um sentido para o mundo social:

uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências (...). Os símbolos são os instrumentos por

excelência da integração social: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (BOURDIEU, 1998, p. 9).

A partir desta condição se transformam em *estruturas estruturantes*, garantindo àqueles que dominam determinado capital - o poder de agir nesta própria realidade, ditando os caminhos que os projetos políticos devem seguir. Por serem estruturados, exercem um poder estruturante tornando “possível o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração lógica é condição da integração moral” (BURDIEU, 1998, p. 9-10).

Devido a estas características, se apresenta como um “campo político”, um espaço de disputas discursivas, de conflitos em torno do “poder dizer” e, em consequência, “poder fazer”, que censura outras formas de “dizer” por excluí-las do jogo de disputas no interior do campo:

Em política, dizer é fazer, quer dizer, fazer crer que se pode fazer o que se diz e, em particular, dar a conhecer e fazer reconhecer os princípios de di-visão do mundo social, as palavras de ordem que produzem a sua própria verificação ao produzirem grupos e, deste modo, uma ordem social (BOURDIEU, 1998, p. 186).

Para isto os símbolos servem de distinção, *di-visão* e de legitimação pelo poder, compelindo uns à condição de inaptos ao discurso e ao fazer político, enquanto que outros à condição de aptos, a representarem o projeto político presente. Estas disputas estão ancoradas em contextos sócio-históricos específicos, porém, ao serem alçados à condição de “verdade” acima de suspeitas, se transformam em inalcançáveis, se descontextualizando e des-historicizando, cristalizando-se em símbolos consensuais de garantia de poder⁵.

É a partir deste *consensus* que o capital específico de cada grupo vai se construindo. Esta formação simbólica (ora dicotômica, ora integradora) está carregada com um sentimento identitário, formado a partir da definição do “nós” e dos “outros”.

⁵ Ao conquistarem esta condição não abrem mais o mínimo espaço para sua problematização.

Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social e, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais. Cada condição é definida, inseparavelmente, por suas propriedades intrínsecas e pelas propriedades relacionais inerentes a sua posição no sistema das condições que é, também, um *sistema de diferenças*, de posições diferenciais, ou seja, por tudo o que a distingue de tudo o que ela não é e, em particular, de tudo o que lhe é oposto: a identidade social define-se e afirma-se na diferença (BOURDIEU, 2007, pg. 164).

Tomando a ideia de identidade como a definida por Hall (2007; 2011), esta não pode ser tomada como um conceito essencialista, mas estratégico e posicional, pois opera por meio da diferença; envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteira”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora, o exterior que a constitui⁶. A identidade é, então, um processo em andamento, ou seja, não se acaba, está sempre se moldando no jogo entre o interior e o exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.

Assim, formamos permanentemente nossas referências identitárias sobre um conjunto de embates estabelecidos entre o interior e o exterior, um conflito entre diferentes campos de poder que demonstra, ao mesmo tempo, a legitimidade e a diferença de nosso grupo frente ao “outro”. Estas definições dicotômicas (mesmo que não sejam totalmente rígidas, pois às vezes alguns sujeitos migram entre os grupos, dependendo das circunstâncias) estabelecem divisões claras que ultrapassam as próprias fronteiras dos campos. Com isso, mesmo os que não podem ou não querem participar das disputas, conhecem e reconhecem seus símbolos e seus representantes. Por serem conhecidas e reconhecidas coletivamente, se tornam produtos do imaginário social, *habitus* incorporados.

⁶Segundo Stuart Hall (2006) Com o advento da globalização uma série de elementos presentes na formação da identidade coletiva vão perdendo substancia ao ser atravessado e viesado por novas referencias, o que ele define como processo de deslocamento e descentramento dos sujeitos o que deve levar a uma nova valorização do lugar como perspectiva de construção não mais de identidades diversificadas, mas sim híbridas. Mais detalhes ver HALL (2006).

Na relação entre identidade e memória, mesmo que a memória individual ou coletiva guarde sempre a possibilidade de se transformar (se metamorfosear), guarda paradoxalmente algo de imutável, de sólido; sempre existem marcos ou pontos relativamente invariantes, e são estes que se transformam nos suportes de construção das identidades. As identidades são formadas pelos pontos fixos da memória, constituídos coletivamente como aceitos, conhecidos e reconhecidos como marcos de pertencimento ao grupo. Nesse sentido, a identidade relacional se forma pelos pontos invariantes de pertencimento aquele grupo e de diferenciação ao “outro” grupo, como recursos que representam os sujeitos sociais tanto individual quanto coletivamente.

Pollak (1992), ao analisar a relação entre memória e identidade, demonstra como os elementos invariáveis da memória possibilitam a uma dada coletividade se reconhecer como válida durante o tempo, limitando as forças fragmentadoras que pressionam por mudança. Estes elementos são os símbolos constituidores das identidades coletivas e passam a ser percebidos individualmente como parte da própria essência da pessoa⁷.

Os três critérios principais a partir dos quais a memória encontra apoio para representar a identidade coletiva são os “acontecimentos, os personagens e os lugares”, que passam a identificar um passado comum, partilhado e, por isso, produtor de uma identidade coletiva. Este se refere à imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida, “a imagem que ela [a pessoa] constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros” (POLLAK, 1992, p. 5).

Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do copo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes

⁷ Apesar de não serem essencialistas, como vimos anteriormente a partir de Hall (2007; 2011), pois se constroem em determinados contextos históricos, sociais e políticos, e sempre em relação com “outros”, porém passam a ser percebidos pelos sujeitos como parte de sua essência.

elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados (...) Podemos portanto dizer que *a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 5).

Assim, a “memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos” (Idem). Nesse sentido, quando constituídas nestes espaços de conflito e contradição, buscam se converter na simbologia de um *habitus* (estrutura estruturada), formando símbolos consensuais (pontos fixos de memória) que instituem classificações, valores e comportamentos, ou seja, capitais culturais, na busca por garantir aos integrantes dos diferentes campos a condição de proferir os discursos e, em consequência, executar as ações legítimas na condução dos projetos políticos em disputa (estruturas estruturantes).

Como ao mesmo tempo em que legitimam um grupo deslegitimam o “outro”, funcionam como “efeito de fronteira”, ora mobilizado pelos “entrantes”, ora pelos “antigos”, remetendo a estratégias de subversão (tais como a modernização, o progresso, a inovação) ou de manutenção (tais como a defesa da tradição, dos valores antigos e da ruralidade como identidade local) dos campos de poder.

2.2 Cidade Pequena: Tradição como Sociabilidade

Categorizar de forma generalista as cidades brasileiras de pequeno porte significa posicioná-las, exatamente, numa relação com as cidades de grande porte, nominadas de centros urbanos. Esta própria denominação já nomeia as cidades pequenas como rurais, ou pelo menos, com características rurais. Ser rural, nesse sentido, é mais do que uma forma de se relacionar com a produção de bens econômicos, pois também envolve formas de se relacionar com o tempo e com espaço característicos de uma maneira de se construir laços sociais e visões particulares de mundo.

Segundo Veiga (2004), existe em certos círculos da comunidade acadêmica brasileira a tese do desaparecimento do rural pela urbanização

completa (ou extensiva) da sociedade. Esta ideia está baseada na consideração do meio rural como um espaço diretamente ligado à atividade agrícola e de relações econômicas pré-capitalistas. Nesta concepção, o rural se posiciona de forma inversamente proporcional ao urbano, que se caracterizaria pela produção industrial e pela supremacia do mercado. O autor ainda alerta para o fato de que esta concepção leva à compreensão de que a “sociabilidade” seja característica do mundo rural e que, portanto, não passa de uma relíquia frente o desenvolvimento irrefreável do espaço urbano e de sua sociabilidade moderna.

Existem profundas contradições entre o espaço urbano e o espaço rural que são sustentadas sobre diferentes imaginários sociais produtores de distintas sociabilidades. Desdenhar essas diferenças reforça as ideias sobre o desaparecimento do rural face o urbano. Entretanto, ainda segundo o autor, um dos motivos dessa “crença” no definhamento do espaço rural está em sua identificação exclusiva com as atividades agrícolas, o que é um “monumental equívoco histórico, que só pode ser considerado como aberração” (VEIGA, 2004, p. 35) por desconsiderar toda uma gama diversificada de relações econômicas, produtivas, sociais e culturais que se desenvolvem numa infinidade de cidades de pequeno e médio porte⁸. Esses universos devem ser compreendidos em suas singularidades como forma de desvelar seus principais pontos de contradições e desigualdades, buscando elementos generalistas que conectem sua grande diversidade.

Como forma de tecer os fios que interconectem essa diversidade, desvendando elementos comuns de sua sociabilidade, Prado desenvolve um importante aporte teórico ao categorizar as relações estabelecidas nas cidades pequenas, tendo o município de Cunha/SP como estudo de caso, mas

⁸No livro intitulado “Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula” José Eli da Veiga defende a tese de que existe uma anomalia na divisão territorial do Brasil surgida em 02 de março de 1938, quando o Decreto-Lei 311 determinou que “a sede do município tem categoria de cidade” e que se mantém até os nossos dias. Segundo esta divisão o Brasil teria, nos dados do IBGE de 2010, 84,35% de sua população vivendo em áreas urbanas, o que significa um grande erro estatístico, pois contabiliza como urbanas uma significativa parcela da população que vive em localidades com características de pequeno ou médio porte que são sedes de municípios. Com isso a população residente em municípios que deveriam ser caracterizados como não urbanos, devido a sua sociabilidade específica, como os de médio e pequeno porte, são muito significativos, e ausentes dos números oficiais, representando um desconhecimento nocivo à aplicação de ações públicas voltadas a esta parcela da população. Mais detalhes ver VEIGA, 2003.

generalizando suas conclusões ao universo múltiplo das cidades de pequeno porte no Brasil. Assim, distingue como um dos traços definidores dessas cidades a “marca da personalidade” nas relações sociais estabelecidas em seu interior. Como fonte para construção desta relação está a diferença entre a noção de “indivíduo” e a noção de “pessoa” (PRADO, 1995, p. 34-35).

A cidade pequena desenvolve mecanismos de controle⁹ próprios para negação da igualdade racional, expressa pela ausência de controle comunitário e de sobreposição ao coletivo, próprios da ideia de indivíduo. Um universo preponderantemente holístico, com a predominância da totalidade (a sociedade) sobre as partes (os atores sociais). Assim, cada um é identificado e posicionado, filho de alguém, parente de alguém, da roça, da “rua” (como normalmente se chama a sede do município), relacionado a uma família ou um grupo. É sempre uma “pessoa” que fala de um lugar determinado e reconhecido pelos outros.

Em conjunto com os pares “pessoa” e “indivíduo” estão também os de “tempo cíclico”, característico das cidades de pequeno porte, e de “tempo linear”, característicos das grandes aglomerações populacionais. O tempo cíclico é aquele que remete a um passado mítico, uma “idade de ouro”, representado por símbolos e sinais manipuláveis pelas memórias dos sujeitos que vivenciaram e participaram destes eventos (momentos).

A lembrança se transmuta em monumento (Le Goff, 2013), e seus detentores transformam-se nos únicos capazes de manipular seus códigos. Nesse sentido, perder estes elementos significa abrir mão de uma condição de se estar no mundo, um mundo particular, reconhecido e por isso controlável¹⁰. A memória passa a representar o centro captador desta disputa e se caracteriza por sua condição de imutabilidade, retendo o tempo em suas ferramentas simbólicas, criando uma atmosfera hermética, avessa a mudanças, mesmo que estas representem benefícios individuais e coletivos. A memória se constitui, pelos seus pontos fixos, em identidade. O que se

⁹A fofoca, o controle sobre as informações, sobre os cargos de confiança e de poder (tanto públicos como privados), a vigilância sobre o comportamento e a vida alheia.

¹⁰ Os expoentes deste controle tendem a ocupar e monopolizar as posições de poder político e econômico no interior destas cidades, e geralmente estabelecem laços de patrimonialismo e clientelismo junto à parcela dessas populações como meio de manutenção do monopólio de poder.

materializa na aversão ao tempo linear, cumulativo, representante da mudança como progresso, anulador das tradições e do passado comunitário¹¹.

Esta oposição entre pessoalidade e individualidade, tempo cíclico e linear é uma marca característica da sociedade brasileira, na qual estes dois conjuntos de valores se chocam e se excluem mutuamente a partir da consolidação das identidades sociais produzidas, que representam diferentes formas de se posicionar e de situar no mundo. A sociabilidade urbana e rural se encontra nesse ínterim, relacionando-se de forma contraditória a partir da formação de um sentimento do “eu” frente ao “outro”; se relacionam em seu “efeito de fronteira”. Dessa forma, essa marca da pessoalidade, própria das cidades brasileiras de pequeno porte é, ao mesmo tempo, percebida como positiva e negativa, paraíso e inferno.

As avaliações positivas e negativas dos cunhenses em relação a Cunha deixam transparecer uma visão polar referente à “tradição” X “progresso” e parecem encerrar também um paradoxo, como se dissessem: o que é bom é também ruim (...) não querem que ela mude, que perca as tradições, ameaçadas pelo progresso e influências diversas; mas desejam as facilidades desse progresso e que a cidade “vá pra frente” que se modernize. Tecem loas ao conforto da solidariedade e do conhecimento mútuo entre as pessoas, mas maldizem o desconforto do controle social gerado por esse mesmo conhecimento (PRADO, 1995, p.36).

Com isso pode-se afirmar que a ideia de cultura nacional única é uma fantasia, pois está profundamente atravessada por divisões e diferenças internas, sendo "unificada" apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural.

¹¹ “Halbwachs considera que além de a memória coletiva se apresentar como tradição, ela se estrutura internamente como uma partitura musical; isto nos possibilita apreendê-la como sistema estruturado, nos quais os atores sociais ocupam determinadas posições e desempenham determinados papéis. O produto da memorização, a sinfonia final, é o resultado das múltiplas ações de cada agente (musico) em particular; no entanto, o músico executa algo que se encontra programado de antemão” (ORTIZ, 1994, p. 133).

2.3 O universo Urbano: Modernidade e progresso

Em artigo já citado, Veiga (2004) questiona o seguinte argumento:

De nada valem critérios ecológico-econômicos para delimitar espaços rurais, pois a “sociabilidade” já é completamente urbana, até mesmo em sociedades como a brasileira. Ou seja, com a exceção, talvez, de algumas nações indígenas - como a dos yanomami - seria urbana a “sociabilidade” da população brasileira (VEIGA, 2004, p. 39).

Ainda para Veiga (2004), a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória, que tende a desaparecer em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Esta ideia constitui o suporte para produção de políticas e ações públicas que tinham como mote elevar à categoria de desenvolvido os países que adentraram tardiamente no sistema capitalista.

Segundo Lander (2005), a ideia de moderno e modernidade está contida num processo histórico que se sustenta ideologicamente sobre um discurso naturalizador, que vai conformando um campo simbólico específico, o dos saberes modernos, e se mantém durante o tempo a partir do controle da produção destes saberes, uma *estrutura estruturante*. Quem domina o poder de estruturar os sistemas, domina o campo de relações às quais esse sistema se destina.

A expressão mais potente da *eficácia* do pensamento científico moderno - especialmente em suas expressões tecnocráticas e neoliberais hoje hegemônicas - é o que pode ser literalmente descrito como a *naturalização das relações sociais*, a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade (LANDER, 2005, p.21-22).

É possível identificarmos duas dimensões constitutivas dos saberes modernos que contribuem para explicar sua “*eficácia naturalizadora*”: as sucessivas separações ou partições do mundo real, e as formas como se

articulam os saberes modernos com a organização do poder. Assim, o mundo passa a ser dividido dicotomicamente (moderno/tradicional; inovação/conservação; urbano/rural) e categorizado hierarquicamente.

A cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 1998, p. 11).

A distância relativa da cultura dominante, por isso considerada universal, será medida pela distância dos símbolos hierarquicamente produzidos como superiores e inferiores dentro do universo social que abarca todos os sujeitos e grupos sociais. Assim, como demonstra Pierre Bourdieu (2007), a força distintiva dos símbolos está exatamente no ponto de sua não percepção enquanto um elemento classificador, pois estes passam a operar como o *habitus* caracterizador de cada grupo de agentes, forma incorporada dos condicionamentos que o espaço social impõe aos indivíduos em seu interior.

Os *habitus* definidores dos condicionamentos sociais são conhecidos e reconhecidos dentro do universo social de cada indivíduo, assim como na relação entre os diferentes universos sociais, estabelecendo entre eles uma série de hierarquias. Então, o *habitus* é, ao mesmo tempo, princípio unificador e gerador de todas as práticas.

O *habitus* é, com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida (BOURDIEU, 2007, p. 162).

Na relação entre cultura dominante e cultura popular, a consolidação do Estado-nação como depositário de uma cultura universal, produtora de discursos universais, municia-o de uma eficácia naturalizadora, ocultando sua função de classificador na produção e hierarquização dos símbolos que

passam a ser conhecidos e reconhecidos como superiores. O Estado assim produz, numa aparente forma “desinteressada”, o *habitus* nacional, escala de medida aos diferentes universos sociais inclusos em seu território, e garantidor dos elementos de manutenção de poder a uma parcela da população.

Ortiz (1994) evidencia como a formação da identidade nacional se relaciona com a cultura popular através da relação entre memória coletiva e memória nacional. A memória nacional correlaciona os símbolos pertencentes às diversidades locais e os liga ao universo da nação. Com isso, a identidade nacional vai se construindo num mosaico de referências, originando um quadro mais amplo, o Estado. Como abarca referências de diferentes matizes, este acaba funcionando como uma espécie de triturador, pegando os “pedaços restantes” e tecendo os fios que compõem a grande rede simbólica que abarcará toda a população nacional, ou seja, uma identidade que se propõe como da nação.

Como a memória coletiva deve “necessariamente estar vinculada a um grupo social determinado” (Ortiz, 1994, p. 133) as referências locais, ao se nacionalizarem perdem seus pontos de apoio, pois se tornam transcendentais, não mais pertencentes a nenhum plano concreto. Este apagamento determina um vácuo no imaginário social de uma gama de sujeitos que são parte deste processo histórico. Logo, o vácuo faz desmanchar no ar os pontos fixos destas memórias coletivas, responsáveis pelos símbolos constituintes das identidades partilhadas (POLLAK, 1992). Com isso, a identidade coletiva construída como uma identidade nacional, homogênea, elimina de seu visor os grupos sociais que não partilharam de sua elaboração.

Cardoso Mello e Novais (2000) analisam a formação do sistema capitalista e da sociabilidade moderna na história recente do Brasil, e demonstram como uma série de valores preconcebidos de nossa nação até meados dos anos 50 foram substituídos por uma ideia de nação associada à de progresso e de desenvolvimento, geradores da modernidade em nosso país. Essa modernidade, sinônimo de economia de mercado, não se restringia aos avanços e aos ganhos na esfera econômica. Também era de suma importância uma remodelação de nossa condição moral:

Matutos, caipiras, jecas: certamente era com esses olhos que, em 1950, os 10 milhões de cidadãos viam os outros 41 milhões de brasileiros que moravam no campo, nos vilarejos e cidadezinhas de menos de 20 mil habitantes. Olhos, portanto, de gente moderna, “superior”, que enxerga gente atrasada, “inferior”. A vida da cidade atrai e fixa porque oferece melhores oportunidades e acena um futuro de progresso individual, mas, também, porque é considerada uma forma superior de existência. A vida do campo, ao contrário, repele e expulsa (MELO,NOVAES, 2000, p. 574).

A modernização, na prática, veio ainda mais arrancar o homem (já pobre) do campo. O projeto de modernização¹², não inclui a vida, ou sua condição de vida. Este processo se intensificou a partir dos anos 60, principalmente com o início da ditadura civil militar, conjuntamente com o fechamento do sistema político e com a destruição dos frágeis mecanismos de participação pública. Foi sendo forjada uma modernidade que desvalorizava tudo que era fruto de nossa identidade partilhada rumo a um estado homogêneo, autoritário e plutocrático. Nesse processo, as populações das cidades pequenas tiveram seus valores transplantados e suplantados por diferentes valores e realidades vindas de fora para dentro, tendo como mote o progresso.

Este processo histórico se institui sobre a eficácia naturalizadora da ideia de modernidade proposta por Lander (2005), e funcionou para caracterizar as noções relacionadas ao universo urbano como símbolos positivados em relação ao modo de vida nas cidades pequenas. A partir da formação de uma cultura nacional, interconectada com a ideia de modernidade e progresso como elemento fundador de uma nova ordem moral e social instituiu-se um *habitus* nacional, universal, classificando os espaços sociais pela sua distância ou proximidade com os valores socialmente considerados superiores, construtor de uma simbologia corrente em nosso imaginário social até os nossos dias. Sendo assim, podem ser e são utilizados em diferentes e diversos contextos de disputas para legitimar certos projetos políticos em detrimento de outros.

¹² Este projeto está baseado no ideal de modernidade em sua **eficácia naturalizadora** (LANDER, 2005), como algo descontextualizado e evolucionista. Assim o simples movimento de **levar** a modernidade significaria **levar o progresso**, mesmo que este considerasse todas as formas de viver por ele abarcada como inferiores e, por isso, fadadas ao desaparecimento.

2.4 Os Jogos de Poder: A formação dos símbolos consensuais e das fronteiras dos campos

Os pares em oposição aqui discutidos nas situações acima elencadas se apresentam em sua eficácia naturalizadora, fora do plano social, por considerarem a modernidade como inexorável, transmutada no evolucionismo no progresso, na inovação e na urbanização, ou, em oposição, por sua negação e aversão, na defesa das tradições, dos valores e estilos de vida próprios das cidades de pequeno porte, com características rurais.

Constituem símbolos transformados em *consensus*, conhecidos e reconhecidos por todos, que ao aderirem ao *habitus* socialmente estabelecido funcionam como estruturas estruturadas, caracterizando campos políticos que disputam o poder. Nesse jogo, alguns elementos são alçados à categoria de universais, configurando o universo social em disputa como um espaço que estruturalmente contém a totalidade das inter-relações que aí se estabelecem.

Ao subsidiarem os sujeitos contidos nestes campos com diferentes capitais, classificam suas características pela distância que guardam frente aos símbolos consensuais, garantindo aos distintos capitais expectativas desiguais de mobilização dos símbolos hierarquicamente mais valorizados, distribuindo o poder de proferir discursos, de “poder dizer” e, em consequência, “poder fazer”, ora como estratégia de subversão, ora como estratégia de conservação. Como se encontram em campos opostos, e em luta, funcionam como “efeitos de fronteiras”, reivindicando a legitimidade do grupo (em antagonismo ao “outro”) como instrumento de configuração das identidades.

A partir disto passam a se comportar como estruturas estruturantes, ou seja, os campos que dispõem, por seu capital detido, de melhores expectativas para mobilizar seu poder discursivo dentro do mercado cultural em disputa¹³, ao passo em que garantem a seus integrantes uma identidade mais legítima, transcendente e desinteressada. Essa identidade em disputa está intimamente relacionada à memória social¹⁴, que passa a vigorar também num campo de

¹³ Esta disputa se baseia no estado do *habitus* incorporado, podendo representar os símbolos referentes ao Estado-nação, ao mercado da moda, da culinária, etc, ou seja, aos símbolos distintivos dentro de uma determinada disputa sociocultural pelo poder. Para mais detalhes, ver BOURDIEU (2007).

¹⁴ Como sempre se relacionam com os arcaibouços da memória, em verdade elas não são nunca transcendentais, nem desinteressadas; apenas passam a se comportar e a serem

lutas políticas, construindo seletivamente oportunidades e configurando desigualmente os sujeitos presentes nesses universos.

Veiga sentencia que :

ninguém tem direito de desconhecer a imensa desigualdade que existe entre o Brasil urbano e o Brasil rural. Uma desigualdade que se manifesta principalmente nas oportunidades, nas escolhas, nas opções e, sobretudo, nos direitos que podem ser efetivamente exercidos por essas duas partes da população (VEIGA, 2003, p. 44).

Estudar os conflitos simbólicos estabelecidos entre os pares modernos e tradicionais envolve a compreensão da relação política entre as oportunidades ofertadas às populações dos grandes centros urbanos frente às de cidades de pequeno porte em nosso país. É necessário desvelar qual o sentido estabelecido historicamente sobre nossa formação sociocultural. Como demonstrado anteriormente, os elementos produtores de nossa cultura nacional funcionam em sua “eficácia naturalizadora”, positivando valores inscritos nas ideias de modernidade e progresso, como capazes de nos tornar uma nação virtuosa.

Ao elevar determinados símbolos a um status superior, estes passam a ser coletivamente aceitos como tal, subsidiando as políticas sociais no interior do Estado nacional, que passam a representar a manutenção ou a transformação no acesso a bens materiais e simbólicos para diferentes parcelas da população, beneficiando, principalmente, as populações contidas nas grandes metrópoles em detrimento das cidades de pequenas.

Esses embates ocorrem principalmente em torno da legitimidade das ações de determinados grupos que se mobilizam, tendo como argumento central os sentimentos opostos e que reivindicam o poder de operar os projetos políticos. Como o espaço social não é fixo e estático, mas está sempre em constante metamorfose, os caminhos podem construir resultados conjunturais

reconhecidas como tal numa dada conjunção socialmente estabelecida. É por serem reconhecidas como tal em seus contextos de luta, conseguem se posicionar como superiores, como mais legítimas. Assim, a defesa de seus interesses particulares no universo da disputa social em que se encontram, passam a ser compreendidas como a defesa dos valores universais, gerais, e seus oponentes, por não deterem esta capacidade em seus capitais, creem nessa convicção, transformando seus argumentos discursivos, como defesa de interesses locais, setoriais, particulares, etc. Para mais detalhes, ver BOURDIEU (2007).

entre as forças em disputa. Manifestadas por um discurso peculiar - o discurso político - as lutas que vão se desenvolvendo em seu curso podem significar a criação de novos símbolos, mais inclusivos e heterogêneos.

Para se compreender essas questões a partir do estudo de conflitos locais deve-se referenciar as análises sob dinâmicas translocais, a partir de seu resgate histórico, do desvelamento dos símbolos em disputa e da comparação com outras que ocorrem em locais diferentes, mas que guardam elos de parentesco. Os sujeitos sociais envolvidos se constituem na própria relação que estabelecem em torno do poder. São, ao mesmo tempo, construtores e construídos nestas relações. Assim, as identidades sociais se criam, recriam, reforçam, enfraquecem, ou seja, o processo social se estabelece.

Conscientes de que as políticas sociais são realizações humanas e, por isso, sua compreensão está ligada a concepção de Estado, de cidadania e de democracia que sustentam tais ações e programas de intervenção, é preciso, pois, investigá-las em suas complexas relações.

3 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: CONTEXTO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Neste capítulo será abordado o contexto em que foi realizada a pesquisa, os instrumentos metodológicos e os métodos utilizados para melhor levantamento e coleta de dados. No sentido de minimizar as inevitáveis influências durante o processo de investigação foi utilizada a triangulação de métodos, como convergência, abrangência e reflexividade na análise dos dados coletados para comparação dos resultados entre dois ou mais métodos de coleta (observação participante, análise documental, questionário e entrevista). Estas técnicas, quando bem combinadas, visam a apreensão plural do fenômeno em questão e podem maximizar o alcance e minimizar a limitação de cada uma.

Enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa. Do ponto de vista prático existem razões de ordens diversas que podem induzir um pesquisador a escolher uma abordagem, ou outra (GUNTHER, 2006, p. 207).

No projeto apresentado como requisito para entrada no programa de pós-graduação havia sido proposto um estudo de caso com uma análise intersubjetiva das tensões provocadas pelo processo de (re) configuração da identidade institucional entre docentes do IFF-BJI. Entretanto, após as primeiras reflexões realizadas e observações de campo, foi possível verificar que as principais questões propostas até então tinham raízes mais amplas, ligadas às relações históricas entre o ensino profissional industrial e o ensino profissional agrícola. Refletindo sobre os pronunciamentos oficiais e as primeiras revisões bibliográficas que continham parte do histórico desta Rede, essas narrativas emergiam como produtoras de uma desigualdade simbólica interna entre as instituições que compunham a Rede de Educação Profissional.

O artigo intitulado “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e Possibilidades”, (Pacheco, Pereira e Sobrinho, 2010) traz evidências de como algumas vozes, atualmente integrantes da Rede Federal

de EPT, foram suprimidas do seu processo de construção. No capítulo “Institutos Federais: antecedentes”, do referido texto, os autores desenvolvem uma retrospectiva sobre os principais acontecimentos que precederam a promulgação da Lei 11.892/08, que instituiu os IF’s, onde demonstram como as entidades participativas desse processo representavam, especificamente, as instituições das Escolas Técnicas Federais, dos Centros Federais de Educação Tecnológicas do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná e da Universidade Tecnológica do Paraná¹⁵, com a exclusão dos representantes das Agrotécnicas e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

A ênfase é dada ao Seminário Nacional, “Cefet e Universidade Tecnológica: identidades e modelos”, realizado em outubro de 2005, organizado pelos Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, que contou com a participação da Université de Technologie de Compiègne (França), da Fachhochschulen Munchen (Alemanha) e da Association of Canadian Community Colleges – ACCC (Canadá); além da realização em junho de 2005, de um seminário promovido pela Seção Sindical dos Docentes do Cefet – PR, o Sindocefet – PR, com o tema “Universidade Tecnológica: concepção e construção”.

A referência a esses dois eventos como significativos no processo de elaboração dos arcabouços legais de criação do Instituto Federal se apresentou como um fato intuitivo da possível exclusão e, em consequência, o apagamento dos discursos dos representantes das outras Escolas de formação profissional do contexto da “produção do texto” da referida política, entendido como o momento de representação da política.

Apresentamos este exemplo como significativo da necessidade de redirecionamento e realinhamento dos objetivos elencados até aquele momento para o estudo. De forma a complementar o estudo de caso (um micro estudo), percebeu-se a necessidade de investigar a formação histórica desta Rede (um macro estudo) como subsídio para compreensão da assimetria que se apresentava no objeto em exame.

¹⁵ Veremos no capítulo quatro como a designação de Escolas Técnicas Federais, representava, naquele momento, as instituições originárias da educação profissional industrial, separadas das Escolas Agrotécnicas Federais.

Salientamos que, devido aos limites de tempo impostos a uma pesquisa de mestrado, o momento da produção propriamente dita do texto da política dos Institutos não pôde ser realizado no presente trabalho, pois optou-se por demandar esforços na compreensão da relação histórica entre a formação industrial e agrícola e na elucidação da atual simbologia representante da Educação Agrícola dentro dos discursos e documentos oficiais da Rede de EPT.

A partir deste redirecionamento e realinhamento, buscou-se aportes teóricos para subsidiarem a possibilidade de uma análise que costurasse relações macro e micro sociais dentro do escopo investigativo que se pretendia. O trabalho de Mainardes (2006) significou uma importante contribuição nesse sentido, por trazer reflexões sobre o desenvolvimento de estudos sobre as trajetórias de políticas educacionais a partir da relação entre a investigação macro e micro, utilizando como elemento metodológico para esta costura o conceito de “abordagem do ciclo de políticas”. Neste conceito, a política educacional pode ser analisada a partir de cinco diferentes contextos: influência, produção do texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política. Não foi possível desenvolver as cinco dimensões propostas pelo autor. Sendo assim, este trabalho se esforçou em desenvolver, dentro da esfera macro, o contexto da influência e da produção do texto, e, dentro do universo micro, o contexto da prática; nas considerações finais, abordou o contexto das estratégias.

Segundo o autor, esse método busca “um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato (textos políticos e legislativos) e a política em uso” (Mainardes, 2006, p. 95) como maneira de se buscar compreender a formação do discurso da política, e a interpretação que os operadores da mesma podem fazer sobre o sentido presente e futuro para suas próprias ações. Assim, podemos esclarecer que forma a política, construída num determinado contexto (macro), influencia e sofre as influências em sua execução, que se realiza em outro contexto (micro).

Relacionar os documentos à prática “envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os

discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 96). Com isso, torna-se de suma importância enfatizar o próprio limite dos discursos que realizam a política, desvelar suas raízes e suas desigualdades, emergindo as vozes que são consideradas ilegítimas. A ação política não está alheia, em nenhum de seus contextos, às histórias, poderes e interesses que se estabelecem em sua profundidade, na formação dos regimes de verdade, estabelecendo os aptos e os inaptos ao discurso.

Alguns dos instrumentos propostos foram redimensionados pelas características que foram surgindo no decorrer do processo de estudo, moldando-se as situações encontradas.

3.1 Contexto

O município de Bom Jesus do Itabapoana está localizado no noroeste do Estado do Rio de Janeiro possuindo uma altitude média de 118m. A população recenseada em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística foi de 35 411 habitantes para uma área de 598,84 quilômetros quadrados. Faz divisa com o município de Bom Jesus do Norte, São Jose do Calçado, Apiacá, Guaçuí e Mimoso do Sul no Estado do Espírito Santo, e com Campos dos Goytacazes, Italva, Varre-sai, Natividade e Itaperuna, das regiões Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Essas regiões, por apresentarem os IDHs mais baixos do Estado do Rio de Janeiro, fazem parte do Programa Território da Cidadania do Governo Federal¹⁶.

O Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana está situado a cerca de 2 km de distância do centro da cidade, à margem direita do rio Itabapoana na fronteira com o Estado do Espírito Santo, e ocupa uma área de 484.000 m² de várzeas e pequenas elevações. A área construída do colégio é de aproximadamente 6000m². Recebe uma clientela advinda principalmente do noroeste fluminense, da zona da mata mineira e do sul capixaba. Pela sua posição geográfica e conseqüente proximidade dessas regiões, é buscado por

¹⁶O Territórios da Cidadania tem como objetivo promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. A participação social e a integração de ações entre Governo Federal, estados e municípios, são fundamentais para a construção dessa estratégia. Mais Informações, acessar <http://www.territoriosdacidadania.gov.br>.

um público bastante heterogêneo, originário de diversas escolas e localidades. Outro fator que merece realce é o importante papel que o setor agropecuário exerce na região, especialmente a pecuária, a fruticultura e a cafeicultura (IBGE, 2010).

Figura 1 - Visão Panorâmica do Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana.



Fonte: site da instituição (<http://www.iff.edu.br>).

3.2 Observação Participante

Um dos métodos utilizados foi a observação participante. Como professor efetivo de Sociologia, estive presente no ambiente durante quase totalidade do tempo da pesquisa: 16 meses de inserção. Utilizei como recurso de apoio para as observações realizadas um caderno de campo, em que registrava o local, a data e os sujeitos envolvidos nos acontecimentos que se mostravam relevantes para mim. Depois de transcrita, foram totalizadas 26 páginas de informações. Realizava as anotações com cuidado, para não perder detalhes do evento. Sendo assim andava constantemente com este caderno guardado em minhas roupas, e, ao observar situações peculiares, procurava,

de forma discreta, me afastar para algum lugar vazio para então descrever o que havia visto.

Estabeleci uma relação de pesquisador partícipe do universo pesquisado, pois estava imerso nas duas faces deste objeto: como analista social e como membro da comunidade escolar, sentindo seus dilemas em sua complexidade interior e buscando, de forma solitária e angustiada, elaborar uma reflexão exterior a essa própria complexidade.

Presente nos diversos espaços que constituem as atividades políticas oficiais (reuniões diversas convocadas pela escola, participação em comissões eleitorais e outras atividades institucionais) e extra-oficiais (as conversas nas sala de professores, refeitório, restaurante, corredores, etc) tive que regular minha conduta e opiniões de modo a tentar não ferir minha imagem frente aos docentes o que se mostrou mais complicado e difícil do que eu havia previsto. Por vezes, estas situações me causaram grandes constrangimentos e sofrimento, que tive de apaziguar de forma solitária. Com isso desenvolvi um processo encarniado de confronto intersubjetivo para compreender as dinâmicas internas em sua comparação com o suporte teórico e metodológico da qual dispunha. Narro abaixo um exemplo marcantes desta contradição:

Durante a organização da eleição para membros do Conselho Superior da escola. Fruto do intrincado processo de tensão entre os docentes, a escolha para o referido Conselho envolveu mais polêmicas do que o esperado. Nas conversas dos corredores levantavam-se questões sobre o preenchimento estratégico de determinadas posições no interior da instituição, como instrumentos (talvez trincheiras) de maior alcance nas lutas entre os grupos internos pela possibilidade de influenciarem os rumos da política institucional. A vaga de conselheiro parecia, naquele contexto, uma importante conquista.

Como eu buscava manter as melhores relações com todos os docentes, independente de qual “grupo” (ou campo na linguagem bourdiesiana), tanto pela situação de pesquisador que me encontrava, mas também por minhas próprias características pessoais, fui alçado, sem conhecimento prévio, a condição de um bom representante para dois destes grupos de docentes: um representando uma parcela significativa do curso de Agropecuária; e outro representando o grupo ligado aos atuais diretores do *campus*. Como

consequência, fui convidado por ambos a compor chapa para concorrer às eleições. Destaco que estes grupos se posicionam, em diversas questões, de formas antagônicas, o que mostrou para mim, o quanto eu estava conseguindo de inserção nos diferentes espaços em conflito.

Este evento me suscitou muitas dúvidas, pois internamente, como um representante docente, sentia certa simpatia com os convites, apesar de não saber por qual chapa concorrer. Contudo, na condição de analista das relações internas sentia, por um lado, que a minha presença neste pleito poderia acarretar em uma situação de desconfiança por parte dos docentes que não se encaixavam em nenhum destes campos, comprometendo, de alguma forma, a nossa relação e, por outro, que a simples negação de minha participação também poderia desenvolver um mal estar com os sujeitos que me haviam feito o convite.

Depois de um processo de reflexão interna encontrei uma solução que, posteriormente, se demonstrou satisfatória, pois não comprometeu minha posição até então conquistada no interior da escola. Já que na maioria destas demandas escolares há carência de pessoas para parte organizativa, me inscrevi na comissão eleitoral, fato que, além de me excluir da participação em qualquer chapa, por questões legais, me isentava da aparente negação aos convites, pois aliviou a todos poder contar com alguém para organizar o escrutínio, ainda mais por representar um docente aparentemente neutro nas relações entre os diferentes campos. O único efeito indesejado gerado nesta situação foi que tive que trabalhar a mais, num momento em que já me encontrava excessivamente ocupado dado o acúmulo das atividades de pesquisa com os compromissos profissionais.

Narro este fato para demonstrar o quanto é complexa a relação entre pesquisador e pesquisado numa pesquisa participativa. Amparado pelo aporte teórico de Brandão (1984) e de Geertz (2001), busquei compreender os fatos que ocorriam à minha volta. A partir de uma relação sentimental com os mesmos, procurei negar a possibilidade de carregar comigo qualquer tipo de verdade estabelecida e de neutralidade frente aos acontecimentos que se sucediam, estranhando o comum e, por este motivo, sofria intensamente a

imobilização que sentia por não poder me manifestar de forma mais contundente sobre o que via e vivia.

Na pesquisa participante deve presidir a “intenção premeditada, ou a evidência realizada de uma relação pessoal e/ou política estabelecida, que sugere a escolha dos modos concretos de realização do trabalho de pensar a pesquisa” (BRANDÃO, 1984, p. 8). Tendo claro o que pretendia compreender do universo pesquisado, me esforcei em direcionar meu olhar para os fatos e eventos que se mostraram significativos para desvendar o conflituoso universo em que me inseria. Naquele momento participar politicamente da escola significava compreendê-la para além das relações imediatamente estabelecidas.

O observador sempre tem uma intencionalidade ao olhar para o objeto, neste sentido observador e objeto não se excluem mutuamente, mas se completam e complementam, o objeto só existe em função do observador. Com isso participar do espaço social do objeto não nega a validade da observação pois as intenções de desvincular as relações estabelecidas entre estes objetos (seres humanos) neste espaço social determinado estão estreitamente (unicamente) relacionada a questão de pesquisa proposta pelo observador. O observador é ao mesmo tempo observado pela questão que ele propõe desvelar (GEERTZ, 2001, p. 137-138).

Tendo isto em vista busquei observar o espaço e me observar dentro dele. Planejei minhas ações de modo a atender uma série de protocolos previamente refletidos e, a cada nova situação, busquei uma nova reflexão para construir caminhos originais, de forma a contornar os possíveis desvios e problemas. Pude confirmar como a pesquisa participante se faz durante o processo de pesquisa: não existe um modelo ou método rigorosamente preciso, pois parte de uma nova perspectiva para as pesquisas sociais que vêm tornar humanos e próximos os “objetos de pesquisa”, partindo da premissa de que só se conhece em profundidade as relações entre os sujeitos pesquisados quando estabelecemos um envolvimento pessoal entre o investigador e “aquilo”, ou “aquele” que se investiga; e de que é a “intenção premeditada, ou a evidência realizada de uma relação pessoal e/ou política

estabelecida, que sugere a escolha dos modos concretos de realização do trabalho de pensar a pesquisa” (BRANDÃO, C. R., 1984, p. 8).

3.3 Análise Documental

Para coleta de dados dentro do arcabouço teórico do “ciclo de políticas”, optou-se por uma análise documental como forma de subsídio à compreensão deste universo macro de maneira a relacioná-lo ao estudo de caso em andamento.

Iniciamos esta nova perspectiva com a indagação de qual (is) documento (s) nos seriam útil naquele momento. Optamos por “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos” (MAINARDES, 2006, p.4). Com base neste referencial procuramos uma série de documentos para análise que pudessem abarcar essas dimensões. Este esforço se justificava no sentido de permitir acrescentar a dimensão tempo à compreensão social e política do evento em estudo.

Como suporte teórico para a “análise documental” foi usado como referência Sá-Silva, Almeida e Guindani, segundo os quais a análise de documentos é um “procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 5). Dessa forma, inicia-se com a seleção dos documentos para atender as expectativas da pesquisa, “os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido” (Ibidem, p. 10)

Sendo assim, em primeiro lugar foram selecionados os documentos necessários para clarificarmos o processo histórico de produção das políticas sobre a Rede Federal de EPT; em seguida, verificamos como esta seleção demandou critério específico de classificação, documentos relativos à Rede como um todo, documentos relativos às escolas profissionais industriais, documentos relativos as escolas profissionais agrícolas e documentos relativos a atual conjuntura. Depois desta primeira seleção, foi feita uma nova divisão, para compreendermos estes dois momentos significativos na produção de sentido votados para essas instituições, constituindo-se dois blocos temporais:

a) documentos da história da Rede Federal de EPT – período de 1909, criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, até 2008, promulgação da Lei 11.892 com a criação da Rede Federal de EPT; e b) documentos oficiais e comemorativos produzidos na atualidade da Rede de EPT (2009 à 2014).

Feita a seleção, procedemos à análise em separado dos dados de cada bloco, reunindo a problemática inscrita nos contextos, sobreposições e descontinuidades legislativas na relação entre a educação profissional industrial e agrícola. Desenvolvemos esta parte através da discussão que os temas e os dados suscitavam, incluindo o modelo teórico de suporte da pesquisa.

Finalmente, como forma de viabilizar a classificação desses dados, recorreu-se à análise de conteúdo como uma análise categorial, em sua técnica de investigação temática de um texto para apreensão do conteúdo manifesto nas comunicações. As categorias se alocaram nas seguintes referências: Escolas Industriais e Escolas Agrícolas.

Como técnicas foram utilizadas as orientações de Bardin, a partir das quais a “contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada apercebemo-nos que se torna fácil escolhermos, neste discurso, a frase como unidade de codificação” (BARDIN, 1977, p. 77). Logo, buscou-se o levantamento das evidências estabelecidas para as relações materiais e simbólicas, constituídas tanto historicamente quanto na atual política da Rede Federal de EPT entre as modalidades da Educação Profissional Industrial e da Educação Profissional Agrícola. Procedeu-se, então, a uma análise de conteúdo estrutural, direcionada a estudar de que maneira um determinado conjunto de palavras, itens e/ou temas foram expressos no conjunto de documentos selecionados.

3.3.1 Lista: Documentos analisados produzidos historicamente na Rede Federal de EPT (1909 – 2008)

- Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909.

Acesso: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf

- Decreto nº 8319 de 20 de outubro de 1910.

Acesso: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/417045.pdf>

- Decreto nº 12.893 de 28 de fevereiro de 1918.
Acesso: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-norma-pe.html>
- Decreto nº 19.444 de 01 de dezembro de 1930. Acesso: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>
- Decreto nº 23.979 de 8 de março de 1934. Acesso: http://www.dnpm.gov.br/assets/minebusiness/pdf/leis_mineral/Decreto23979.pdf
- Decreto nº 24.558 de 3 de julho de 1934. Acesso: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24558-3-julho-1934-515808-retificacao-80218-pe.html>
- Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Acesso: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716>.
- Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942. Acesso: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959. Acesso: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-norma-pe.html>.
- Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Acesso: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-961-lei-4024-61>
- Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm
- Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Acesso: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm
- Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973. Acesso: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>

- Decreto nº 76.436, de 14 de outubro de 1975. Acesso: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-76436-14-outubro-1975-425010-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm
- Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979. Acesso: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/443018.pdf>
- Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93613.htm
- Diretrizes de funcionamento das escolas agrotécnicas, Brasília: MEC/SENTE, 1990. Acesso: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002318.pdf>.
- Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8731.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

3.3.2 Lista: Documentos oficiais e comemorativos produzidos na atualidade da Rede de EPT (2009 – 2014)

- Histórico da Educação Profissional. Acesso: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13175&option=com_content&view=article;
- História do Instituto Federal Fluminense constante em sua Home Page. Acesso: <http://portal.iff.edu.br/institucional/historico>
- Figura reordenamento. Acesso: <http://rededefederal.mec.gov.br/reordenamento>;
- 100 anos Rede de Educação Profissional e Tecnológica 1909-2009: Histórico. Acesso: <http://centenariorede.mec.gov.br/index.php/historico>;
- Institutos Federais Lei 11.892/08: comentários e reflexões. Acesso:

file:///C:/Users/Chris-

Edu/Downloads/lei_11892_08_if_comentadafinal%20(3).pdf;

- Linha do Tempo Rede EPT. Acesso: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>;
- Um passado vestido de futuro: Fragmentos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. BRASIL/Ministério da Educação e Cultura (2012);
- Vídeo comemorativo dos cento e cinco anos da Rede Federal de EPT. Acesso: <http://105anos.conif.org.br/>.

3.4 Entrevistas: História Oral

Como instrumentos de coleta de dados tanto para captação das relações afetivas entre os professores mais antigos e a instituição, quanto para elaboração da história da escola, foram realizadas entrevistas sob a orientação da metodologia da História Oral (Alberti, 2005), como um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração do projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. Também foram realizadas e transcritas as entrevistas, finalizando com a análise dos depoimentos de forma a construir um texto interpretativo e comparativo, tendo por orientação as problemáticas previamente estabelecidas. Entendemos que a história oral é sempre uma história do tempo presente e que só se concretiza através dos meios eletrônicos (gravadores, filmadoras) e do contato humano direto.

Foi utilizado o método de história oral com viés temático, em que abordamos, de forma geral, os seguintes temas: histórico do entrevistado; história da instituição; momento de interconexão entre o entrevistado e a instituição; principais funções e atividades desenvolvidas na escola; visões de passado e presente sobre a estrutura da escola, professores, estudantes e demais funcionários; visões de passado e presente sobre os eventos promovidos internamente na escola e externamente na comunidade; percepção de passado e presente sobre a relação da escola com a comunidade; percepção comparativa sobre a mudança institucional com a adesão ao IFF;

percepção sobre a intensidade e origem dos conflitos institucionais atuais e perspectivas futuras pessoais e profissionais.

Os roteiros das entrevistas tiveram um fio condutor comum, porém se adaptaram às situações, pois havia uma variação de 9 a 38 anos do tempo em que se encontravam presente na escola os professores depoentes. Assim, os roteiros foram estabelecidos de acordo com o tempo de relação dos docentes com a escola. No Anexo 01 encontra-se um dos roteiros utilizados, onde é possível se verificar o fio condutor presente em todas as entrevistas.

As narrativas captadas permitiram costurar e relacionar os diferentes (e às vezes divergentes) olhares sobre o mesmo componente constitutivo de uma identidade partilhada e/ou em conflito.

A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos (ALBERTI, 2004, p. 31-32).

Os depoentes foram selecionados pelo critério de estarem presentes na escola anteriormente à passagem de CTAIBB para IFF-BJI, e que se mantinham no momento da pesquisa. Desse modo, “participaram, viveram, presenciaram e se inteiraram” do evento ligado ao tema em estudo, o que contava o número de dezesseis professores.

Ainda segundo Alberti (2004), as inferências só podem ser possíveis se os critérios utilizados para a seleção e para o número de depoentes abarcarem as possibilidades para a articulação dos depoimentos entre si. Os dados coletados encontram-se descritos na tabela que se segue:

Tabela 01 - Número dos docentes entrevistados.

População pesquisada – entrevista	
Professores do CTAIBB que continuam no IFF-BJI	18
Entrevistas realizadas e transcritas	14

Entrevista perdida (problemas técnicos)	1
Entrevistas não realizadas	3

Foram encontrados os seguintes problemas durante a realização da coleta de dados: 1) entrevista perdida por erro no manuseio do equipamento, sendo apagada do gravador; 2) entrevista não realizada - apesar de algumas tentativas era sempre difícil conciliar o tempo do entrevistador com a entrevistada, visto que esta ocupava um cargo de direção e sempre se encontrava muito atarefada; 3) entrevista não realizada - o professor se encontra em processo de remoção transitando entre o campus BJI e o de Itaperuna. Este processo está ocorrendo por insatisfação do docente com a gestão. Neste sentido, mesmo que não tenha feito nenhuma negativa verbal, não se interessou em participar de nenhum momento da pesquisa, não respondeu o questionário e nem cedeu depoimento, sempre alegando algum obstáculo; 4) entrevista não realizada, o professor se encontrava em licença para cuidar de problemas de saúde.

Os dados encontrados nas transcrições, que totalizaram um número de 538 páginas foram confrontados com os aportes teóricos e com a análise documental, pois nestes casos o que interessa é “justamente a possibilidade de comparar as diferentes versões dos entrevistados sobre o passado, tendo como ponto de partida e contraponto permanente aquilo que as fontes já existentes dizem sobre o assunto” (ALBERTI, 2004, p. 35-36).

3.5 Questionário: Selltiz e as Perguntas

Como instrumento de coleta de dados direcionado à análise intersubjetiva das atuais relações de tensão estabelecidas entre os docentes no caso em estudo, foi produzido e aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas, fundamentado nas orientações da obra de Selltiz¹⁷ (1975) – Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais – especificamente a seção em

¹⁷Uma versão preliminar deste questionário foi desenvolvida e aplicada como forma de pré-teste, e seus resultados foram apresentados no II CONINTER, no artigo intitulado: “Educação e memórias institucionais em tensão: aspectos da construção do instrumento de coleta de dados”. Mais detalhes ver CARMO, MOREIRA, e SOUZA (2013). Acesso digital em: <http://www.2coninter.com.br/trabalhos?gt=gt11-educacao-historia-e-memoria>.

que trata do "Conteúdo da Pergunta" (o questionário completo se encontra no Anexo 2).

De acordo com Selltiz (1975), um questionário voltado para coleta de informações dentro de pesquisas nas Ciências Sociais traz importantes contribuições para se desvelar informações relativas às subjetividades dos sujeitos, em especial quando estes se encontram numa relação de tensão.

Neste sentido, para a formulação das perguntas foram utilizadas como base metodológica as seguintes orientações descritas abaixo:

1. Verificação de fatos - A verificação de fatos se torna um importante dado para caracterização dos sujeitos da pesquisa, de forma a identificar de onde eles falam e qual a relação deste lugar com o direcionamento dado aos seus discursos. "O método mais simples e mais econômico para obter fatos é procurar diretamente as pessoas que estejam em condições para conhecê-los, e a elas pedir a informação desejada" (SELLTIZ, 1975, p.273). Perguntas deste tipo buscam informações precisas tais como: nome, idade, nível de formação, entre outras.

As falas não são isentas, pois se relacionam a seu contexto sócio espacial, e estes funcionam tanto como identificadores quanto como diferenciadores. Os protagonistas dos discursos sabem para quem e o que falam, com quem e como falam e contra quem e o que falam.

2. Verificação de crenças quanto aos fatos – perguntas desse tipo desejam entender o que as pessoas pensam sobre os fatos (SELLTIZ, 1975). É esse o objetivo quando se pede ao pesquisado qual a sua crença sobre a veracidade de uma informação, por exemplo:

"Em sua opinião o que é mais importante para se tornar um bom professor? _____"

Seguindo as indicações do texto, buscamos construir perguntas que levassem os entrevistados a refletirem sobre a sua profissão e sobre a relação entre os professores no intuito de desvendar o nível de satisfação e quais expectativas destes profissionais.

3. Verificação de sentimentos - De acordo com Selltiz, as crenças de um indivíduo em relação aos fatos, com frequência fornecerão pistas sobre seus

sentimentos e desejos. Selltiz orienta ainda que provavelmente "a melhor maneira para pesquisar sentimentos e motivos é fazer perguntas que dêem à pessoa grande liberdade para a resposta" (Ibidem, p.278).

São perguntas para verificar como os sentimentos devem levar as pessoas a exporem suas diferentes razões emocionais, como medo, desconfiança, ódio, simpatia, admiração. Por exemplo:

“Dentre as qualidades abaixo, como você identifica atualmente, de forma genérica, os docentes de nosso campus (escola). (Numere **TODAS** as opções abaixo de modo que o número 1 represente a que MAIS identifica os docentes, o número 2 a que identifica de forma MÉDIA/INTERMEDIÁRIA e o número 3 a que MENOS identifica)

- | | | |
|-----------------------|----------------------|----------------------|
| a. () conservadores; | b. () tradicionais; | c. () antigos; |
| d. () progressistas; | e. () modernos; | f. () inovadores; |
| g. () avançados; | h. () novos; | i. () conteudistas; |
| j. () do agrícola; | k. () de fora; | l. () interioranos; |
| m.() práticos; | n. () teóricos; | o. () experientes;” |

Ou

“Dentre as qualidades abaixo, com qual (is) você identifica mais a sua postura como docente. (Numere todas as opções abaixo de modo que o número 1 represente a que MAIS identifica sua postura, o número 2 a que identifica de forma MÉDIA/INTERMEDIÁRIA e o número 3 a que MENOS identifica):

- | | | |
|----------------------|---------------------|---------------------|
| a. () conservador; | b. () tradicional; | c. () antigo; |
| d. () progressista; | e. () modernos; | f. () inovador; |
| g. () avançado; | h. () novo; | i. () conteudista; |
| j. () do agrícola; | k. () de fora; | l. () interiorano; |
| m.() prático; | n. () teórico; | o. () experiente;” |

Neste tipo de pergunta, procuramos explorar os sentimentos recíprocos como elementos ao mesmo tempo de identificação e de diferenciação, basilares para a formação dos diferentes campos simbólicos em construção no interior do IFF-BJI.

4. Verificação dos padrões de ação – A escolha por um indivíduo do comportamento adequado em uma dada situação social interessa quando há necessidade em observar o clima predominante de opinião como base para a

predição de seu provável comportamento em tais situações. Para Selltitz as escolhas de ação adequada frequentemente têm dois componentes: "padrões éticos do que deve ser feito e considerações práticas quanto ao que é possível fazer" (SELLTIZ, 1975, p. 279). Por exemplo:

“Em sua percepção, de que forma a comunicação interna relativa às principais decisões e processos de discussões de interesse dos servidores se estabelece (m) em nosso *campus*? (Numere **TODAS** as opções abaixo de modo que o número 1 represente a que você MAIS percebe se estabelecer, o número 2 a que você percebe se estabelecer de forma MÉDIA/INTERMEDIÁRIA e o número 3 a que você MENOS percebe):

- | | | |
|-------------------------------|---------------------|----------------------|
| a. () Eficiente; | b. () Ineficiente; | c. () Transparente; |
| d. () Lenta; | e. () Ágil; | f. () Confusa; |
| g. () Burocracia em excesso; | h. () Democrática; | i. () Autoritária; |
| j. () Outros _____ | | |
| k. () NS/NR” | | |

Com isso, buscamos compreender quais os padrões morais que se estabeleciam no conflito como elementos geradores das diferentes percepções sobre a atuação dos docentes, dos gestores e da relação entre a escola e a comunidade.

5. Verificação do comportamento passado e presente - Esse tipo de pergunta não deixa de se referir a fatos como um tipo de observação especial, porque o "conhecimento do comportamento passado e presente tem muito valor para a predição do comportamento futuro" (SELLTIZ, 1975, p. 283). O modo como um professor do IFF-BJI se comportou anteriormente, ou se comporta no presente, na ausência de informações contrárias, pode indicar seu comportamento futuro em situações similares.

Para Selltitz a "experiência demonstrou que, ao fazer perguntas sobre o comportamento passado ou presente, as respostas mais válidas são obtidas através de perguntas específicas, e não gerais" (Idem). Como exemplo:

“Como você avalia o ambiente da nossa instituição (relação entre os professores)?

- () Muito bom () Bom () Razoável () Ruim () NS/NR

Você percebe heranças do antigo colégio agrícola no atual campus IFF-BJ:

No campo administrativo:a. () Não; b. () Sim; c. () NS/NR.

Se sim Qual (is): _____

No campo pedagógico:a. () Não; b. () Sim; c. () NS/NR.

Se sim Qual (is): _____

No campo da cultural organizacional:a. () Não; b. () Sim;c. () NS/NR.

Se sim Qual (is): _____”

Neste item buscou-se elaborar perguntas que levassem os entrevistados a refletirem sobre o processo de transformação da instituição e como estes interagiram e interagem (ora de forma passiva, ora de forma ativa) com este processo, e também nas relações cotidianas na escola.

Tendo essas referências como suporte, foi elaborado um questionário contendo 53 perguntas, com 32 fechadas, 11 abertas e 10 fechadas com desdobramento em uma pergunta aberta. As questões foram distribuídas no questionário de forma a constituírem 07 blocos de informações inter-relacionadas, que serão listados no quadro abaixo para melhor visualização.

Tabela 02 – Classificação, organização e informações contidas no questionário.

Bloco	Perguntas	Conteúdo da pergunta (Selltiz)	Informações referentes aos depoentes
01	1 - 11	Verificação de fatos	Dados pessoais e da relação com a instituição
02	12 – 15	Verificação de fatos	Dados sobre os gostos e as preferências.
03	16 – 18	Crenças quanto aos fatos	Dados sobre o que pensam da profissão docente
04	20 – 26	Verificação dos Sentimentos / Comportamento passado e presente	Dados da percepção sobre as relações com os docentes, gestores, técnicos e estudantes da escola.
05	27 – 29	Verificação dos sentimentos	Dados para medição sobre o sentimento de pertencimento institucional
06	30 – 34	Padrões de ação /Comportamento passado e presente	Dados sobre a percepção do evento de passagem institucional ocorrido.
07	35 – 53	Verificação dos sentimentos	Dados da percepção sobre as relações institucionais no <i>campus</i> .

Após a fase de elaboração do questionário com os conteúdos da pergunta, passou-se à fase de aplicação. Os dados coletados encontram-se descritos na tabela que se segue:

Tabela 03 – Número de docentes em relação ao questionário.

População pesquisada – questionário		
Professores efetivos até 09/2014	68	
Professores em licença no período da pesquisa	06	
Professor pesquisador	01	
População da pesquisa	61	100%
Professores que não participaram da pesquisa	05	8,2%
Questionários preenchidos e entregues	56	91,8%

Após a aplicação dos questionários, os dados foram tabulados utilizando-se do *software* SPSS¹⁸ para a confecção das tabelas e gráficos como suporte para análise.

¹⁸SPSS –Statistical Package for the Social Sciences – é um software aplicativo (programa de computador) do tipo científico desenvolvido apropriadamente como um pacote estatístico para ser usado em pesquisas das ciências sociais, mas atualmente utilizados em diversas aplicações analíticas, tais como as pesquisas de mercado.

4 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE UMA DUALIDADE: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Será abordada neste capítulo a parte macro da investigação, com o estudo do contexto da influência e da produção do texto dentro do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006). No primeiro caso, observaremos, a partir do desvendamento histórico das relações entre a Educação Profissional Industrial e a Agrícola¹⁹ como se consolidaram as arenas de influência das políticas públicas voltadas à educação profissional e, em consequência, como se legitimaram determinados discursos políticos de forma desigual no interior desta modalidade educativa desenvolvendo dois sistemas (ou Redes) paralelos de ensino com a criação de uma “dualidade interna” entre ambos. Nesse contexto definiram-se as finalidades sociais da educação técnica no Brasil, e do que significa ser formado em cada uma destas Redes. Com isso, os conceitos sobre o urbano e o rural, o progresso e o tradicional vão adquirindo significados complementares, incluídos dentro de uma perspectiva histórica e política sobre o sentido do projeto de desenvolvimento e de modernidade, como um discurso positivado, para a totalidade do nosso país.

No segundo caso - o contexto da produção do texto, será exposto como essa simbologia historicamente construída permanece nos textos oficiais e comemorativos atuais da Rede Federal de EPT, num processo de reificação de uma história particular, a da educação profissional industrial, como uma história geal, acabando por subsidiar determinado corpo de significados políticos com elementos mais legítimos do que “outros” corpos de significação.

Com isso, o objetivo deste capítulo será, em dois momentos distintos e complementares, elaborar uma análise documental como instrumento metodológico para compreensão, primeiro da trajetória da Educação

¹⁹ Esta mesma relação assimétrica que será apresentada neste capítulo entre a educação profissional industrial e agrícola também ocorre entre a educação industrial e as outras modalidades de educação profissional, tal como com as Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais. Esse segmento educacional representa a escola que é o objeto do estudo de caso deste trabalho, contudo pela quase inexistência de trabalhos acadêmicos sobre esse conjunto heterogêneo de escolas. Tal segmento não será analisado em sua trajetória histórica, apenas a escola do caso estudado. É importante também registrar que do ponto de vista simbólico a escola do caso estudado se aproxima, em grande medida, do segmento agrotécnico, por também ter sido originalmente um colégio técnico de educação agrícola. Nesse sentido, as análises pertinentes ao campo simbólico podem ser associadas ao caso estudado.

Profissional Industrial e da Educação Profissional Agrícola, dentro da consolidação da Rede Federal de EPT a partir de um “dualismo interno”; e, em segundo lugar, da afirmação desta história descrita atualmente nos documentos oficiais e comemorativos da Rede Federal de EPT.

4.1(Re) contando a história da Rede Federal de EPT (1909 – 2008): comparando as trajetórias do Ensino Profissional Industrial com o Ensino Profissional Agrícola

A evolução histórica do ensino profissional no Brasil está diretamente associada à relação dessas instituições com as políticas econômicas e de desenvolvimento, estabelecidas no âmbito da intervenção estatal em seus diferentes períodos históricos²⁰. Entretanto, focalizaremos apenas os marcos temporais e legais, estritamente relacionados às escolas, com o objetivo de mostrar a separação entre os segmentos industriais e agropecuários, a prevalência de um sobre o outro e a manutenção desta desigualdade.

Em seus primeiros esboços, esta jornada se apresenta ainda com cores opacas, que podem ser caracterizados como “primórdios”²¹, termo empregado para se fazer “referência ao período que antecede o surgimento deste ramo da educação no Brasil. Apesar de compreender épocas muito remotas, algumas das quais não se têm registro” (Tavares, 2012, p. 3), que diz respeito ao “intervalo que vai da chegada dos primeiros portugueses até a Proclamação da República”(Idem).

Contudo, esse caminho começa a se desenhar em traços mais intensos e significativos com a instituição da República em 1889, principalmente a partir de 1906, durante a presidência de Afonso Pena, que, empossado em 15 de novembro, manifesta-se da seguinte forma em relação ao ensino profissional industrial:

A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional em muito pode contribuir também para o progresso

²⁰Para mais informações sobre a ligação histórica entre as instituições de educação profissional e as políticas voltadas ao desenvolvimento econômico e social em nosso país ver: CUNHA (2000); SANTOS (2000); PEREIRA (2003); PAMPLONA (2008); FEITOSA (2006); SOBRAL (2005);

²¹Para maiores informações sobre os “primórdios” da educação profissional no Brasil ver: CUNHA (2000); SANTOS (2000); PEREIRA (2003); SOBRAL (2005); FEITOSA (2006); PAMPLONA (2008) e SCHMIDT (2010).

das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis (PENA, 1906, apud PEREIRA, 2003, p. 23).

Nesse caminho, a figura mais significativa na elaboração do primeiro desenho claro e nítido das escolas técnicas foi Nilo Peçanha, espécie de “patrono” que, após assumir a presidência com o falecimento de Afonso Pena, em 14 de junho de 1909, marca de forma simbólica a origem da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, ao baixar o decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, em que cria 19 escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada capital de Estado, dentro do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. As exceções foram o Rio de Janeiro, cuja unidade foi construída na cidade de Campos dos Goytacazes, e o Rio Grande do Sul, onde em Porto Alegre já funcionava o Instituto Politécnico Profissional, que, posteriormente, seria denominado de Instituto Parobé.

Segundo Cunha (2000), a iniciativa da criação das Escolas de Aprendizes Artífices estava alicerçada sob a ideologia industrialista, defendida como “antídoto” à entrada de ideias exóticas no proletariado brasileiro por operários imigrantes vindos principalmente da Europa, e imbuídos de ideologia anarco-sindical. Contudo, em convergência com esta face conservadora da ideologia industrialista, associava-se outra, mais progressista, que nas palavras do autor,

consistia na atribuição à indústria de valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização. Seus adeptos atribuíam à indústria a função de elevar o Brasil ao nível das nações civilizadas, pois ela permitiria ao país possuir os atributos próprios dos países da Europa e dos Estados Unidos. (...) Ademais, o ensino profissional era entendido pelos industrialistas como um poderoso instrumento para a solução da “questão social”. (...) A tradução dessa ideologia em medidas de política educacional esteve ligada à atuação decisiva de Nilo Peçanha (CUNHA, 2000, p. 94).

A dimensão da importância deste decreto como originário da Rede Federal de EPT pode ser simbolizada nos seguintes trechos retirados de

estudos sobre o tema: [Decreto de Nilo Peçanha] “Aí está o embrião da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica instituída na Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008”(Pacheco, Pereira e Sobrinho, 2009, p. 3); [Decreto de Nilo Peçanha] “Aí está o embrião da atual rede nacional de instituições de educação tecnológica” (Pereira, 2003, p. 5); “Essa rede de escolas [Escolas de Aprendizes Artífices] transformou-se no que mais tarde se denominaria a “rede federal, que culminou nas escolas Técnicas e, posteriormente, nos CEFETS” (Manfredi, 2008, p 12 apud Pamplona, 2002, p.80-85)”; “o Presidente Nilo Peçanha, através do Decreto nº. 7.566, lança a pedra fundamental da rede federal de educação profissional no país” (Fernandes, 2009, p. 5); “Em 1909, o governo Nilo Peçanha cria 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, oficializando o estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional no país” (TAVARES, 2012, p.4).

Além de marcar a origem da Rede de EPT, este decreto também representa a instituição legal do dualismo entre ensino profissional e propedêutico já existente desde os “primórdios”²². Como expresso em seu decreto de criação, estas escolas deveriam atender os “desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual”, para que, além de garantir às classes proletárias meios de manutenção de sua sobrevivência, estas também pudessem “adquirir hábitos de trabalho profícuo” que as afastassem “da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909). Nesse sentido, essas instituições deveriam além de preparar as classes menos favorecidas para o trabalho braçal também provê-las de uma moral na qual prevalecesse a ordem socialmente instituída.

Entretanto, a simbologia presente neste marco originário não abarca de forma equânime todas as instituições responsáveis pela educação profissional na época. Como afirmam Sá (2010) e Sobral (2005), o decreto de 1909 representa a instituição da Rede Federal de Escolas Industriais, não tendo, naquele momento, influência sobre os outros ramos da educação profissional existentes. Esse ato governamental, no que pese ser considerado como a primeira tentativa histórica de organização da formação profissional pelo

²²Para maiores detalhes sobre o dualismo entre o ensino propedêutico e o ensino técnico ver: MOURA (2010).

Estado, ainda se pautou por uma justificativa discriminadora e reducionista, pois, ao se atrelar aos interesses econômicos vigentes, desconsiderou experiências importantes, tais como na área da formação agrícola.

A rede destinada às escolas agrotécnicas instituiu-se de forma atrasada pelo Decreto 8.319, de 20 de outubro de 1910, criando o ensino agrônômico e dando forma “legal e disciplinada” ao ensino agrícola, sob a supervisão do Ministério da Agricultura. Essa circunstância pôs fim ao período que se caracteriza, como “de tentativas e iniciativas autônomas, sem nenhuma orientação ou regulamentação do governo central” (SÁ, 2010, p. 10).

Não obstante, o dualismo entre o ensino técnico e propedêutico estabelecido nesta data inaugura-se, de forma paralela nesse mesmo contexto, como outra forma de dualismo legal, que denominaremos de “dualismo interno”, o qual relaciona de forma desigual as transformações legais ocorridas entre a Rede de Escolas Industriais e a Rede de Escolas Agropecuárias.

É importante destacar para o desenho da Rede de escolas agrotécnicas, no Decreto de 1910, a criação dos Aprendizados Agrícolas - instituições focadas no ensino primário profissional que objetivavam formar trabalhadores para os diversos serviços da propriedade rural (BRASIL, 1910). Posteriormente, em 1918, pelo decreto 12.893, são criados os Patronatos Agrícolas. Segundo Nery (2009), esses estabelecimentos de ensino tinham por objetivo principal a formação no ensino primário e profissional agrícola de menores abandonados, para que pudessem ser aproveitados como mão-de-obra especializada e barata aos grandes latifundiários, evitando a migração campo cidade. Para tanto, aplicavam meios correccionais severos em seus estudantes, uma forma de coerção social fortemente presente no início do século XX. Podemos observar como o dualismo entre o ensino propedêutico e profissional caminhou *pari passu* ao “dualismo interno”, atingindo as duas modalidades educativas.

Durante os anos de 1918 até 1934 (quando os Patronatos são legalmente extintos), os Patronatos Agrícolas conviveram com os Aprendizados Agrícolas. Os Patronatos, por seu foco de atuação oscilando entre a regeneração moral e a formação profissional, destinavam-se a menores abandonados ou com desajustamento social. Naquele período, consistiram

numa gama de escolas maiores e com maior número de matrículas do que os Aprendizados.

Nosso desenho histórico encontra outro marco significativo que proporciona novas cores a Rede quando, no início de 1930, pelo decreto 19.444 de 01 de dezembro, criou-se o Ministério da Educação e da Saúde Pública, instância com maior especificidade no que se refere à educação. Com isso, as Escolas de Aprendizes e Artífices são deslocadas do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e abrigadas dentro da Inspetoria do Ensino Profissional e Técnico no MEC, responsável por dirigir, orientar e fiscalizar os estabelecimentos. Esta Inspetoria é transformada em Superintendência de Ensino Profissional, por meio do Decreto 24.558/34, o que acabou fazendo com que as escolas técnicas já existentes começassem a oferecer cursos ligados às necessidades industriais.

Em 1937 foi decretada, pelo Ministro Gustavo Capanema, a Lei 378 que reestruturou o Ministério da Educação e Saúde Pública, com a substituição da Superintendência do Ensino Profissional pela Divisão do Ensino Industrial, na qual fora “alterada a denominação das Escolas de Aprendizes e Artífices para Liceus Industriais” (PEREIRA, 2003, p. 35).

Ao estabelecer que as escolas profissionais componentes do MEC passam a se chamar de “Liceus Industriais”, consolida-se a manutenção e intensificação da “dualidade interna” entre a Rede industrial e a Rede agrícola, visto que as escolas agrícolas ficam alheia aos avanços conquistados naquele momento, não sendo vinculadas ao Ministério da Educação e permanecendo sob tutela do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Assim, duas histórias, com demarcações distintas, caminham de forma paralela dentro da Rede de Educação Profissional e Tecnológica.

Como já referido anteriormente, no ano de 1934, com a reforma do Ministério da Agricultura instituída pelo Decreto 23.979, de 08 de março, os Patronatos Agrícolas são extintos e transformados em Aprendizados. Nesta perspectiva, passam a ter seu foco de atuação mais voltado para a formação de trabalhadores agrícolas distanciando-se da função correccional utilizada com mais ênfase nos Patronatos. Com isso, a

Diretoria do Ensino Agrônômico, mostrava que o modelo de ensino agrícola destinado aos “menores delinquentes” estava fora das suas finalidades, tendo como preocupação primordial a formação profissional do trabalhador rural e do operário agrícola (SOUZA, 2012, p. 76).

Ainda durante o período da era Vargas, entre 1937 e 1945, época conhecida como o “Estado Novo”, o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, instituiu uma série de decretos para organizar a Educação Básica, que ficaram conhecidos como “Leis Orgânicas do Ensino”. Naquele mesmo período os então denominados Liceus Industriais são transformados em Escolas Industriais e Técnicas, a partir do Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. A promulgação dos Decretos-Lei seguiu a seguinte ordem.

1º Durante o Estado novo:

1. Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942 - Organizou o ensino industrial;

2. Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942 - Instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);

3. Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942 - Organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos;

4. Decreto-lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943 - Reformou o ensino comercial;

2º E já após o Estado novo:

5. Decreto-lei n.º 8.529, de 02 de janeiro de 1946 - Organizou o ensino primário nível nacional;

6. Decreto-lei n.º 8.530, de 02 de janeiro de 1946 - Organizou o ensino normal;

7. Decretos-lei n.º 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946 - Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC);

8. Decreto-lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946 - Organizou o ensino agrícola.

Segundo Pereira (2003), as medidas estabelecidas no período de 1935-45 representam a continuidade histórica de importantes mudanças na institucionalidade da Rede de Escolas de Aprendizes e Artífices, seja em 1937, com sua transformação em Liceus, seja em 1942, com a instalação das Escolas Industriais e Técnicas e expressaram maior organicidade e representatividade no âmbito da Educação Profissional.

Entretanto, a dualidade entre Ensino Médio e Técnico continua a se expressar em todos os ramos do ensino profissional, na medida em que os egressos do Ensino Técnico Profissional só podiam acessar o Ensino Superior dentro da mesma área de formação técnica. Lembrando que este acesso era extremamente dificultado, o que fazia com que poucos tivessem oportunidade e motivação para tentar cursar o ensino superior.

No que diz respeito à “dualidade interna” esta também segue seu percurso, pois, na reforma do sistema educacional empreendida durante o governo Vargas, o ensino agrícola foi excluído, sendo contemplado posteriormente durante o governo do presidente Eurico Gaspar Dutra, em agosto de 1946, com a instituição da Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Quanto aos decretos da Reforma Capanema, ainda que sejam considerados como partes integrantes de uma mesma política, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola surgiu de forma atrasada em relação à Lei sobre o ensino industrial. O Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, regulamentava a modalidade do ensino agrícola no país (SÁ, 2010, p. 16).

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas, elaborado nesse governo, tem previsão para grandes investimentos em diversas áreas, com destaque para a de infraestrutura. O setor de educação, contemplado com 3,4% dos investimentos inicialmente previstos, tinha como foco a formação de pessoal técnico - o que estava garantido na meta 30 e que prescrevia a orientação da educação para o desenvolvimento. Dessa forma, a meta não citava o Ensino Básico, mas apenas a formação profissional pelo valor estratégico que esta passa a ter como suporte para a concretude das metas de desenvolvimento previstas.

Por esse motivo, o período se constitui fundamental na história da Rede Federal de Educação Profissional a partir do Decreto 47038/1959, em que as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias e passam a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais. Nesse sentido, conquistam autonomia financeira, didática, técnica e administrativa, que lhes permite um novo ciclo de transformações e de elevação quantitativa e qualitativa de sua estrutura de funcionamento. O “Decreto 47038/1959 ocupa lugar de destaque na história das instituições de educação profissional mantidas pelo governo federal à época, enquanto expediente ‘emancipatório’” (PEREIRA, 2003, p. 52).

Pode-se encontrar no artigo 56 do decreto, a seguinte expressão:

As escolas de que trata o presente capítulo – relação de estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura – terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira (BRASIL, 1959).

Observa-se, todavia, no interior do decreto, que só se encontram mencionado os “estabelecimentos de ensino industrial”, ou seja, a emancipação propalada não ocorre para todos, nem de maneira equânime, pois novamente as instituições agrícolas são excluídas desse importante marco temporal relativo ao desenvolvimento da Rede de EPT.

Em 20 de dezembro de 1961 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Brasil, sob o número 4024/61. No que pese ao Ensino Profissional Industrial, foram introduzidas pequenas modificações em relação ao estabelecido pela Lei de 1959. Entre as inovações encontrava-se a mudança do nome do curso industrial básico para ginásio industrial, representante da primeira tentativa legal de equivalência entre os Ensinos Técnicos e Propedêuticos, com a possibilidade dos egressos dos cursos profissionalizantes poderem ter acesso à Educação Superior.

De acordo com Tavares (2012), a LDB abriu a possibilidade dos egressos do Ensino Profissional cursarem o Ensino Superior, porém, limitou este acesso, pois enquanto aqueles que cursaram o Ensino Propedêutico poderiam escolher livremente qual carreira seguir, os oriundos do Ensino

Técnico só poderiam cursar instituições de Ensino Superior em áreas técnicas relacionadas à sua formação.

Em 1967, em plena Ditadura Militar, ocorre a Reforma Administrativa dos Ministérios, pelo Decreto Lei nº 200/67, de 19 de maio. Esta reforma transfere as Fazendas Modelos e o Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura. A Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV – órgão até então responsável por esta modalidade - passa a ser denominada de Diretoria de Ensino Agrícola - DEA, integrante do Departamento de Ensino Médio - DEM, do MEC. Assim, como resultado da desigualdade entre as modalidades da Educação Técnica, as instituições responsáveis pela Educação Profissional Agrícola finalmente passam a integrar o órgão ministerial responsável especificamente para assuntos educacionais, 37 anos depois das Escolas Profissionais Industriais.

Em 1971 é editada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 5.692/71, que reformulou a organização de parte da educação brasileira modificando, compulsoriamente, os currículos de 1º e 2º graus, que passaram a ter uma parte de educação geral e outra de formação especial - o que tornou obrigatória a profissionalização dos estudantes do ensino secundário com disciplinas específicas para o trabalho. Essas disciplinas compunham uma grade curricular no 1º grau, destinada à formação da criança e do pré-adolescente com o “objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho” (Brasil, 1971) e, no 2º grau, seriam de acordo com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, com o predomínio da parte de formação especial para uma habilitação profissional.

Entretanto, assim como Tavares (2012) argumenta, essa legislação acabou não trazendo efetivas mudanças na formação de 2º grau, uma vez que a oferta dessa modalidade educativa permaneceu vinculada à perspectiva ou de fixação do homem no campo ou para alunos de baixa renda nos centros urbanos, ao passo em que as escolas destinadas à elite acabaram por “disfarçar” o Ensino Propedêutico em uma roupagem de Ensino Técnico, descaracterizando a intenção legal.

Mesmo sem admitir formalmente o fracasso da Lei 5.692/71, o Estado resgata a possibilidade das escolas fazerem a opção entre a oferta de ensino propedêutico ou técnico-profissionalizante, por meio da Lei 7.044/82. Apesar de anunciada, a criação de uma escola única para todos, que unificasse educação propedêutica e profissional não se concretizou neste período (TAVARES, 2012, p. 7).

Nota-se que durante o período entre 1959 e 1985, o Estado brasileiro acena para a possibilidade legal de se romper com o dualismo entre formação técnica e propedêutica, mesmo que de forma insuficiente. Porém, essas medidas não alcançam resultados práticos e, em consequência, são desconsideradas posteriormente, levando a um retrocesso institucional e histórico, que, como veremos adiante, se mantém até os primeiros anos de 2000.

Em relação às escolas profissionais de agropecuária, com a promulgação da LDB, de 1971, e a partir do momento em que o MEC, através da DEA assume o Ensino Agrícola, novos traçados, com tonalidades mais expressivas, começam a surgir. Koller e Sobral (2010) afirmam que a história do ensino profissionalizante se diferencia entre o técnico e o agrotécnico. Enquanto a formação urbana/industrial foi requerida juntamente com a industrialização, principalmente a partir dos anos 30, a educação agrícola/rural teve sua ascendência a partir das décadas de 50-60.

Nesse sentido, durante a década de 70, são criadas políticas marcantes para o ensino agrotécnico, com destaque para a “Lei do boi”, que perdurou por 16 anos e para a expansão da filosofia “escola-fazenda”. Essas políticas “representam ‘marcos’ na história da educação agrícola no Brasil” (SOBRAL, 2005, p. 26).

Pouco conhecida fora do campo educacional agrícola, a “Lei do Boi” – Lei nº 5.465 publicada no Diário Oficial da União em 04 de julho de 1968 – determinava que, das vagas ofertadas nos estabelecimentos de Ensino Médio Agrícola, e nos cursos superiores de Agricultura e Veterinária, mantidas pela União, 50% fossem reservados aos candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residissem em zonas rurais.

O sistema escola-fazenda, importante metodologia direcionada ao Ensino Agrícola, baseava-se no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”. Este sistema foi introduzido no Brasil em 1966, “como consequência da implantação do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso - CONTAP II (Convênio Técnico da Aliança para o Progresso, MEC/ USAID para suporte do ensino agrícola de grau médio)” (SOBRAL, 2009, p. 85). As primeiras experiências desse Sistema foram realizadas nos colégios agrícolas de São Lourenço da Mata-PE, Benjamin Constant-SE, Frederico Westphalem-RS e de Brasília.

A metodologia do ensino agrícola está calcada no sistema escola-fazenda, que tem por objetivo proporcionar condições para a efetividade do processo ensino/produção, bem como a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural. Assim, o aluno participa de todo o processo produtivo, tendo condições de aliar a teoria com a prática (SOBRAL, 2005, p. 40-41).

Segundo Souza (2012), o sistema Escola-Fazenda contava com a mão de obra dos alunos para o desenvolvimento dos projetos agropecuários. Sob a supervisão dos docentes, os alunos desenvolviam seus projetos nas UEP's – Unidades Educativas de Produção, sendo que os produtos advindos destas eram comercializados pela Cooperativa-escola. Num período de carências financeiras para as instituições, estes recursos passaram a compor um significativo aporte orçamentário para o seu funcionamento. Sendo assim, essas escolas se caracterizavam com um sentido auto-sustentável e se mantinham, em boa parte, em função de sua produção.

Este modelo representou, por um lado, a construção de currículos oficiais voltados à uma formação com enfoque tecnicista atrelado aos interesses do mercado agropecuário e dos CAI's (Complexos Agroindustriais)²³. Nesse sentido, a formação do técnico em agropecuária estava vinculada à interesses macro econômicos e políticos, servindo como elemento de divulgação e disseminação da Revolução Verde no campo

²³Mais detalhes sobre os currículos tecnicistas e o atrelamento da Rede de Escolas Agrotécnicas aos interesses do mercado agropecuário e CAI's (Complexos Agroindustriais) ver: SOUZA (2012); FEITOSA (2006) e SOBRAL (2005).

brasileiro²⁴.” Por outro lado, esse modelo representou uma metodologia que unificou, no plano nacional, todos os estabelecimentos de ensino voltados para educação profissional agropecuária.

Com o intuito de compatibilizar o Ensino Agrícola com a LDB – Lei 5692/71, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento Agrícola de 2º grau, que estabeleceu a proposta do sistema Escola-Fazenda em nível nacional. Devido a essa base metodológica demandar uma quantidade muito expressiva de recursos financeiros e humanos, que não encontrava suporte dentro do Departamento de Ensino Médio (DEM), foi criado, em 1973, através do Decreto nº. 72.434, a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola, e, em 1975, através do Decreto nº. 76.436, foram fixadas suas competências e alterado seu nome para Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI, órgão autônomo do MEC cuja finalidade era prestar “assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola” (BRASIL, 1973).

Ficaram assim subordinados à COAGRI todos os colégios agrícolas e de economia doméstica que eram vinculados ao Departamento de Ensino Médio (DEM). A autonomia financeira e administrativa foi assegurada através do artigo 2º do referido decreto, inaugurando uma fase de importantes avanços, uma vez que permitiu transacionar, com terceiros, os produtos de suas atividades, que passaram a ser reaplicados na própria escola e não mais recolhidos ao Tesouro Nacional.

A criação da COAGRI possibilitou a revitalização do Sistema de Ensino Agrícola Federal, proporcionando profundas transformações quantitativas e qualitativas na Rede de 33 Escolas Agrícolas Federais, existentes na época. Foi responsável por sistematizar e garantir “uma identidade, não construída até então, para essa modalidade de ensino, conferindo-lhe uma metodologia adequada” (SOBRAL, 2005, p. 31-32).

²⁴O modelo da “Revolução Verde” constitui-se enquanto uma série de políticas estatais de intervenção na produção agrícola para a exportação de grãos e importação de implementos e insumos favoráveis aos interesses econômicos e financeiros que operavam em escala internacional. Mais do que um grande pacote tecnológico, subordinou a agricultura dos países “em desenvolvimento” aos CAI’s e, ao mesmo tempo, contribuiu para a despolitização do problema agrário. Mais detalhes sobre este processo ver: SOBRAL (2005) e FEITOSA (2006).

O período de consolidação da metodologia da Escola-Fazenda e da criação e atuação da COAGRI são considerados como marcos fundamentais na história da Rede de Educação Profissional Agrotécnica. Esse período representa o fortalecimento, tanto institucional e físico, quanto metodológico e curricular, construindo um sentido único para as unidades escolares desse segmento. Segundo Souza (2012), a utilização de uma fazenda experimental e de um método específico que alia a teoria à prática, a partir do lema “aprender a fazer e fazer para aprender”, se constitui como formador de um *habitus* professoral²⁵ para os profissionais atuantes neste segmento educacional.

Em 1978, novos matizes são pincelados na história da Rede Federal de EPT, com a criação, a partir da Lei nº 6.545, de 30 de junho, dos 03 primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), com a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná, e Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro. Essas “novas” instituições passam então a ofertar não apenas formação técnica e profissional, mas também elevaram seu *status* mais próximo ao da Educação Superior, ao serem reconhecidas e autorizadas a abrirem cursos de tecnólogos, engenharias industriais e de pós-graduação *lato* e *stricto-sensu*, além de atuarem na pesquisa aplicada e na formação de professores para as disciplinas de formação profissional dos cursos técnicos.

Segundo Pereira (2003), este processo prossegue a partir do fim dos anos 80: em 1989 ocorre a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em CEFET-MA; em 1993, a Escola Técnica Federal da Bahia em CEFET-BA; e em várias instituições durante o período de 1999/2002. O segmento agropecuário só passa a integrar esse importante marco 23 anos depois quando, “no ano de 2001, há a transformação da primeira Escola Agrotécnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica, o CEFET-Petrolina” (PEREIRA, 2003, p. 77).

No ano de 1979, pelo Decreto nº 83.935, de 04 de setembro, as escolas profissionais agrícolas passam a ser denominadas de Escolas Agrotécnicas Federais, acompanhadas do nome do município onde se encontram localizadas. Em 21 de novembro de 1986, com a extinção da COGRI pelo

²⁵Para mais Detalhes ver: SOUZA (2012).

Decreto 93.613, o Ensino Agrotécnico de 2º grau passa a ser subordinado diretamente à SESG (Secretaria de Ensino de 2º grau). Essas transformações demonstram que os caminhos da Rede Federal Profissional Agropecuária começam a seguir em direção da Rede Profissional Industrial, iniciando uma junção de seus percursos. Nesse contexto, em 12 de abril de 1990, o Ensino Agrotécnico passou a ser subordinado à SENETE (Secretaria Nacional de Educação Tecnológica), que passa a “estabelecer políticas, normas, diretrizes, bem como prestar assistência técnico-pedagógica às instituições que oferecem a educação tecnológica, no âmbito de todos os sistemas de ensino” (Brasil, 1990).

Finalmente, como um marco de extrema importância, em 16 de novembro de 1993, através da Lei n.º 8.731, a Rede Federal de Escolas Agrotécnicas passa a se constituir como autarquia Federal, mantida pelo Ministério da Educação, o que lhe confere autonomia didática, administrativa e disciplinar. Vale lembrar que as Escolas Profissionais Industriais tornaram-se autarquias pela Lei nº 3.552, de 1959. Assim, devido ao “dualismo interno”, após 34 anos, as escolas Agrotécnicas conseguem a mesma denominação e a mesma autonomia.

No período que transcorre entre o fim da ditadura militar brasileira e a instituição da LDB (principalmente após 1988 com a aprovação da nova Constituição Federal), é travado um intenso debate entre diversas correntes de educadores brasileiros sobre qual o futuro do projeto educacional para o nosso país. Entretanto, como argumenta Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006), ocorre uma brusca interrupção destes debates durante o processo de tramitação do anteprojeto de LDB no Congresso Nacional, culminando com o projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro de forma atravessada e que desconsiderou grande parte do histórico de discussões até então estabelecido, principalmente no que diz respeito à relação entre Ensino Propedêutico e Técnico, dentro da perspectiva da educação politécnica²⁶. Com isso, foi aprovada a nova LDB, em 20 de dezembro de 1996, como Lei n. 9.394 abrindo

²⁶Para mais detalhes sobre educação politécnica, ver FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS (2012).

o espaço legal de que precisavam as forças favoráveis à manutenção do dualismo entre Ensino Médio e Profissional. Assim, é possível perceber que:

Naquele momento, por estarmos ainda sob a égide da Lei n. 5.692/71, modificada pela Lei n. 7.044/82, a única forma de o Governo impor a separação entre os ensinos médio (na época o 2º grau) e técnico era mediante um projeto de lei, posto que um ato do Executivo não poderia contrariar a lei vigente (...) Pelo caráter minimalista da então nova LDB, o Executivo percebeu que poderia transformar o conteúdo daquele projeto em decreto e, assim, fazer a reforma por um ato de poder (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2006, p. 34).

O Capítulo III da LDB é dedicado à Educação Profissional e como reflexo do processo, em 17 de abril de 1997 o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso sanciona o Decreto 2.208, regulamentando o referido capítulo e legalizando a dualidade já existente na educação brasileira, ao proporcionar uma separação curricular e das matrículas dos estudantes do Ensino Técnico e do Ensino Médio. Este e outros instrumentos legais na época vieram não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar as formas fragmentadas de Educação Profissional, subordinadas às necessidades do mercado.

Assim chegamos ao fim de nosso processo histórico, quando o quadro pincelado até o momento começa a elaborar novos contornos, apontando para possíveis formas de se enfrentar com matizes mais inclusivos o processo de reconstrução do elo entre Ensino Técnico e Propedêutico, a partir de um ensino integrado e da possibilidade de se refletir sobre o “dualismo interno”. Este panorama se dá por meio da organização das Instituições Federais de Educação Profissional em Rede, que contempla os diferentes tipos de formação profissional, na busca por superar os dualismos históricos e estruturais tingidos até este momento.

No íterim que vai de 2002 a 2008, ocorre uma série de mudanças legais e institucionais, tais como: a revogação do decreto 2.208/97; a elaboração do decreto 5.154/2004, que abre a possibilidade da integração entre o Ensino Técnico de nível médio ao Ensino Médio, e são lançados os

Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (Fase I, II e III)²⁷.

Essas mudanças abrem espaço para a instituição da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que, em seu artigo 1º, institui “no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação” (BRASIL, 2008).

4.2 Considerações sobre o “dualismo interno” entre o Ensino Profissional Industrial e o Ensino Profissional Agrícola

Ao analisarmos o desenho histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, fica explícito que as mudanças legislativas ocorridas nesta modalidade educativa estiveram atreladas aos modelos ideológicos sobre qual projeto de futuro deveria ser desenvolvido, em cada período, em nosso país. Nesse sentido, a educação profissional sempre esteve vinculada aos interesses políticos e econômicos de cada um desses projetos de governo, e seus avanços e retrocessos estiveram em íntima harmonia com as perspectivas hegemônicas sobre o que era o Brasil, e o que este deveria ser.

Por esse motivo, foi se formando, ao longo do tempo, uma descontinuidade entre os governos e as legislações, gerando, ao mesmo tempo, uma relação de benefícios aos setores privilegiados pelos projetos macro-políticos de desenvolvimento e de desvantagens aos considerados como de menor importância, subordinados às conveniências do mercado. A partir dessa conjuntura, a história do processo de consolidação da Rede Federal de EPT foi caracterizada pela produção de duas formas de dualidade educacional: uma que relaciona o Ensino Propedêutico e o Ensino Profissional, e outra entre o Ensino Industrial e os outros ramos de Ensino Profissional, com destaque neste estudo para o Ensino Agrícola, conferindo ao sistema de ensino federal e ao público a que foi destinado as oportunidades e estruturas educacionais desiguais na oferta da formação escolar.

²⁷ A Fase I ocorreu entre os anos de 2005 a 2006, a Fase II de 2007 a 2010 e a Fase III, se iniciou em 2011, e tem previsão de término para 2020. Para mais detalhes sobre o processo de expansão, metas atingidas e números propostos, ver SILVA (2013).

Esta construção identitária desigual se efetiva na prática dessas instituições, pois encontram atualmente o desafio de enfrentar externamente e internamente elementos culturais, econômicos e sociais que tencionarão por constituir cada um de seus *campus* com características próprias, oriundas de diferentes universos identitários, tais como os das escolas técnicas industriais, agrícolas, escolas técnicas vinculadas às universidades federais, CEFET's, formação propedêutica voltada à entrada no Ensino Superior e formação técnica destinada às necessidades do mercado de trabalho, apontando a formação de um ensino fragmentado, descontextualizado e distante das verdadeiras necessidades socioeconômicas e culturais de onde se encontram.

O resultado incerto desse embate poderá apontar para duas direções: em uma delas, a efetivação de uma Rede que abarque a diversidade de perspectivas educacionais expostas, mas com um sentido institucional unificado; e em outra, a consolidação de uma miríade de escolas que disputarão entre si a primazia do projeto educacional e dos recursos públicos destinados à sua consolidação.

4.3(Re) Interpretando os atuais documentos oficiais e comemorativos da Rede de EPT (2009 – 2014): alguém viu as Agrotécnicas?

Nesta seção será analisado o “apagamento histórico” vivenciado pelo Ensino Profissional Agrícola nos documentos oficiais e comemorativos divulgados entre o período de 2009²⁸ até o ano de 2014, e que versam sobre a história da Rede de EPT, funcionando como instrumentos de consolidação da atual política dos IF's. Com isso, pode-se aferir que o “dualismo interno” se mantém de forma simbólica no interior da atual política de Educação Profissional no Brasil.

Um desses documentos pode ser encontrado na página criada em 2009, dentro do contexto das comemorações sobre o centenário, da Rede Federal de EPT²⁹. Neste documento, intitulado “Histórico da Educação Profissional” (REDE FEDERAL/SETEC/MEC, 2009), encontramos de forma sintetizada os seguintes marcos temporais como representantes do processo histórico de constituição

²⁸ Os IF's foram instituídos legalmente no ano de 2008 pela lei 11.892/08. Esta nova institucionalidade passa a operar efetivamente a partir do ano de 2009.

²⁹ Acesso: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13175&option=com_content&view=article

da Rede em sua expressão unitária: A criação das 19 Escolas de Aprendizes Artífices; a constituição de 1937 como primeira a tratar do ensino técnico, profissional e industrial com a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais; a mudança de denominação de Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas em 1942; a transformação, em 1959, das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias passando a se chamar de Escolas Técnicas Federais; a transformação, em 1978, de três Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs e a transformação gradativa, a partir de 1994, das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's.

Podemos observar como a narrativa se constrói quase em exclusividade baseada nos acontecimentos relativos às instituições industriais, com uma única exceção ao ano de 1994, onde se encontra referência às Agrotécnicas.

Este mesmo delineamento discursivo está reafirmado na Figura 1, retirada do site oficial da Rede Federal, de dentro do portal do MEC/SETEC, no ícone “reordenamento”³⁰, onde encontramos os mesmos marcos simbólicos das escolas industriais bem expressos.

Figura 2-Marcos históricos oficiais da Rede Federal de EPT.



Fonte: REDE FEDEAL/SETEC/MEC: Figura Reordenamento.

Em outro documento, que se encontra numa página construída exclusivamente para comemorar o centenário da Rede, em seu histórico,

³⁰Acesso: <http://redefederal.mec.gov.br/reordenamento>.

³¹reafirma-se o mesmo padrão, evidenciando apenas os pilares temporais pertencentes às instituições de formação industrial. Num fragmento retirado deste texto lê-se: “As mudanças de nomenclatura só refletem a evolução que vem acontecendo desde a criação do ensino profissional, mudanças estas que vão desde o público-alvo até a forma de ensino”. As nomenclaturas enunciadas referem-se às escolas profissionais industriais e o ramo Agropecuário foi totalmente excluído. Assim, a suposta evolução anunciada parece não se referir a esse ramo, dando a interpretar que a sua evolução só pode ser considerada a partir do momento que este integra os IF’s.

No documento “Institutos Federais Lei 11.892/08: comentários e reflexões” (SILVA, 2009,) que pode ser encontrado dentro da página/portal do MEC na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica³², encontra-se em sua introdução:

As instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, grande parte, das **19 escolas de aprendizes artífices** instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado por Nilo Peçanha. Essas escolas, (...) passam, em 1930, para a supervisão do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Sete anos depois, são transformadas nos **liceus industriais**. (...) em 1942, os liceus passam a se chamar **escolas industriais e técnicas**, e, em 1959, **escolas técnicas federais**, configuradas como autarquias. Ao longo desse mesmo tempo vai se constituindo uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo escola fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura. Em 1967, essas escolas fazendas passam para o então Ministério da Educação e Cultura tornando-se escolas agrícolas. Em 1978, três escolas federais, (...) são transformadas em (...) (Cefet) equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários (SILVA, 2009, p.7, grifo e negrito do autor).

Novamente se descrevem, num primeiro instante, quase que inteiramente as demarcações já mencionadas. Num segundo momento, faz-se referência ao Ensino Agrícola, entretanto, a partir de uma contradição, pois


³¹Acesso em <http://centenariorede.mec.gov.br/index.php/historico>.

³²Acesso: file:///C:/Users/Chris-Edu/Downloads/lei_11892_08_if_comentadafinal%20(3).pdf.

trata essas instituições como uma “outra” rede, paralela à oficial, passando a impressão sutil de existência de uma Rede dentro da outra.

Apresenta-se abaixo o Quadro 2³³, retirado do site da Rede Federal no portal do MEC/SETEC, que contém a Linha oficial do Tempo da Rede Federal de EPT; e, na sequência, para efeito de comparação, o Quadro 3, formulado para este estudo a partir das informações sistematizadas dos principais marcos temporais referentes às Escolas Profissionais Agrícolas.


Quadro2 – Linha Oficial do Tempo da Rede EPT³⁴.



**FUNDAÇÃO
JOAQUIM NABUCO
DOCUMENTAÇÃO
www.fundaj.gov.br**

LINHA DO TEMPO

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



**REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA**

Ministério
de Educação
PDE

<p>1909 O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto 7.566 em 23 de setembro, criando inicialmente 19 "Escolas de Aprendizizes Artífices" subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.</p>	<p>1956 - 1961 O governo de Juscelino Kubitschek marca o aprofundamento da relação entre Estado e economia. O objetivo é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.</p>	<p>1997 O Decreto 2.208 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).</p>
<p>1927 O Congresso Nacional sanciona o Projeto de Fidélm Reis, que prevê o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país.</p>	<p>1959 As Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão.</p>	<p>1999 Retoma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).</p>
<p>1930 É criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizizes e Artífices, através da Inspeção do Ensino Profissional Técnico.</p>	<p>1961 O ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O período é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional.</p>	<p>2004 O Decreto 5.154 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.</p>
<p>1937 Promulgada a nova Constituição Brasileira que trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. É assinada a Lei 378, que transforma as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.</p>	<p>1967 Decreto 60.731 transfere as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura que passam a funcionar como escolas agrícolas.</p>	<p>2005 Institui-se, pela Lei 11.195, que a expansão da oferta da educação profissional preferencialmente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais; Lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. O Cefet Paraná passa a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná.</p>
<p>1941 Vigora uma série de leis, conhecidas como a "Reforma Capanema", que remodelam todo o ensino no país. Os principais pontos: - o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio; - o ingresso nas escolas industriais passa a depender de exames de admissão; - os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico industrial.</p>	<p>1971 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência.</p>	<p>2006 O Decreto 5.773 trata sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. É instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.</p>
<p>1942 O Decreto 4.127, de 25 de fevereiro, transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.</p>	<p>1978 A Lei 6545 transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica.</p>	<p>2007 Lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Até 2010 serão 354 unidades. O Decreto 6.302 institui o Programa Brasil Profissionalizado. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.</p>
<p>1944 A participação da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial e o consequente empréstimo financeiro dos Estados Unidos ao Brasil no Governo Getúlio Vargas impulsionam a industrialização brasileira.</p>	<p>1980 - 1990 A globalização, nova configuração da economia mundial, também atinge o Brasil. O cenário é de profundas e polémicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia se associa a uma nova configuração dos processos de produção.</p>	<p>2008 Articulação para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.</p>
	<p>1994 A Lei 8.948, de 8 de dezembro: - institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs em CEFETs; - A expansão da oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.</p>	<p>2009 Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.</p>
	<p>1996 Em 20 de novembro, a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB) dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo próprio.</p>	

³³ Acesso: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>.

³⁴ Fonte: REDE FEDERAL/SETEC/MEC: Linha do Tempo.

Quadro 3 – Linha do Tempo da Rede Federal de Escolas Profissionais Agropecuárias.

<p>1910-</p> <p>Nilo Peçanha através da pressão da agricultura na economia brasileira institui o decreto nº8.319, de 20 de novembro de 1910, que trouxe a primeira regulamentação e estruturação do ensino agrícola no Brasil sob tutela do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.</p>	<p>1973 –</p> <p>É criada, pelo Decreto nº 7.2434, de 09 de julho, a COAGRI - Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola - que no ano de 1975 tornou-se um órgão autônomo do MEC, passando a denominar-se Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário. Teve a finalidade de proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola e possibilitou uma revitalização do ensino agropecuário, representando um marco na história das Escolas Agrícolas, proporcionou profundas transformações na administração e manutenção de uma rede de 33 Escolas Agrícolas Federais.</p>
<p>1918 –</p> <p>Pelo decreto 12.893, de 20 de fevereiro, são criados os Patronatos Agrícolas</p>	<p>1979 –</p> <p>Pelo Decreto nº 83.935, editado em 04 de setembro, as escolas agrícolas passaram a ter a denominação de Escolas Agrotécnicas Federais, acompanhadas do nome do município onde se encontram localizadas.</p>
<p>1934 –</p> <p>Com a reforma do Ministério da Agricultura instituída pelo Decreto 23.979, de 08 de março, os Patronatos Agrícolas são transformados em Aprendizados associando-se às instituições já existentes</p>	<p>1986 –</p> <p>Em 21 de novembro, pelo Decreto 93.613, é extinta a COAGRI, ficando o ensino agrotécnico de 2º grau diretamente subordinado a SESG (Secretaria de Ensino de 2º grau).</p>

<p>1946 – Instituição da Lei Orgânica do Ensino Agrícola com o Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto que regulamentava a modalidade do ensino agrícola no país</p>	<p>1990 – Em 12 de abril o ensino agrotécnico passou a ser subordinado à SENETE (Secretaria Nacional de Educação Tecnológica), que passa a estabelecer políticas, normas, diretrizes, bem como prestar assistência técnico-pedagógica às instituições que oferecem a educação tecnológica, no âmbito de todos os sistemas de ensino</p>
<p>1961 – Com a promulgação da Lei 4.024, em 20 de dezembro, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as escolas profissionais agrícolas são agrupadas: as do 1º ciclo passam a ser denominadas de Ginásio Agrícola e as do 2º ciclo de Colégios Agrícolas.</p>	<p>1993 – Através da Lei n.º 8.731, de 16 de novembro, todas as Escolas Agrotécnicas Federais passam a constituir-se em autarquias Federais. Além da autonomia que lhes é própria como entes autárquicos, as Escolas Agrotécnicas Federais passam a ter autonomia didática e disciplinar</p>
<p>1966 – É introduzido no Brasil a metodologia do sistema escola-fazenda baseado no princípio de “aprender a fazer e fazer para aprender”, que passa a ser adotado por todas as unidades das escolas profissionais agrícolas a partir da década de 70.</p>	<p>2001 – Acontece a transformação da primeira Escola Agrotécnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica, o CEFET-Petrolina.</p>

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir dos referenciais teóricos para análise comparativa neste texto.

Ao compararmos o Quadro 2 com o Quadro 3, podemos observar como os marcos temporais relativos às escolas agrotécnicas são subtraídos da linha do tempo da Rede, com exceção do ano de 1967, quando as escolas modelos e o Ensino Agrícola passam a integrar o Ministério da Educação e, a partir de 1994, quando a trajetória dos dois segmentos passa a se aproximar. Nesse sentido, as referências temporais significativas para as escolas que tiveram sua origem a partir do Ensino Agrícola são apagadas da história da Rede de EPT,

em sua unicidade, transformando os marcos temporais significativos em modalidades educativas originárias da educação industrial como representantes de toda a Rede, generalizando e homogeneizando esta parte da história.

Os exemplos seguintes expressam o acirramento desse processo de apagamento, constituindo-se no que foi definido por Eric Hobsbawm (1997) como uma “invenção de tradição”.

No texto “Fragmentos de uma história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (PEREIRA, 2012), obra comemorativa do aniversário de 105 anos da Rede, e distribuída em algumas unidades dos IF's durante o ano de 2013 e 2014, com o objetivo de destacar os marcos do passado como elementos de projeção de seu futuro, PEREIRA (2012) explicita sua opção cronológica da seguinte forma:

a adoção de uma cronologia, em um formato bem tradicional, para falar um pouco sobre a história (**abordada no geral, sem particularizar as singularidades de cada instituição**) da rede federal de educação profissional e tecnológica nos remete a **períodos particularmente bem definidos**, se tomarmos como marco referencial o desenvolvimento econômico do Brasil e a formação do mercado de trabalho, **com destaque para aquele que se estrutura com base nas demandas advindas diretamente do processo de industrialização (das fábricas)**, e ao mesmo tempo associadas em face ao reordenamento da população mais concentrada nas cidades (comércio e serviços). **Assim, o surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices se dá nos primórdios da industrialização do Brasil, em um contexto caracterizado pela rearticulação da produção em torno de um mercado com base na força do trabalho livre.** (PEREIRA, 2012, p. 33, negritos do autor).

A adoção de uma cronologia generalista para os IF's “sem particularizar as singularidades” refere-se diretamente ao percurso das instituições ligadas ao desenvolvimento industrial e urbano, o que se confirma na continuidade do texto quando o autor reafirma os marcos, já expressos anteriormente, referentes à Educação Profissional Industrial como representantes dessa história “abordada no geral”. Sendo assim, a história das agrotécnicas, em seus

pontos comuns, diz respeito a eventos particularizados, que não representam simbolicamente uma história generalista. Neste sentido, o texto continua sua justificativa cronológica:

no curso das iniciativas voltadas para a educação profissional **de perfil industrial** há outras direcionadas ao ensino **profissional agrícola**, e que estão associadas não só à importância do setor primário em nossa economia como também ao crescimento da demanda por alimentos em face do processo de urbanização. Neste caso, **iniciativas autônomas voltadas para a criação de instituições de formação profissional, para o desempenho do trabalho nas atividades agrícolas e agropecuárias, conformam ao longo desse tempo a rede de Escolas Agrotécnicas Federais** (PEREIRA, 2012, p. 36 negritos do autor).

O trecho acima é bastante significativo, pois além de considerar o curso das iniciativas voltadas para a educação profissional agrícola como pertencente ao desenvolvimento de uma “outra” rede, coexistente com a Rede Federal de EPT, ainda comete o equívoco histórico de apresentar as iniciativas desta Rede como autônomas, quando, segundo Jean Magno Moura de Sá (2010), desde 1910, a partir da criação do decreto 8.319, este segmento educacional começa a se constituir de “forma legal e disciplinada (...) sob a supervisão do Ministério da Agricultura, pondo fim ao período (...) de tentativas e iniciativas autônomas, sem nenhuma orientação ou regulamentação do governo central” (SÁ, 2010, p.10).

Ainda, como parte do processo de apagamento em curso, no dia 23 de setembro de 2014, durante a celebração de aniversário dos 105 (cento e cinco anos) da Rede, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif)³⁵ realizou, ao vivo, às 17 horas, uma videoconferência comemorativa em diversos Institutos Federais pelo Brasil. No vídeo (CONIF, 2014) divulgado, (re) aparece o ato de Nilo

³⁵Uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação. Texto na página da instituição <http://www.conif.org.br/>.

Peçanha como a “data que marca o início da trajetória de sucesso na educação profissional brasileira”, reafirmando a simbologia do “patrono” destas escolas. No momento desta narrativa sobre o “patrono”, surgem na tela os pontos simbólicos do percurso como podemos conferir na figura 03 abaixo:

Figura 3– Marcos históricos presentes no vídeo de comemoração dos 105 anos de aniversário da Rede de EPT.



Fonte: Imagem capturada do vídeo de comemoração dos 105 anos da Rede de EPT (CONIF, 2014).

Mantém-se a insistência com os mesmos referenciais das escolas profissionais industriais, contudo, após uma observação mais cuidadosa, verifica-se a existência de um erro histórico, quando relaciona no ano de 1959 à transformação das Escolas Técnicas em conjunto com as Agrotécnicas. Torna-se necessário lembrar que este ano foi de fundamental importância para as Escolas Industriais, pois além de passarem a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais, são transformadas em autarquias, com autonomia didática e de gestão o que, segundo Pereira (2003), representa um expediente emancipatório para as instituições de Educação Profissional.

Entretanto, tal expediente não ocorre com as escolas agrícolas, que continuam a integrar o Ministério da Agricultura (o ensino agrícola só irá

integrar o MEC em 1967) e possuir designações diversas, não tendo, naquele momento, sua denominação unificada em Escolas Agrotécnicas Federais (como sugere a imagem), o que só irá acontecer em 1979, pelo Decreto 83.935. Tão pouco, são transformadas em autarquias, o que somente irá ocorrer em 1993, através da Lei 8.731, se igualando ao ramo industrial 34 anos depois.

Estas assertivas acerca da posição ocupada pela história das escolas profissionais agropecuárias e seu recente aprofundamento nos leva a refletir sobre esta representação como fonte de construção de uma simbologia desigual no interior dos Institutos.

Faz-se necessário um parêntese relativo ao documento produzido por proposta do MEC/SETEC, de 2009, “(Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (MEC/SETEC, 2009)³⁶. Este documento foi produzido a partir de uma série de seminários realizados nas diferentes regiões brasileiras, conduzido pelo GT (grupo de trabalho) do Ensino Agrícola. Participaram da elaboração do mesmo integrantes das Escolas Agrotécnicas, CEFET's, Escolas Técnicas, Universidade Tecnológica e Escolas Técnicas Vinculadas.

No conteúdo do documento é possível encontrar algumas das referências temporais ausentes nos outros documentos. Entretanto, o próprio lugar onde se encontra (dentro do portal MEC/SETEC em publicações, junto a uma diversa gama de documentos e textos legais, porém, fora da página específica da Rede Federal) afirma a sua posição de exceção, e não de regra.

4.4 A história da Rede de EPT nos documentos oficiais e comemorativos (2009 – 2014): a “invenção de uma tradição” como fonte de elaboração de uma “história reificada”

A rede de ensino federal profissionalizante se consolida a partir dos 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), 39 Escolas Agrotécnicas Federais³⁷, 07 Escolas Técnicas Federais e 08 Escolas Técnicas

³⁶ Acesso: file:///C:/Users/Chris-Edu/Downloads/brasiliafinal_legal%20(4).pdf

³⁷ O elevado número proporcional de agrotécnicas presentes na Rede já demonstra a grande importância deste “ramo” para o conjunto desta Rede.

Vinculadas a Universidades Federais, conforme descrito no capítulo II, seção I, Art. 5º da Lei 11.892/08 de criação dos IF's.

Sua abrangência, com unidades espalhadas pelas diferentes partes do Brasil, se conecta à grande diversidade humana e regional de nosso país. Como afirmam Souza e Castione (2012), podemos encontrar *campis* dos Institutos Federais em diferentes regiões brasileiras, desde Tabatinga, que fica na divisa com a Colômbia, até Bagé, no Pampa gaúcho. Nesse sentido, pode ser considerada como uma importante política social de fomento aos arranjos produtivos locais, fincada na perspectiva da redução das desigualdades socioeconômicas com o respeito às diversidades socioculturais.

Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. (...) O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extra-rede (SILVA, 2009, p. 16).

Este arranjo em teia busca expandir e alinhar de forma equânime as distintas escolas de Educação Profissional, que passam a se reconhecer como uma só instituição, pluricurricular, com um projeto pedagógico e curricular, que se configura com “uma arquitetura que, embora destinada a diferentes formações (cursos e níveis), contemple os nexos possíveis entre diferentes campos do saber” (SILVA, 2009, p. 24). Bem como multicampi, com a descentralização de decisões administrativas, financeiras, pedagógicas e de ações direcionadas ao relacionamento escola-comunidade, estando, inclusive, assegurada “a condição legal para a criação de cursos [de todos os níveis], bastando para tanto a autorização do seu Conselho Superior” (Ibidem, p. 27)

Essas unidades, ao se filiarem, criam um novo corpo com novas atribuições, mescladas aos seus antigos quadros funcionais, perspectivas institucionais, relações com a comunidade, vínculos identitários, história e memória na dimensão da construção de uma nova institucionalidade, visando à expansão da demanda por formação técnica existente tanto com o aumento da

capacidade humana e estrutural, nas escolas em funcionamento, quanto na criação de novos *campus* dentro de cada Instituto Federal.

É possível afirmarmos, pelo exposto, que os Institutos são legalmente compostos por uma série de unidades educativas que passam a se comportar, do ponto de vista de sua gestão, administração e relações sociais, intra e extra escolares no formato de uma Rede, que é entendida não apenas como um agrupamento de instituições, mas também em sua forma colaborativa e inter-relacional.

Para que estas intenções atinjam o plano de sua execução, é imprescindível que haja uma representação equânime sobre as perspectivas passadas e futuras da Rede como um todo, congregadas de forma inter-relacionadas e dialógicas. Entretanto, como visto anteriormente, está sendo elevado como representante mor de todas as instituições um determinado segmento, na conformação de uma história unilateral e hegemônica.

Segundo Hobsbawm (1984), na introdução do livro “A Invenção das Tradições”, podemos verificar a criação destas “invenções” quando uma série de eventos passam a ocorrer de forma repetitiva (o número de documentos recontando a mesma história), com o intuito de fixar certa verdade sobre um passado dentro dos grupos sociais e humanos.

Esses eventos são compreendidos como “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas”, e se apresentam de maneira “ritual ou simbólica”, como nos documentos oficiais ou comemorativos, “visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado” (HOBSBAWM, 1984, p. 9)

Sendo assim, representam o passado específico de um grupo, uma classe ou uma instituição, pois “sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado” (Ibidem, p. 9). A forma repetitiva de sua exposição encarna exatamente esta situação, pois, como esse passado prescinde de uma real unicidade, ele necessita ser exaustivamente exposto se pretende se constituir como homogêneo. Na ausência de uma significação que constitua imediatamente a sua unidade, se acionam instrumentos de inculcação destas significações, buscando costurar

esses pontos pregressos esparsos para a maioria, numa cadeia de símbolos que possam fazer sentido ao conjunto dos indivíduos que se pretende agregar.

na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições “inventadas” caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial. Em poucas palavras, elas são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória (HOBBSAWM, 1984, p. 10).

Diante disto, podemos inferir que a construção da imagem precursora da Rede de EPT agrega-se à das Escolas Profissionais Industriais, valorizando seus elementos, ao mesmo tempo em que oculta e desvaloriza os elementos próprios das Escolas Agropecuárias, inclusive, ao alterar certos fatos para fazê-los parecer mais próximos da história hegemônica. Nesse sentido, está ocorrendo uma (re) invenção do passado da Rede de EPT, ao produzir-se um passado generalizante sobre o ocultamento de uma “Rede paralela”, apresentada negativamente como ações “autônomas”.

Esta forma de revivificar o passado possibilita o fortalecimento de seus integrantes, possuidores dos códigos simbólicos presentes nele, ao mesmo tempo em que enfraquece os “outros” por não se (re) conhecerem nos mesmos códigos. Segundo Bourdieu (1998), o passado e a disputa em torno dele se estabelecem de forma autônoma, sem uma intencionalidade, e é aí que se guarda o seu grande trunfo: por se instaurar como um fato, reificado, e por isso fora do alcance das lutas sociais:

A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na vontade de um indivíduo ou de um grupo mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos habitus dos seus ocupantes, se geram as vontades e no qual se define e se redefine continuamente, na luta – através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais previstos e imprevistos (BOURDIEU, 1998, p. 81).

Essa luta ocorre no campo da produção cultural (produção de sentido) para os diferentes indivíduos em disputa, e seus recursos simbólicos se fortalecem ou se enfraquecem ao se relacionarem com os símbolos socialmente elevados à condição de *habitus* incorporado. Para o autor, a “atualização da história é consequência do *habitus*, produto de uma aquisição histórica, que permite a apropriação do adquirido histórico” (Bourdieu, 1998, p. 83), o que denomina de “história incorporada”.

Com isso, os sujeitos se municiam a partir deste *habitus* incorporado, produzido por uma história incorporada, que podemos entender como “a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc. é a história no seu estado incorporado, que se tornou *habitus*” (Idem).

A construção da identidade significa a formação de um sentimento de pertença aos espaços e códigos referentes a uma dada coletividade e, ao mesmo tempo, de diferenciação de “outros” espaços e códigos. Esta construção é dependente da história incorporada de cada grupo, classe ou instituição, porque depende dos códigos socialmente transmitidos no interior destas. Assim, a formação da identidade consiste numa “relação de pertença e de posse na qual o corpo apropriado pela história se apropria, de maneira absoluta e imediata, das coisas habitadas por essa história” (Idem).

Como efeito contrário, a “história incorporada”, o autor define o conceito de “história reificada”, mais conveniente ao caso em estudo. Esta história é transformada em “coisa”, objeto de apropriação por alguns grupos, como ferramenta de dominação e de apagamento de outros sentidos.

Esta reificação da história está ocorrendo atualmente nas comunicações oficiais e comemorativas, a partir da repetição de relatos de um segmento específico e de sua “história incorporada” como representante genérico da história oficial. Isso ocorre aos moldes de uma “invenção de tradição”, e apaga os códigos e símbolos específicos da “história incorporada” das “outras” instituições membro desta suposta Rede.

À medida que a história avança, estes possíveis tornam-se cada vez mais improváveis, mais difíceis de realizar, porque a sua passagem a existência suporia a destruição, a

neutralização ou a conversão de uma parte maior ou menor da herança histórica – que é também um capital -, e mesmo mais difíceis de pensar, porque os esquemas de pensamento e de percepção são, em cada momento, produto das ações anteriores transformadas em coisas (BOURDIEU, 1998, p. 101).

Em outras palavras, à medida que a “tradição” avança, a história particularizada (incorporada) de um segmento vai se plasmando como a história oficial (reificada), tornando cada vez mais distante para estas “outras” histórias (re) encontrarem o seu sentido e passarem a “existência”, pois seus “esquemas de pensamento” vão perecendo junto com os sujeitos que deles participaram.

Entendemos, que nesse panorama, o componente alimentador das representações da Rede Federal de EPT está comprometendo sobremaneira a execução legal dos objetivos de interconectar de forma participativa e colaborativa as suas instituições, uma vez que está sendo construído pela cimentação de um passado desigual, marcando a forma de produzir significado em seu interior. As visões coletivamente elaboradas a partir da transformação de uma “história incorporada”, específica do segmento profissional industrial em “história reificada”, e representante genérico da Rede³⁸, reafirmam apenas uma perspectiva de produção cultural para os distintos sujeitos componentes das escolas, ocultando, pois, as “histórias incorporadas” de “outros” segmentos, tais como as das escolas profissionais agrícolas³⁹. Assim, os valores hegemônicos tendem cada vez mais a se assentarem na esfera do urbano/industrial, em detrimento do rural/agrícola.

Na sequência será investigado, a partir de um estudo de caso, as assimetrias mantidas entre as modalidades industriais e agrícolas no plano simbólico. Qual influência esta história reificada e esta “dualidade interna” trazem sobre o contexto da prática, o micro contexto, para as disputas entre os agentes executores desta política educacional?

³⁸ Com a manutenção simbólica da “dualidade interna”.

³⁹ Além das Escolas Profissionais Federais Agrícolas, outro importante segmento componente da Rede Federal de EPT e que não encontra registro de sua história nos documentos oficiais e comemorativos são as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, da qual encontraremos melhores referências no capítulo do estudo de caso desta pesquisa.

5 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE UMA DUALIDADE: UMA ANÁLISE INTERSUBJETIVA DAS RELAÇÕES AFETIVAS, JURÍDICAS E SOCIAIS

5.1 Contexto do CTAIBB: a construção de uma identidade, a “família CTAIBBANA”

A memória local é considerada hoje aspecto fundamental de estudos acadêmicos, especialmente históricos e sociológicos, que buscam valorizar a identidade local, hábitos culturais, lugares de convívio social ou instituições que, muitas vezes, não existem mais como no passado, para que estas não “desapareçam” em meio ao forte processo de globalização que vivemos.

Um dos problemas enfrentados nestes estudos é a dificuldade de se conceber, nos dias atuais, uma memória comunitária, devido à falta de produção de sentidos coletivos, o que conduz a um processo de desenraizamento social (BOSI, 2003), ou seja, da falta de percepção pelos sujeitos de sua participação num mesmo universo, relegando o próprio espaço de convivência a um plano inferior e a um esvaziamento de significados. Esse processo não é apenas preocupante, sob o ponto de vista histórico-social, pela sua desconsideração por uma memória que liga as pessoas a uma identidade partilhada, mas também pelo enfraquecimento da força política que o sentimento de pertencimento coletivo traz às sociedades, que ocorre devido a pouca importância dos apoios da memória espacial. Sobre essa ocorrência, Pierre Nora pontuara que “os lugares de memória são, antes de tudo, restos” (NORA, 1993, p.12).

Na definição de Pierre Nora, os espaços de memória são lugares concretos, manifestações, eventos onde as pessoas encontram suporte para reviver um passado comum. Eles funcionam como marcos para o reavivamento do sentimento de pertencimento coletivo, ou seja, como símbolos para a identidade local:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução aberta a dialética da lembrança e do esquecimento (...) a memória é um fenômeno sempre atual um elo vivido num eterno presente, a memória se enraíza no concreto no espaço no gesto, na

imagem, no objeto (...) Os lugares de memória são o refúgio de uma memória sob ameaça e por isso a importância de sua preservação (NORA, 1993, p.9).

Para Ecléia Bosi, a memória, como um evento coletivo e ligado a espaços compartilhados, representa um traço da própria sociedade que a abriga, bem como dos sujeitos que compõem este universo social, funcionando como contrapeso ao desenraizamento social vivido na contemporaneidade, ao fortalecer vínculos e sentimentos de pertencimento a algo concreto, sólido, em outras palavras, algo comum. Assim, “recuperar a dimensão humana do espaço é um problema político dos mais urgentes. A sobrevivência de um grupo liga-se estreitamente à morfologia da cidade” (BOSI, 2003, pg. 76).

O trabalho de reconstrução e de valorização do vivido é de suma importância, e contar com o suporte das lembranças é imprescindível, pois são elas que nos possibilitam que este passado permaneça “em contínua reconstrução pela memória coletiva” (FROCHTENGARTEN, 2005, p.367).

As lembranças encontram guarida nas histórias dos mais velhos, nas crônicas e narrativas sobre o passado vivido. Assim, é nas memórias orais, de indivíduos partícipes de um universo social comum, que podemos reconstruir os fios rompidos dos laços sociais, pois, como afirma Frochtengarten: “porque representa uma forma de participação dos homens no domínio político, a memória oral levanta-se contra o isolamento humano” (Ibidem, p. 373).

Porque, se é verdade que a razão fundamental de ser de um Lugar de memória é parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial para (...) prender o máximo de sentido num mínimo de sinais, é claro, e isto que os torna apaixonantes: que os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações. (NORA, 1993, p. 22).

A narração é um processo que se renova a cada recordar, pensar e contar. Porém, esse processo não pode representar um ato passivo,

descontínuo, atribuindo às narrações e memórias um imobilismo, novamente, desenraizando-as.

Assim sendo, a história⁴⁰ que será contada é fruto de um trabalho de costura das memórias dos professores⁴¹ do antigo colégio⁴², e que ainda se encontram presentes em seu interior nos dias atuais. Nesse sentido, o CTAIBB foi apreendido conceitualmente como um “lugar de memória”, devido ao fato de ainda representar, para as narrativas orais captadas, um espaço onde a lembrança individual encontra um apoio em rede dentro da comunidade escolar para tecer a colcha de retalhos da memória coletiva. “Se o espaço é capaz de exprimir a condição do ser no mundo, a memória escolhe lugares privilegiados de onde retira sua seiva” (BOSI, 2003, p. 71).

O antigo colégio agrícola guarda consigo a capacidade de unir gerações numa narrativa e suas mudanças são as marcas de sua memória. É através do que ele não é mais hoje que se pode dizer o que ele foi no passado.

A instituição em estudo é originária das Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais, e atualmente é parte dos Institutos Federais, especificamente, do Instituto Federal Fluminense. A sua história aqui construída é quase inteiramente fruto das narrativas dos docentes que fizeram e ainda fazem parte de sua trajetória, pois não foi encontrado nenhum trabalho acadêmico que versasse sobre a história de outra Escola Técnica Vinculada, com exceção do artigo “Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais: uma breve história” de Azeredo e Carvalho (2010), que fazem uma compilação sintética de trechos referentes à história de algumas dessas instituições de forma bastante superficial.

Compreende-se, pois, que este resgate histórico necessita de uma investigação mais contundente, principalmente em textos legais, para trilhar com maior solidez a trajetória deste importante segmento educacional. Nesse

⁴⁰Todas as entrevistas em formato digital e impresso foram doadas pelo entrevistador à instituição e encontram-se arquivadas nos Centro de Memória IFF – Noroeste Fluminense no campus Bom Jesus do Itabapoana do Instituto Federal Fluminense, e brevemente também estarão disponíveis em uma plataforma digital pública da instituição.

⁴¹ Os professores não terão seus nomes divulgados para preservar sua privacidade e opiniões.No lugar de seus nomes, foram identificados com um número relativo à ordem alfabética dos depoimentos.

⁴² O número de relatos e a metodologia utilizada encontram-se no capítulo 3, seção 3.3 desta dissertação.

sentido, se apresenta como um relato inédito, como a primeira elaboração histórica de uma escola técnica vinculada em seus detalhes, para subsidiar novos estudos como forma de se completar esta lacuna nos trabalhos acadêmicos direcionados à história da Educação Profissional.

Seus primórdios, na segunda metade dos anos de 1960, começam com as relações entre a prefeitura de Bom Jesus do Itapaboana e o Ministério da Agricultura. Segundo o relato do professor Fernando Antonio Abrantes Ferrara, presente na instituição desde 02 de janeiro de 1990 e que foi diretor da mesma por dois mandatos, naquela época os governos de municípios de pequeno porte recebiam solicitações do Ministério da Agricultura para realizarem doações de terras, onde o Estado montava postos de atuação e atendimento local. Com isso, foi instalado um posto de atendimento do Ministério da Agricultura em terras doadas pela prefeitura municipal de Bom Jesus do Itapaboana, aparentemente na época do prefeito Oliveira Teixeira (1967-1971) ou Jorge Assis de Oliveira (1971-1973)⁴³. Em seguida, o médico veterinário Ildelfonso Bastos Borges⁴⁴, que trabalhava no Ministério lotado no posto do município, começou a surgir como uma figura proeminente na transformação deste posto em uma escola agrícola.

O Dr. Ildelfonso Bastos Borges que era médico veterinário trabalhava aqui no posto do ministério, ele tinha vontade que se fizesse aqui uma escola e aí trabalhou muito em prol disso, na verdade ele ia no ministério, se tinha uma cadeira que estava meio velha, quebrada, ele trazia no carro, começou a juntar tudo isso naquele sonho de se fazer uma escola (FERRARA⁴⁵, 2014, p. 10).

A imagem de Ildelfonso Bastos Borges está enraizada na memória dos depoentes, principalmente os mais antigos da escola, como o símbolo fundador da instituição, pois além de sua luta empreendida em vida pela realização de

⁴³ O depoente não tem a informação precisa, entretanto pela data dos mandatos dos prefeitos a sessão de terras para o Ministério da Agricultura só pode ter ocorrido no mandato do prefeito Oliveira Teixeira, visto que o Colégio já começa a funcionar a partir de 1970.

⁴⁴ Ildelfonso Bastos Borges pertence a uma influente família do município com grande poder econômico e político na cidade de Bom Jesus do Itapaboana, a família Borges.

⁴⁵ A entrevista com o professor Fernando Antonio Abrantes Ferrara ocorreu em duas partes, a primeira parte realizou-se no dia 04/09/2014 e a segunda parte em 05/11/2014.

seu sonho⁴⁶, Ildefonso veio a falecer no dia da assinatura de cessão do terreno e do convênio entre a prefeitura e o Ministério da Agricultura. A morte trágica do fundador é lembrada como um símbolo do valor daquela instituição para a comunidade.

A importância desse fato transforma a sua figura em um “patrono”, percebido pelas declarações e depoimentos dos professores abaixo, que remetem a sua imagem como a de um “pai fundador”.

A escola é o Doutor Ildefonso, ele não é a escola, mas a escola é ele (...). E a escola só existiu por causa dele (AUGUSTO CARLOS DE ABREU NETO⁴⁷, 2013, pg. 31).

Para mim tem um fato marcante. Nós estarmos almoçando em casa, quando chegou a notícia que o Alfonsinho havia morrido. O referencial que eu tenho é esse. Ele tinha uma certa ligação com a minha família, ele era conhecido. E chegou alguém lá e falou "O Afonsinho acabou de falecer" (...) Ele faleceu foi na cerimônia... parece que... Muita emoção... Era um veterinário muito bem quisto na cidade. De uma família muito tradicional. (...) Ele era socialmente bem quisto (CRISTIANO FEROLLA DE LIMA⁴⁸, 2014, p. 19).

A notícia foi bombástica, que o doutor Afonsinho era muito querido em Bom Jesus. E o fato de morrer aqui em plena inauguração foi um fato muito marcante né? (JORGE UBIRAJARA DIAS BOECHAT⁴⁹, 2013, p. 6).

Porque o instituto, o nome nosso, era para a gente até fazer um plebiscito aí para a gente colocar o nome Instituto Federal Fluminense Campus Ildefonso Bastos Borges – Bom Jesus do Itapabuana, para a gente, a nossa identidade, ah mas quem foi o Doutor Ildefonso? Foi o cara que morreu por isso daqui. (LANUSSE CORDEIRO DE ARAUJO⁵⁰, 2014, p. 22).

Estamos deixando nas mãos de vocês esse grande sonho do Ildefonso, assim como a gente deu sangue nisso aqui (LUIZ ANTONIO VIEIRA DA SILVA⁵¹, p.36).

⁴⁶ Segundo os depoimentos, Ildefonso Bastos Borges tinha como objetivo a construção de uma escola profissionalizante em agricultura que ofertasse o curso superior de Veterinária.

⁴⁷ Professor presente na instituição desde 01/03/1985. Entrevista realizada no dia 25/09/2013.

⁴⁸ Professor na instituição desde 01/03/1982. Entrevista realizada no dia 01/07/2014.

⁴⁹ Professor presente na instituição desde 25/09/1990. E ex-aluno da segunda turma do CTAIBB. Entrevista realizada no dia 27/03/2013.

⁵⁰ Professor na Instituição desde 12/04/2005 e ex-aluno na instituição. Entrevista realizada em 15/04/2014.

⁵¹ Professor presente na instituição desde 01/04/1984. Entrevista realizada no dia 22/05/2013.

A partir destes relatos pode-se perceber como a imagem construída traz a significação de um “mito fundador”, um símbolo com a característica de aliar as narrativas no sentido de tornar o feito uma herança encarnada na própria comunidade como elemento de manutenção, ao mesmo tempo de sua identidade e de seu controle, sendo, por isso, “capaz de revelar o pensamento de uma sociedade, a sua concepção da existência e das relações que os homens devem manter entre si e com o mundo que os cerca” (ROCHA, 1981, p. 178). O efeito simbólico se encontra na partição das mensagens do sujeito histórico; assim, a verdade só se estabelece pelo encontro das partes, quando se revela o verdadeiro sentido do mundo ou, no caso específico, dos espaços que compõem a realidade social e/ou comunitária.

Algumas palavras das mensagens expressadas pelos professores estão nesse plano simbólico da partilha, cifradas. Cada uma possui um pedaço que, ao se unir, forma a realidade objetiva, a colcha de retalhos. Com isso, cada indivíduo é detentor de uma parcela do saber sobre a realidade representando, da mesma forma, uma parcela de poder sobre essa mesma realidade, pois, sem a sua parte, o todo não se constrói. O mito então une às partes e dá sentido ao conjunto comunitário e/ou coletivo da realidade social. Ele só pode ser percebido como totalidade; só assim o seu significado surge e pode ser apreendido.

Quando alguém possui uma mensagem ou um objeto e, para reconhecer como autêntico, quebra em dois o objeto ou reparte a mensagem de forma tal que só pelo encaixe de seus fragmentos se complete seu poder ou sua verdade. O poder mantém sua unidade através desse jogo de fragmentos de um mesmo conjunto que só quando tiver a configuração total reunida revelará suas ordens, sua verdade ou sua força. Isto equivale a uma técnica, a um só tempo, jurídica, política e religiosa que os gregos chamavam "o símbolo" (ROCHA, 1981, p. 210).

Os trechos das falas: “a escola é ele”, “ele tinha uma certa ligação com a minha família”, “o doutor Afonsinho era muito querido [socialmente] em Bom Jesus”, “para a gente, [ele é] a nossa identidade; ah mas quem foi o Doutor Ildefonso? Foi o cara que morreu por isso daqui”, “Estamos deixando nas mãos

de vocês esse grande sonho do Ildefonso, [porque nós, os mais antigos da escola, assim como ele, demos sangue nisto aqui]", representam todo este conjunto. A figura do Doutor Ildefonso Bastos torna-se, ao mesmo tempo, representante da escola, da comunidade bom-jesuense e um íntimo conhecido e/ou amigo; uma figura familiar cujo legado de morte e de sangue foi mantido, preservando, e portanto, sua imagem e seu sonho vivos.

Com isso, as peças se encaixam e ganham sentido, família e comunidade; CTAIBB e seus professores; memória e identidade; vida e morte. Em última instância a mensagem vem apelar para que a memória social dos sujeitos, presente na família e/ou no colégio, como instrumento de poder e controle, individual e coletivo, para que permaneça e seja transmitida dos mais antigos aos mais novos, como manutenção da identidade coletiva e comunitária. Seu desaparecimento significará o verdadeiro sepultamento de Ildefonso, e sua morte definitiva levará consigo a família e a comunidade bonjesuense, ainda presentes na escola - em consequência, o CTAIBB e sua identidade.

É no encontro entre esses pedaços recortados das memórias individuais que o quebra-cabeça mitológico vai se construindo, e que a figura representante da comunidade, da instituição e das relações íntimas e familiares vai sendo revivida, surgindo como uma narrativa sob o domínio de seus narradores, onde estes se apresentam como sujeitos detentores do poder e da verdade por saberem como a verdade se construiu, ou seja, um poder-saber.

não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de "poder-saber" não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (...) no que se refere ao

saber, que se renuncie a oposição do que é "interessado" e do que é "desinteressado" (FOUCAULT, 2004, p. 26).

Em consequência desse evento trágico, a escola passa a ser denominada de Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges, em homenagem ao seu "Patrono".

na época então que está se criando o Colégio Agrícola, que era Colégio Agrícola, o que acontece, o Ildefonso eu acho que até movido pela emoção, teve um enfarto e faleceu, e aí nesses momentos, eu acho que as pessoas que vinham militando em prol disso, que era a fundação, que eram aquelas pessoas que estavam todas ali reunidas, não só o Ildefonso mas um grupo maior de pessoas, resolveu adotar o nome da instituição de Ildefonso em homenagem ao Ildefonso (FERRARA, 2014 p. 10).

A força do mito, ao mesmo tempo em que funciona como um potente alimentador das memórias sobre eventos passados e da constituição de um poder-saber sobre este próprio passado contido em seus narradores, também age como um apagador de outras referências que se perdem ou esfumam no passado, sufocadas pelo poder do Mito. Como atestam as palavras do professor Fernando Antônio Abrantes Ferrara, outros personagens importantes destes primórdios são pouco lembrados tais como Hélio Bastos Borges, que era inspetor Federal de Educação à época e emprestou seu *know-how* e sua influência na área para criação da escola, ou Cid Bastos Borges⁵², que viria a se tornar o presidente da fundação mantedora do colégio nos primeiros anos de sua existência. Em consequência da ação desses três personagens, o posto do Ministério da Agricultura é então transformado em Escola Agrícola:

⁵² Tanto Hélio Bastos Borges quanto Cid Bastos Borges eram irmãos de Ildefonso Bastos Borges, o que comprova a força da família Borges na cidade e na instituição.

Figura 4-Ildefonso Bastos Borges na assinatura do termo de cessão de Terras para a construção do Colégio Agrícola.



Fonte: Arquivo do Centro de Memória IFF- Noroeste Fluminense/IFF-BJI.

O Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges, ou “Agrícola”⁵³, como exemplo de caso neste estudo, teve uma História profundamente ligada à sociedade de Bom Jesus, construindo uma teia de relações afetivas, políticas e sociais com esta comunidade.

O CTAIBB inicia suas atividades em 9 de abril de 1970, gerido pela Fundação Educacional de Bom Jesus, ligada à Prefeitura⁵⁴, da qual o presidente foi Cid Bastos Borges. O primeiro diretor da escola foi Hélio Bastos Borges. O espaço e as instalações no começo foram improvisados no antigo posto do Ministério da Agricultura, como lembra o professor Jorge Ubirajara Dias Boechat.

Me lembro até hoje, eu já estudando aqui, nós pegamos as instalações da pecuária, do parque de exposição. Então muita coisa não pôde ser mexida na hora (...) pegou uma baia de animal, fez sala de aula, mudou só o número de quadras. Botou lá para a sala de aula e foi assim, foi construindo aos

⁵³ Como é chamado ainda hoje pelos professores mais “antigos” e pela comunidade bom-jesuense.

⁵⁴ Ata de Fundação do CTAIBB. 9 de abril de 1970. Arquivo do IFF Bom Jesus. Diretoria de Gestão de Pessoas, IFF Bom Jesus, Rio de Janeiro.

poucos, e hoje está aí esse maravilhoso aí (BOECHAT, 2013, p. 5).

Figura 5 -Terreno do Colégio, década de 50.



Fonte: Arquivo do Centro de Memória IFF-Noroeste Fluminense/IFF-BJI

Figura 6 -Vista aérea da escola,2011.



Fonte: site da instituição: <http://www.iff.edu.br>

Naquele período, a escola enfrentava grandes dificuldades financeiras: a fundação que a administrava não dispunha de recursos e vários profissionais trabalhavam sem receber remuneração, ou, quando recebiam, além de ser um valor muito pequeno, este ainda vinha com muitos atrasos. Como relata o professor Augusto Carlos de Abreu Neto “a escola ia fechar, estava fechando, o Márcio Elorde, a Judite deram aulas de graça aqui nessa época, para não fechar, e estava fechando” (NETO, 2013, p. 32).

Ferrara também relembra esses fatos e a relação entre escola e comunidade.

[durante os 6 primeiros anos de existência o colégio], foi mantido pela comunidade e muito assim nessa questão que estou te falando, com muito esforço mesmo, de doações, das pessoas doarem o seu trabalho em prol daquilo, então é uma história muito interessante (FERRARA, 2014, p. 11).

Devido a isto o então presidente da associação, Cid Bastos Borges, começa um trabalho de aproximação com a Universidade Federal Fluminense–UFF. A UFF já agregava às suas ações no referido período à anexação de colégios no interior do estado fluminense, com a integração do Colégio Técnico Agrícola Nilo Peçanha, localizado em Pinheiral, fundado em 1909 e integrado à UFF em 1968⁵⁵. Em torno de 1973 ou 1974, a Universidade começa a se aproximar do colégio, no início, voltada à área de extensão, o que cria um descontentamento da comunidade na época.

Iniciou o processo [passagem da prefeitura para a UFF] por volta de 1974 e concluiu por volta de 1978 (...) a comunidade, achava que, logo de início, a Universidade que ia encampar aqui e trazer vários cursos de graduação (...) Mas só que tem que na hora que assinaram o convênio, era... um convênio para extensão. (...) Então, tinha um... um grupo dentro da Universidade que se chamou COTAC que era um grupo... de trabalho (...)Então, é... eles fizeram alojamento aqui, uma estrutura, mas para atender o Superior e não para o Ensino Técnico que existia. É... então houve... um descontentamento da comunidade. (...) a gente ia ler o documento e não tinha acordo nenhum de montar aqui curso superior, criar curso superior e sim seria uma base da Universidade para trazer os alunos para eles trabalharem com a comunidade. O pessoal da Medicina, Patologia, História e Geografia (JOÃO RENATO DE OLIVEIRA ESCUDINI⁵⁶, 2014, p. 1).

Depois de um acordo com a prefeitura local, a UFF assume então o CTAIBB, com a proposta de manter o Ensino Técnico em funcionamento. Em 1976, com a aprovação do Conselho Universitário da UFF, o colégio passa a se integrar nas atividades da Universidade, como parte da Faculdade de Educação do Centro de Estudos Sociais Aplicados.

⁵⁵Hoje o antigo Colégio Agrícola Nilo Peçanha foi incorporado ao Instituto Federal do Rio de Janeiro. Em:<http://www.ifrj.edu.br/node/333>, acesso em: 25.06.2013.

⁵⁶Professor na instituição desde 01/08/1983 e ex-aluno. Entrevista realizada no dia 08/04/2014.

Figura 7 -Cerimônia de posse daUFF em 1974.



Fonte: Arquivo do Centro de MemóriaIFF-Noroeste Fluminense/IFF-BJI

Figura 8 -Cerimônia de posse daUFF em 1974.



Fonte: Arquivo do Centro de MemóriaIFF-Noroeste Fluminense/IFF-BJI

A UFF representa outro marco na história institucional do colégio, pois a sobrevida de suas atividades é diretamente relacionada à sua entrada na universidade, como pode ser percebido na afirmação do professor Cristiano Ferolla de Lima.

Sem dúvida, é um divisor de águas quando ela faz parte da UFF. Eu acho que o sentimento que nós temos que ter em relação... Em primeiro lugar, à prefeitura que criou a escola... A concretização do sonho do doutor Ildfonso. Gratidão maior devemos ter à UFF também, porque senão, também provavelmente não existiria (LIMA, 2014. p. 34).

A princípio, a escola disponibiliza dois cursos, uma turma para o Técnico em Agropecuária e uma turma para o Técnico em Economia Doméstica Rural, principalmente para o público feminino. Este curso encerrou suas atividades aproximadamente em 1975, tendo um período muito curto de duração. Um fato marcante no início do colégio foi a contratação de todos os formandos da primeira turma do Técnico em Agropecuária pelo Ministério da Agricultura, o

que ficou muito marcado no município e na memória dos professores que trabalhavam ou estudavam na escola na época.

O “Agrícola” constituiu-se, durante os trinta e quatro anos que esteve ligada à UFF, como um polo de estudos e pesquisas associadas às novas técnicas e teorias presentes na Universidade. Ele atendia alunos de diferentes municípios e, entre 1975 e 2007, ofereceu o curso Técnico em Agropecuária, vinculado ao Ensino Médio. O uso de técnicas e tecnologias inovadoras, pautadas em um conhecimento bastante atualizado, devido à sua integração à Universidade e à formação dos professores, são destaques na memória dos próprios professores, que entendiam o papel do Colégio como importante na criação de um ensino especializado e único na região. José Bastos Cavichini⁵⁷, professor de Ciências Agrícolas desde 1976 e ex-diretor da instituição, relembra este papel diferenciado:

[tinha] material aqui que não tem hoje em universidade [para práticas agrícolas]. A universidade vinha aqui e tinha alunos que vinham para ter aula do curso superior (...) na época, nas escolas agrícolas, era a única que tinha. Nós tivemos aqui reportagem, era visitada por deputado, em revista... nós fizemos um trabalho, na década de 1980, quando teve uma feira de ciências, no Maracanãzinho, agora não lembro a época. Nós fizemos um trabalho de rizipiscicultura, ou seja, você ter o plantio do arroz e criar o peixe (...) os caras ficaram loucos com aquilo no(...) Maracanãzinho (CAVICHINI, 2013, p. 32).

Um segundo depoimento, dado pelo Professor Luiz Antonio Vieira da Silva, relata como a escola era vista, e, por conseguinte, como seus alunos recebiam um ensino considerado muito bom para a região:

[o CTAIBB] sempre foi referência (...). A família do Ildelfonso sempre teve um respaldo na comunidade tremenda. (...) Nós sempre trabalhamos assim, inovando... vou resgatar as palavras da Amanda⁵⁸: o aluno do colégio agrícola sempre foi

⁵⁷Depoimento dado em 8 de maio de 2013.

⁵⁸Amanda Celeste Pimentel, ex-diretora do CTAIBB, que esteve no cargo entre 1980 e 1985. Arquivos Pessoais. Diretoria de Gestão de Pessoas, IFF Bom Jesus, Bom Jesus do Itabapoana.

diferente dos demais, conversava [sobre] coisas diferentes das outras escolas. Eu vou pegar aqui um aluno não muito distante dessa época, ele foi trabalhar numa propriedade com um colega nosso, e tava embrulhando lá goiaba e (...) o colega virou: ó você pega esse jornal aqui. Ele: não, não, esse jornal não, é [sobre o] Lima Barreto. Ou seja, ele [tinha] sensibilidade pra esse tipo de leitura. Então o nosso aluno sempre teve essa conversa diferente, essa visão diferente dos demais [colégios] (SILVA, 2013, p. 13-14).

Figura 9 - Estande de apresentação de trabalhos do CTAIBB na feira de Ciências Agrícolas década de 80.



Fonte: Arquivo do Centro de Memória IFF- Noroeste Fluminense/IFF-BJI.

As atividades pedagógicas também são lembradas e acenam para um período de maior integração entre as disciplinas. Alguns professores chegam a comentar que, mesmo em uma época onde não se conhecia de forma clara a ideia de interdisciplinaridade, os docentes já realizavam este tipo de atividade em suas matérias⁵⁹.

⁵⁹Segundo Sebastião Reis Teixeira Zanon (2009) “percebe-se a presença de práticas, embora ainda incipientes, que caracterizam a ocorrência da interdisciplinaridade no CTAIBB, seja através de projetos individuais, a partir da relação entre disciplinas que possuem maior proximidade, seja através de projetos que desenvolvem temas transversais, propostos pela equipe pedagógica ao grupo de professores. Podemos constatar essa ocorrência não apenas através das respostas dadas por professores e alunos, mas também através de nossas observações pela participação no cotidiano da escola, como membro integrante desse corpo docente. (ZANON, 2009, p. 48-49). Para mais detalhes ver ZANON, 2009.

Ah vamos fazer as disciplinas interligadas, não é isso? Ela, a diretora Amanda, fazia isso aqui professor (...) Ela impunha isso e tinha que fazer isso aqui. Uma semana antes de começar as aulas, vinha todo mundo para cá, uma semana ou até duas semanas antes. Eles faziam esse trabalho juntos. Ela queria ver o plano de curso de todo mundo entendeu? (NETO, 2013 p. 18).

Já desenvolvi projeto, de cunho interdisciplinar não é? E eu posso citar, por exemplo, um projeto que me foi sugerido, (...) um projeto de reforço, (...) aos alunos de primeiro ano que chegavam com muita dificuldade em língua portuguesa, em leitura e escrita, um trabalho de nivelamento(...) nós intitulamos de em busca do tempo perdido. E consistia em, a partir de um texto, eu professor de língua portuguesa, (...) ia, com o texto de uma área técnica, por exemplo, um texto de outra disciplina. Eu trabalhava a questão da leitura, da interpretação desse texto, do vocabulário, (...) e outros professores, de outras áreas, iam para a sala, para falar de outro enfoque, de outra disciplina, de que forma a sua disciplina inseria nesse texto (SEBASTIÃO REIS TEIXEIRA ZANON⁶⁰, 2014, p. 18).

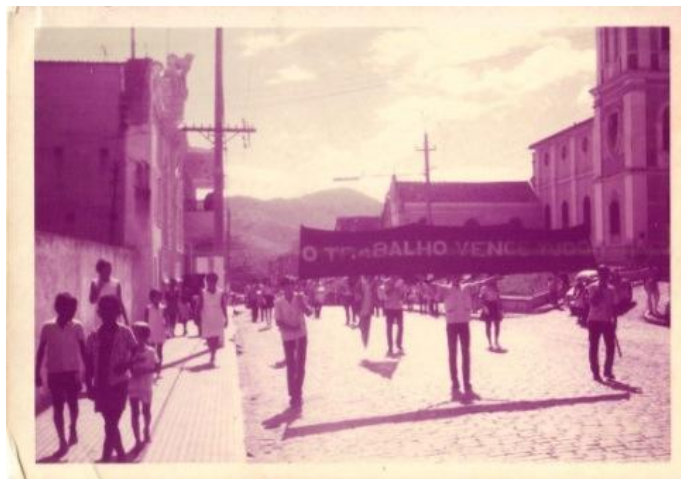
Tem, um projeto até que eu tô tentando resgatar, que foi esse aí da interdisciplinaridade, onde a gente falou de todas as culturas em nível de planeta, a gente representou com danças, a gente fez desfile, com alimentos, a gente montou um cenário, a gente montou um quilombo, a gente montou uma senzala. Nós não, os alunos. Então foi um trabalho que realmente marcou, foi fantástico (SILVANA PEREIRA DE CAMPOS⁶¹, 2014, p. 13).

Desde seu início, o Colégio sempre se apresentou nas festas da cidade, e dentre elas na mais popular, a chamada Festa de Agosto, a escola teve presença marcante, principalmente nas primeiras décadas. A Festa de Agosto era de cunho católico, e contava com desfile das principais escolas do município; ainda é a mais tradicional festividade na cidade, com três dias onde são decretados feriados, entre 13 e 15 de agosto. O CTAIBB tinha destaque no desfile, sempre produzindo carros alegóricos em um trabalho em conjunto com alunos e servidores, que muitas vezes traziam temas ligados ao momento festivo ou às críticas à situação dos trabalhadores do campo.

⁶⁰ Professor na instituição desde 19/01/1995. Entrevista realizada no dia 21/08/2014.

⁶¹ Professora na instituição desde 04/04/2007. Entrevista realizada do dia 14/06/2014.

Figura 10 -Festa de agosto de Bom Jesus, década de 1970.



Fonte: Arquivo do Centro de Memória IFF- Noroeste Fluminense/IFF-BJI.

Esta relação com a comunidade de Bom Jesus é vista pela maioria dos professores como muito próxima, resultado de uma escola com um forte vínculo identitário com o município de sua origem. Para Ernany Santos Costa, professor na escola desde 12 de abril de 2004, a comunidade era muito presente na escola e a escola na comunidade.

Participavam da Festa Junina, havia doações de alimentos para o abrigo de idosos, participação da APAE aqui no cultivo de hortas. Eu via mais a comunidade aqui, como diversos alunos de escolas circunvizinhas que vinham nos visitar e mostrávamos todos os setores a eles. Hoje eu sinto falta disso. (COSTA⁶², 2014, p. 7).

Os eventos internos realizados no colégio também fazem parte da lembrança de alguns docentes como momentos de intensa participação dos membros da escola e da comunidade circundante. Estes marcam um período em que a integração era mais intensa e os projetos eram abraçados pelo coletivo da instituição.

⁶² Entrevista realizada no dia 08/05/2014.

[comemoração do aniversário da escola] Ah, era uma festa. Todos os anos tinha Gincana. Arrecadávamos alimentos, chegamos a 2 toneladas de alimentos, entregávamos a instituições de caridade, (...) Eram carros de arroz chegando pra Gincana, você tinha que ver, era uma loucura, os alunos se envolviam mesmo. Tinha a parte de Educação Física, a parte de Artes que envolvia a Gincana e a Escola toda participava da gincana. (...) Então, os alunos gostavam muito e culminava sempre com o aniversário da Escola. (...) Os alunos falavam que jamais esqueceriam dessa Escola porque o que eles viam aqui eles não conheciam em outra realidade na vida deles (PAULO JORGE AMBROZINE REZENDE⁶³, 2014, p. 16).

Dentro desses festejos, a festa junina tem um lugar de destaque. Na memória dos docentes, ela representa o ponto alto dos eventos promovidos pelo CTAIBB e era ansiosamente esperada tanto pela comunidade escolar quanto pela comunidade de Bom Jesus e municípios vizinhos. Houve um tempo em que a festa atraía um público tão numeroso que chegou a ser cogitado seu cancelamento por questões de segurança. Mantinha uma característica mais tradicional, havia a construção por professores e estudantes de uma cidade cenográfica, com barracas que ofereciam comidas e bebidas, além das danças e brincadeiras típicas.

Era muito diversificada... Era uma festa junina muito boa. E era muito boa. Hoje, ela está basicamente, uma barraca na rua... E aqui pela falta de espaço físico não tem como... Ela está mais para o público interno. Porque se abrir para todo mundo eu acho que isso aí vira um caos (LIMA, 2014, p. 33).

A nossa festa junina, sempre foi uma atividade cultural que a região inteira aguardava ansiosa essa festa, porque a gente preservava principalmente a tradição, o mais tradicional, na alimentação, nos pratos típicos, nas danças, no portar (MARIA OTÍLIA MOURA GOMES ANDRADE⁶⁴, 2014, p. 12).

O envolvimento era muito grande na Festa Junina. E é uma festa que ficou marcada até hoje. Todo mundo quer essa festa de volta. Então, a comunidade conhece, e era van chegando de todo canto, Itaperuna, de todo lugar pra poder participar da festa (REZENDE, 2014, p. 17).

⁶³ Professor na escola desde 19/04/2006. Entrevista realizada em 29/04/2014.

⁶⁴ Professora na escola desde 25/02/1998. Entrevista realizada em 29/04/2014.

A hora que você ver uma festa junina boa dentro da escola, você pode saber que nós temos uma relação boa com a comunidade. Então a festa junina é a temperatura da escola. (KLEBERSON CORDEIRO ARAUJO⁶⁵, 2014, p. 33).

Figura 11 - Ornamentação da Festa Junina da Escola – Anos 90.



Fonte: Arquivo do Centro de Memória IFF-Noroeste Fluminense/IFF-BJI.

Figura 12 - Brincadeiras durante a Festa Junina da Escola – Anos 90.



Fonte: Arquivo do Centro de Memória IFF-Noroeste Fluminense/IFF-BJI.

Para João Renato de Oliveira Escudini, esta relação mais próxima também ocorria junto aos produtores rurais do município e, em consequência, havia maior desenvolvimento de tecnologias aplicadas na realidade desses produtores. A escola atendia áreas que a EMATER não cobria, como a suinocultura, apicultura, cunicultura, piscicultura e outras. As relações burocráticas mais simplificadas contribuíam com a fluidez dos projetos de extensão que por não necessitarem de ser “sistematizados” ou registrados de uma forma tão precisa como nos dias atuais, conseguiam atender demandas específicas das comunidades agrícolas de forma mais ágil e colaborativa.

Hoje nós temos que submeter esses projetos para ir até o produtor. Quando você vai até o produtor rural, você está levando uma tecnologia, está fazendo uma transferência de tecnologia, mas você está atendendo algumas tecnologias que ele já desenvolve ou ele tem, mas por si só ele não desenvolve essa tecnologia. Então essa falta, eu sinto essa falta, é preciso estimular isso aí (ESCUDINI, 2014, p. 8).

⁶⁵ Professor desde 04/01/2010 e ex-aluno da escola. Entrevista realizada em 15/04/2014.

Por outro lado, segundo o professor Fernando Antonio Abrantes Ferrara, a comunidade não via a escola com “tão bons olhos”, principalmente quanto à opção de estudos para as meninas, devido ser um colégio de formação profissional agrícola que demandava muito trabalho pesado e pela presença maciça de meninos. Os pais se referiam à escola como um “mar de homens” e “bagunceiros”.

Também para o professor Cristiano Ferolla de Lima,

A escola tinha uma menor participação social. Hoje, socialmente ela se faz mais presente. Eu acho que até mesmo por limitações orçamentárias. Pelo menos era o que a gente ouvia falar, “olha, vamos segurar um pouquinho que a escola está sem dinheiro”. E me parece que hoje as limitações financeiras quase não existem. Sempre existe, mas muito menor (LIMA, 2014, p. 29).

A relação com a UFF é compreendida de forma complexa, o cancelamento de projetos iniciais, como a implantação do curso de Veterinária, foi visto, pela maioria dos depoentes, como uma tentativa falha da universidade de manter e dar continuidade ao colégio da forma como ele foi concebido. Contudo, um dos professores entrevistados percebe a não realização do curso superior no CTAIBB como uma responsabilidade dos próprios docentes da instituição, e não como responsabilidade da UFF. Para este professor⁶⁶, foi o próprio colégio agrícola que não se interessou por medo de se perder autonomia pedagógica, que estava sendo preservada, em suas palavras, “com a faca nos dentes” pelos integrantes da escola.

A infraestrutura deficiente, a falta de apoio e a distância da universidade são os pontos vistos como mais negativos na época do CTAIBB. Esta precariedade é narrada em todos os espaços da instituição: nas salas, na carência de transportes, máquinas e equipamentos, de laboratórios para prática docente, como o de informática: “[a infraestrutura] era aquela coisa

⁶⁶ Este professor, por representar neste caso, uma opinião divergente e polêmica, não terá seu nome explicitado.

sofrida... sofrida. Bastante... Essa distância aí era uma coisa terrível”(LUIZ ANTONIO VIEIRA DA SILVA, 2013, p. 26).

Figura 13 -Campo de futebol do CTAIBB com salas ao fundo, década de 1980.



Fonte: Arquivo do Centro de Memória IFF-Noroeste Fluminense/IFF-BJI.

Figura 14 - Pavilhão de Ensino e entrada do IFF Campus Bom Jesus, 2011.



Fonte: Arquivo do Centro de Memória IFF-Noroeste Fluminense/IFF-BJI.

A relação da UFF com o CTAIBB simboliza um fragmento da forma como as Universidades, de uma maneira geral, conviviam com as Escolas Técnicas Vinculadas. Essa relação se estabelecia de forma discriminadora, onde a formação profissional era vista com menor importância, por não desempenhar o que seria o foco natural do Ensino Superior: a graduação e a pesquisa. Havia um maior interesse da universidade na realização de trabalhos de pesquisa e extensão nos laboratórios, bem como na fazenda experimental desses estabelecimentos, do que propriamente com a formação técnica de nível médio.

Este fato pode ser corroborado a partir dos depoimentos sobre o alojamento do colégio. Em princípio, o alojamento era exclusividade dos estudantes da UFF.

[o alojamento] era usado para veterinária, fazer parto aqui na região, ficava seis meses mais ou menos [fechado], duas vezes

por ano, que usavam isso aqui, duas, três vezes (NETO, 2013, p. 16).

Essa situação aconteceu desde a passagem do CTAIBB para a universidade até início dos anos de 1990, entre 1992 e 1994, ou seja, mais ou menos durante vinte anos, onde o alojamento permanecia a maior parte do tempo fechado, aguardando a chegada de professores e estudantes do curso superior da UFF para utilizá-lo durante o período de aulas práticas, pesquisa e extensão. Contudo, o “Agrícola” recebia uma parcela considerável de estudantes vindos de outros municípios e áreas rurais da região, que ficavam distantes da escola, tornando este trânsito diário impossível. Muitos organizaram repúblicas na cidade para viabilizar a realização do curso; outros, porém, por carências financeiras, tinham grande dificuldade em permanecer longe de seus lares e, em consequência, de dar continuidade à vida escolar. Esta situação foi criando um ambiente de indignação entre os funcionários da escola, que decidiram ocupar o alojamento para que o mesmo fosse utilizado para os estudantes da instituição.

Então por volta de 1992, 1994 por aí (...) tomamos a iniciativa de... ocupar com alunos o alojamento. Daí que saiu nosso alojamento é... casa do estudante do aluno do curso técnico em Agropecuária (ESCU DINI, 2014, p. 1).

O alojamento, enquanto espaço de uso do CTAIBB, só foi possível devido a um ato de rebeldia dos funcionários da escola, que se rebelaram contra a universidade, em conjunto com os estudantes, para poderem utilizar um lugar que lhes pertencia. Esse evento demonstra o pouco interesse da UFF pelo Ensino Médio Profissionalizante e a sua maior atenção para aquela instituição como espaço destinado a aulas, extensão e pesquisa da própria universidade.

Segundo Genival Alves de Azevedo e Icléa Honorato Silva Carvalho (2010), as escolas técnicas vinculadas às universidades, de maneira geral, sofriam “discriminação nas próprias universidades, que as consideravam um peso financeiro muito alto para sua manutenção”; neste sentido, a maioria

deste segmento escolar se encontrava com “falta de docentes, de recursos financeiros e de uma política nacional ou das IFES para o ensino técnico de nível médio” (AZEREDO e CARVALHO, 2010, pg. 208) que as atendesse.

O Colégio Técnico Agrícola Ildenfonso Bastos Borges detinha pequena autonomia administrativa, obrigando seus gestores a se deslocarem com grande frequência entre a escola, em Bom Jesus do Itabapoana, e sua mantenedora, na cidade de Niterói no Rio de Janeiro. Esses deslocamentos eram feitos com grande sacrifício, realizados de ônibus e com horários muito precários. Segundo o relato dos professores, a necessidade desses deslocamentos se justificava para conquista de recursos financeiros e/ou materiais para escola, num tempo em que o orçamento da instituição estava dependente das relações pessoais que o diretor do CTAIBB, a partir de seus próprios esforços e da própria condição de persuasão, conseguia estabelecer com o Reitor da universidade, que se mostrava ora com maior simpatia, ora com menor simpatia aos apelos que lhe eram direcionados.

As verbas, quando concedidas, era mediante súplicas dos diretores. O trato era muito mais pessoal do que institucional. Dependia muito do carisma, da empolgação do diretor, da paciência do diretor ficar longas horas na reitoria pedindo, sensibilizando o reitor (COSTA,, 2014, p. 5)

A Universidade começou a olhar isso aqui na década de 80, que foi 82 para cá que a escola teve um impulso em termos de construção, (...) então quando o reitor gostava da escola, aí ele investia (CAVICHINI, 2013, p. 3).

Se o diretor tivesse uma boa relação com o reitor, com o vice reitor, com determinado diretor então a gente ficava de pires na mão, aí vinha esse recurso, a gente conseguia a obra tal, obra tal. Ai tinha essa relação (ESCODINI, 2014, p. 15).

Tudo o que a gente tinha, tudo aquilo que não faltava, o (...) Diretor, ele sempre muito politizado, sempre muito aberto ao diálogo, acho que se não faltava mesmo era porque ele estava lá sempre marcando, buscando. Senão eu tenho certeza que a gente passaria até por mais dificuldades (CAMPOS,2014, p. 14).

Uma das estratégias para se compensar a carência financeira era a produção e a venda de produtos agropecuários pela própria instituição. Esta venda era realizada de diversas formas, dependendo do período: em feiras na comunidade, para estabelecimentos do comércio local e diretamente na escola, no conhecido “posto de vendas”, como ainda ocorre hoje. Segundo a professora Maria Otília Moura Gomes Andrade, houve épocas em que esta comercialização se tornou “imprescindível (...) Senão a escola, sem medo de ser exagerada, a escola poderia até ter fechado as portas” (ANDRADE, 2014, p. 16).

Figura 15 - Barraca de venda dos produtos do CTAIBB na Feira do Produtor - década de 80.



Fonte: Arquivo do Centro de Memória IFF- Noroeste Fluminense/IFF-BJI.

As relações administrativas entre UFF e CTAIBB se desenvolveram no âmbito mais informal e parcial, contribuindo em parte para formação da identidade institucional e estabelecendo um espaço onde as limitações financeiras eram compensadas pela dedicação pessoal e pela formação de elos de intimidade, além da cumplicidade entre os profissionais no interior da organização. Esses elementos se cristalizaram na cultura organizacional e passaram a se estabelecer nas diversas instâncias de decisão, tanto administrativas quanto políticas.

Mesmo essas adversidades também são encaradas pelos depoentes como situações promotoras de uma rede de solidariedade entre os docentes e de um aproveitamento criativo dos espaços e instrumentos que possuíam, contribuindo para formação de um sentimento de superação, construtor de elos entre os profissionais da escola.

Nem se compara com o que nós temos hoje e mesmo assim não deixava de formar bons técnicos não, bons cidadãos. (...) só os recursos didáticos, os professores doutores, (...) só isso daí não faz a escola não. O que faz a escola é a vontade, a coesão do grupo, a vontade do aluno estar aqui (ESCUDINI, 2014, p. 4-5).

A escola tinha um tratorzinho muito pequeno, muito ruim. Não tinha recurso quase nenhum, era mais por amor (...) os professores, eles vinham, tiravam a camisa e vinham para o campo (...) Outro dia um pai de uma ex-aluna nossa que esta falando de física (...). O que ela aprendeu (...), pegava uma roda de bicicleta, saia de dentro da sala e com aquela roda ele ensinou muita coisa, mostrando. Então a gente saia lá de dentro da sala. (...) Então isso ajuda a motivar o aluno também (ALMEIDA⁶⁷, 2014, p. 11).

Ah, não era o que é hoje, mas utilizei, que dá saudade, o campo pra aplicar as provas ao ar livre. Eu gostava daquilo, eu achava fantástico. O [professor] Klebinho sempre com aquela mania de colocar 4, 5 turmas todo mundo pra fazer prova, e a gente usava muito disso aí. Então a estrutura nada tinha a ver com o que a gente tem hoje, era bem simplesinha, bemprecária, mas atendia as necessidades. A gente apesar das dificuldades, eu que vinha de uma escola particular, aqui havia os recursos necessários pra gente trabalhar, não via falta de nada (CAMPOS, 2014, p. 13).

A pequena autonomia financeira e a distância que inviabilizava um contato mais próximo, gerou, na percepção de alguns professores, uma maior condição de autonomia pedagógica para o grupo, pois acabavam necessitando resolver os problemas internos, referentes a novas diretrizes pedagógicas, metodologias de ensino, construção dos Planos Pedagógicos dos Cursos e decisões junto ao corpo discente, por conta própria, sendo que a universidade não se envolvia nessas questões. Os dias atuais são percebidos como

⁶⁷ Professor da escola desde 26/03/1996. Entrevista realizada em 15/04/2014.

negativos em relação à essa questão, por significarem perda de autonomia pedagógica e diretrizes operacionais distantes da realidade do colégio.

Eu acho que ela nem existe [autonomia nos dias atuais], porque se nós temos um processo seletivo, que é unificado, nós temos as legislações unificadas, (...) pedagogicamente, nós não temos autonomia. Nós temos um calendário que devemos submeter à reitorias, à pro reitoria, enfim. Não vejo autonomia pedagógica, não vejo.

[pergunta]: Diferente de antes?

[resposta]: Totalmente diferente, nesse sentido eu acho que nós perdemos o que nós reclamávamos que nós não tínhamos uma assistência pedagógica, hoje eu acho que temos de forma não adequada (ZANON, 2014, p.43-44).

Entretanto, alguns professores veem a relação com a universidade de forma diversa. Para esses, a universidade possuía um olhar diferenciado para a escola, por ser uma escola distante e pequena, mas que trazia o seu nome para o interior, o que fez com que a UFF fosse mais renomada dentro do município de Bom Jesus e adjacências do que outras como a UFRJ ou a PUC-Rio. Outro professor percebe ainda, apesar de reconhecer o pouco apoio na área de educação da universidade, do ponto de vista acadêmico, um respeito muito grande pela escola.

As dificuldades financeiras começam a ser superadas a partir da criação do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – CONDETUF⁶⁸. O conselho passou a negociar, juntamente com o MEC, os interesses desse segmento educacional, e obteve, como resultado das negociações, uma importante conquista quando, a partir do ano “de 1997, os recursos orçamentários são liberados em rubricas específicas e o CONDETUF, de forma democrática com os dirigentes da escola, faz a sua distribuição para cada instituição” (AZEREDO e CARVALHO, 2010, p. 208).

O CTAIBB passa então a receber um recurso previsto no orçamento da Universidade, destinado exclusivamente à escola - nas palavras dos professores, um recurso carimbado. Esse fato traz consigo estabilidade e

⁶⁸ O CONDETUF teve seu Estatuto e sua primeira diretoria aprovados no dia 03 de abril de 1991. Para mais detalhes sobre a história e a função do CONDETUF acessar: <http://w3.ufsm.br/condetuf/>

segurança para as atividades que eram desenvolvidas, além de liberar outros recursos que eram gerados pela própria instituição para serem aplicados em outras finalidades. Com isso, tem início um novo ciclo para o colégio, bem mais promissor, em que se inicia a expansão com mudanças estruturais e abertura de novos cursos - tais como o curso Técnico em Agroindústria que inicia suas atividades no ano de 2007.

Começou a vir uma verba específica para a escola agrícola. (...) [o] Condetuf, que determinou através do MEC, aí vinha uma verba específica para as escolas agrícolas, que causava até ciúmes dentro da Universidade, porque a gente pertencia a faculdade de educação, mas ela não tinha um recurso próprio, e aí nós passamos a ter um recurso próprio, e isso aí causou ciúmes, tanto ficou para a escola de Bom Jesus e para a escola de Pinheiral, aí foi o primeiro ano que nós começamos a trabalhar em cima disso (CAVICHINI⁶⁹, 2013, p. 2).

Entrou o Conselho das escolas vinculadas, que é o CONDETUFF. (...) começou vamos assim dizer, partilhar do bolo das escolas Agrotécnicas e das escolas Técnicas, tá? Então aquilo dali para nós foi um avanço muito grande e a verba destinada para as escolas vinculadas que estariam nesse Conselho, vinha da Universidade, mas já vinha carimbada (...) a Universidade não podia mexer em nada (ESCU DINI, 2014, p. 3).

Outra importante fonte de recursos que passa a ingressar na instituição a partir de 2003, com a entrada na direção de Fernando Antonio Abrantes Ferrara, foram as emendas parlamentares. Com certa liberação da necessidade constante de viagens a Reitoria, em Niterói, e pelos relacionamentos que o diretor esforçava-se em estabelecer com parlamentares e funcionários da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) em suas viagens a Brasília, a instituição conseguiu um aporte considerável através dessas emendas. Na declaração do próprio Fernando pode-se notar esta dimensão: “2011 pra 2012 ficou 1 milhão e 100 mil de emendas(...) é volume de dinheiro considerável, não é pouca coisa, ao longo dos anos a gente teve apoios que ajudaram a instituição” (FERRARA, 2014, p. 50).

⁶⁹ O professor José Bastos Cavichini era diretor na época em que chega a primeira verba específica para a escola.

As relações entre os professores do CTAIBB também representam uma importante característica identitária, reforçada nos depoimentos dos docentes como próximas, solidárias e cordiais. Havia, em comparação com os dias atuais, um número muito pequeno de professores: [em 1983] “eram 3 turmas e 11 a 12 professores. Tanto da área técnica como do Ensino Médio” (ESCLUDINI, 2014, p. 3); [em 2005 eram] “de 13 a 15 professores” (COSTA, 2014, p. 5); [em 1988] “nós éramos só 13 professores (...) em 2008 nós tínhamos 22 professores” (FERRARA, 2014, p. 68).

Este número reduzido e o fato de todos residirem próximo à instituição facilitava a construção de um forte elo de pertencimento entre os docentes e destes com a instituição.

Naquela época nos éramos uma família, naquela época o grupo era pequeno como estou te falando 13 professores (Ibidem, p. 33).

Era bem unido, não havia muita divisão assim por área, a sala de professores era uma só, e chegávamos lá, e decidia, conselho de classe todos participavam (ANDRADE, 2014, p. 7).

Era muito íntima porque todo mundo ficava na mesma sala. Não eram muitos profissionais. Acho que devia ter uns 18, se tivesse, ou 20. Então, era muito aconchegante (REZENDE, 2014, p. 11).

bastante reuniões não é (...) havia reuniões, até pelo grupo que não era tão grande, havia reuniões da direção, inclusive, para alocar recursos. Já participei de várias reuniões em que se tinha que fazer a opção para alocar um determinado recurso. O que, que nós vamos construir, por exemplo? (...) Um tempo em que a própria direção, o diretor, mais a sua equipe, mas basicamente o diretor, se reunia com o corpo docente, para decidir determinados rumos da instituição não é? (ZANON, 2014, p.17).

Esta proximidade entre a residência dos professores e o “Agrícola” contribuiu para se estabelecer uma prática de reuniões constantes entre os profissionais da instituição. Tal exercício, na visão dos depoentes, contribuía para aprimoramento das atividades e na construção de um sentimento familiar entre eles. As reuniões aconteciam, na maior parte das vezes, após às 16:30

horas, com o encerramento das atividades em sala de aula. Alguns depoimentos reforçam essa característica como construtora de elos de afetividade entre os professores.

Era um grupo mais coeso, mais forte, que a gente quando não conseguia resolver na reunião aqui, nós íamos para o Pitucão⁷⁰ e acabava nossa reunião lá, acertávamos as [nossas] diferenças, conversávamos, (...) continuava o trabalho, a verdade era essa mesma, (...) não é porque era melhor ou era pior, simplesmente totalmente diferente (ESCUDINI, 2014, p.3).

Eu falo que embora eu não tenha tanto tempo na casa eu já sinto saudade daquele tempo, onde realmente a gente sentava, conversava, discutia tudo, toda a instituição (CAMPOS, 2014, p. 12).

A identidade partilhada foi se costurando dentro de um grupo unido e pequeno, que enfrentava as adversidades inerentes ao ensino em uma região afastada dos centros urbanos e que, devido à diminuição de verba das universidades, encarava estas adversidades pelo amor à instituição e pela vontade de superar todos os obstáculos, em nome do CTAIBB. Com isso, foi se construindo um sentimento de pertencimento mútuo. O Professor Luiz Antônio relatou esse sentimento ao descrever a História da escola, dos profissionais e a sua trajetória pessoal:

Toda a História do CTAIBB pra mim é importante, não tenho nada a destacar. O CTAIBB pra mim é mais que a minha própria casa, minha paixão aqui é imensa. (...) Muita, mas muita coisa que nós fizemos, realizamos, não foi documentada. Sabe, perdeu-se, muitas das nossas ações, muitas coisas maravilhosas aí... (...) Do nascedouro do Colégio Agrícola como Universidade Federal Fluminense, a ideia era de que aqui ficasse como escola modelo, trabalhar Educação no nosso meio. (...) a ideia foi do ensino técnico, tecnológico e humanístico da rapaziada. E eu te falo, nós conseguimos isso (SILVA, 2013, p. 34).

⁷⁰Uma pousada e restaurante localizado na cidade de Bom Jesus do Itabapoana, próxima a escola.

Figura 16 - Inauguração da primeira trilhadeira, 1985 – Observa-se na foto estudantes, professores e técnicos juntos e de forma bem descontraída.



Fonte: Arquivo do Centro de Memória IFF- Noroeste Fluminense/IFF-BJI.

A importância do relacionamento entre profissionais de ensino, em um número reduzido, assim como entre alunos, também é muito representativa da identidade institucional em construção. O número de estudantes também é considerado, em comparação com os dias atuais, como pequeno, o que facilitava, na percepção dos depoentes, a interação e a união. Nas décadas de 80 até a segunda metade da década de 90, não passavam de 100 estudantes na escola. No fim dos anos 90 e durante os anos 2000 este número foi se elevando com a abertura de novos cursos e o aumento de turmas em cursos já existentes. Com isso, no ano de 2008, véspera da entrada da instituição no IFF, o CTAIBB contava com o número de 294 estudantes.

De forma geral, todos os depoentes encaram os estudantes como muito próximos, participantes ativos da vida da escola e da vida dos próprios docentes, representando ligações que vão muito além da sala de aula, que formam uma base sólida tanto do ponto de vista da aprendizagem quanto da formação humana e sustentação da identidade institucional.

A minha amizade aqui foi feita com aluno, através de aluno eu fui conhecendo a comunidade de Bom Jesus. Saí com aluno para festa, nunca levei um aluno na secretaria por reclamação, pode olhar lá se tem alguma queixa minha, nunca teve problema (NETO, 2013, p. 4).

Tínhamos muito contato com eles fora da aula. Eu trazia panela de carne para eles. Já fui dar aula levando panela de almôndega(COSTA, 2014, p.7).

Eu costumo falar que a educação aqui era muito mais caseira, muito mais artesanal. (...) Então cada professor ele conhecia todos os alunos da escola pelo nome. (...)as alunas também, sempre teve um diálogo muito bom. Então era uma educação, digamos, bem mais artesanal do que hoje (ANDRADE, 2014, p. 11).

Excelente, com interação, nós tínhamos confraternizações de aluno com professor (...) Havia uma proximidade, e em parte pelo menor número de alunos não é, eu acho que isso também facilitava, mas também havia uma interação muito grande com os alunos, uma interação de confiança, de respeito, de alunos se abrirem, de aluno te procurar como confidente. (ZANON, 2014, p. 22).

O professor Sebastião Ney Costa de Almeida se lembra da participação conjunta de professores e estudantes nos campeonatos esportivos como um momento importante, em que se estreitavam laços de amizade e confiança, e nos tempos fora da sala de aula como momentos de complemento da aprendizagem.

O horário sagrado do recreio, o horário sagrado do almoço, ou depois das quatro e meia, era o período que o aluno, ele colocava em prática tudo aquilo que ele aprendeu com o professor na parte teórica. Então os relacionamentos eram relacionamentos abertos e com respeito. A gente ouvia, parava para ouvir (ALMEIDA, 2014, p. 21).

Figura 17 - Atividade de Campo década de 70 – podemos notar os estudantes vestidos informalmente junto aos professores.



Fonte: Arquivo do Centro de Memória IFF-Noroeste Fluminense/IFF-BJI.

Figura 18 -Atividade de Campo 2015.



Fonte: Arquivo Pessoal do autor.

A presença de meninas sempre foi muito reduzida como pode ser confirmado pelo relato do professor Lanusse Cordeiro de Araújo, segundo o qual, na década de 80, “eram três turmas, primeiro, segundo e terceiro. Cada turma com trinta alunos, tinha apenas duas meninas no decorrer das três turmas” (ARAÚJO, 2014, p. 9).

Para a professora Maria Otilia Moura Gomes Andrade, o fato de a escola ser predominantemente masculina gerava nos estudantes, principalmente entre os internos, uma carência afetiva que eles supriam, de certa forma, com os laços que estabeleciam com a própria escola e seus servidores.

Alunos e professores se juntavam nas décadas de 1970 e 1980 e 1990 para fazer mutirão de pintura e limpeza da escola antes de se iniciar o ano letivo e alguns participavam até em pequenas reformas tais como as de mesas e carteiras, devido à falta de verba para contratação de pessoal e compra de material. Da mesma forma, quando ocorriam enchentes no Colégio, o que é fato comum devido às fortes chuvas no verão na região e ao rio Itabapoana se encontrar muito próximo da instituição, estes se reuniam com professores e servidores para fazer um mutirão de limpeza, em espírito colaborativo e de união. A adversidade, assim, resultava em uma identificação maior entre

alunos e professores, que construíam coletivamente suas ações, discutindo planos de aulas, participando de ações de extensão do Colégio e formando o que o Professor Luiz Antônio Vieira relatou como “família CTAIBBANA”, ou seja, construindo fortes laços afetivos.

Figura 19 -Mutirão para limpeza do Colégio, início da década de 1980.



Fonte: Arquivo do Instituto Federal Fluminense, Campus Bom Jesus.

Muitos alunos vinham do campo⁷¹(a maioria de distritos de agricultura familiar na região) e se formaram com uma idade mais elevada. O CTAIBB também recebia – como hoje ainda, enquanto IFF, recebe – alunos advindos de municípios vizinhos, como Itaperuna, Campos dos Goytacazes, Varre e Sai, no Rio de Janeiro, e Apicá, Bom Jesus do Norte, São José do Calçado, Mimoso do Sul e Guaçuí, no Espírito Santo, dentre muitos outros.

Devido ao município de Bom Jesus do Itabapoana e região serem conhecidos como produtores rurais, especialmente de café, e também pela própria forma como eram conduzidas as atividades de ensino, inúmeros alunos vinham das áreas agrícolas. Ao mesmo tempo, ele recebia alunos que vinham

⁷¹Bom Jesus do Itabapoana se divide em sete distritos: Bom Jesus do Itabapoana (Centro), Usina Santa Isabel, Serrinha, Carabuçu, Rosal, Pirapetinga de Bom Jesus e Calheiros. Destes, apenas dois não são distritos rurais: Centro e Usina Santa Isabel (este último cresceu devido à usina de produção de açúcar na região, porém, com o fechamento da usina no final dos anos 1990, hoje é considerado um distrito dormitório). Dentre os distritos rurais, a maioria das famílias vive de agricultura familiar ou prestando serviços no centro e em cidades vizinhas.

da cidade de Bom Jesus e de áreas urbanizadas em outras cidades, o que demonstra que desde o início sua identidade estava marcada pelas atividades no campo, mas com alunos advindos não apenas dele. A lembrança da instituição como local em que estudantes desejavam ter um Ensino Médio (naquela época, Segundo Grau ou Científico) de qualidade, é narrada por Jorge Ubirajara Boechat, que foi aluno da instituição entre 1972 e 1974⁷²:

Aconteceu [na época] um fato interessante, que acontece até hoje também, isso é uma coisa histórica. Por ter um quadro de professores depois cada vez melhor, então o nível médio também passou a ser observado pela sociedade. Tinha muitos alunos que vinham pra cá só pra fazer o nível médio (...) no meu tempo eram quatro anos. Quando chegava no terceiro ano iam embora, não faziam o quarto ano, que era o estágio, para tirar o diploma de técnico. (...) Desistiam, iam fazer o vestibular. (...) Então éramos oito. (...) A gente falava entre nós [em brincadeira], que éramos da turma “verdadeira” e os demais da turma “falsa” que só vieram no dia da formatura pegar o canudo, mas que não participaram de todo o processo, só os oito. Éramos talvez o dobro no início (BOECHAT, 2013, p. 17).

A construção da identidade da instituição ligada aos alunos advindos do campo foi fundamental no momento inicial do Colégio. Porém, o CTAIBB já tinha um Ensino Médio consolidado na década de 1970, permanecendo durante a sua história, o que levou também muitos alunos do centro do município a se inscreverem nas provas de seleção que ocorriam para a entrada no Colégio. É bom lembrar que dentro do processo seletivo havia uma cota específica para estudantes com ligação com o meio rural, o que equilibrava um pouco essa relação.

Em relação à classe social e origem dos alunos, as opiniões são divergentes, pois alguns depoentes relatam que a instituição atendia alunos humildes e advindos do campo, o que seria a proposta inicial e mais importante do Colégio. Por outro lado, a consolidação da imagem de um ensino considerado de muita qualidade no município fez com que essas seleções

⁷²Aluno da segunda turma, mas que entrou no segundo ano, em 1972, onde cursou até a formatura em 1974, tendo cursado o primeiro ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Padre Mello, em Bom Jesus.

fossem disputadas por alunos da cidade, filhos de classe média e alta que também concorriam às poucas vagas e atribuíam ao ensino da instituição a formação necessária para depois ingressarem em universidades em diferentes cursos, e não ao trabalho do campo.

Sobre a visão que a sociedade bomjesuense guardava do CTAIBB, apesar dos depoimentos apontarem para uma visão positiva sobre a escola, esta não se manifesta unânime em afirmar de que forma a visão positiva se estabelecia.

O pessoal sempre olhou a escola com bastante carinho rapaz, eu sinto isso, não sei se tem, às vezes porque tem outras pessoas que têm outra percepção. A minha percepção foi essa. (NETO, 2013, p. 20).

A impressão que eu tenho é que era sempre bem visto socialmente. Não era uma escola não desejada. Mas era uma escola que a classe média não mandava muito seus filhos. E era comum ter isso "olha, se você não sossegar aqui, eu te mando para o colégio agrícola. Lá eles dão um jeito em você" (LIMA, 2013, p. 20).

Na região era, sempre foi considerada a escola mais forte em termos de ensino. O ensino aqui era um ensino de qualidade. Isso já há anos, não foi agora passando para o IFF (ARAUJO, 2014, p. 2).

Sempre o que me chamava a atenção quando eu vim parar aqui foi o que eu escutava na comunidade, que era uma Escola de excelência, uma Escola forte, (...) uma Escola boa, que os alunos vão para lá, passam em Concurso, em Vestibular". (REZENDE, 2014, p. 9).

As divergências concernentes às opiniões dos professores em diversas questões apresentadas demonstram que as identidades não se constituem de forma hermética e essencialista, ou seja, que os objetivos da instituição vão se modificando com o tempo, como a própria percepção de sua atuação na região e que estes objetivos sempre foram disputados internamente entre a comunidade escolar.

Compreendemos que essas divergências são comuns ao se estudar o processo de apropriação de memória por diferentes grupos. É por esse motivo

que o referencial teórico dos “Lugares de Memória” contribui sobremaneira para articularmos as impressões coletivas de um passado apropriado, pois é na costura das lembranças que conseguimos desvelar o oculto, em todas as suas dimensões, tanto as complementares quanto as divergentes.

É importante levantar, em estudos de memória, que esta é construída com conflitos, em contradições, que se ligam ao lugar, ora numa relação afetiva forte, ora com distanciamento. As visões sobre o passado também são reconstruídas, a partir de um contexto social, ou mesmo do sentido e simbologia que esses locais de memória representam na sociedade.

Dessa forma, a memória do CTAIBB se sedimenta sobre um mito fundador que liga a instituição aos seus narradores e à comunidade local, na produção de um poder-saber. A partir deste rito de nascimento, vão se fortalecendo seus elos identitários, lembrados como o de um tempo mítico, onde há a construção dos laços que unem os professores e estes com os estudantes, os quais estabelecem amizades fortes. Também, são capazes de construir um sentimento familiar para enfrentar as adversidades vindas de uma relação distanciada e de poucos recursos financeiros e materiais, o que constrói no imaginário coletivo o forte sentimento de pertencimento ou, em outras palavras, de filiação à “família CTAIBBANA”.

A reflexão sobre o passado se torna relevante, assim, na descoberta do significado da instituição no local onde ela iniciou suas atividades; na formação da identidade que congrega diferentes períodos e diferentes pessoas; na construção de uma sólida imagem, que hoje permanece no imaginário social dos moradores do município e da região, e nas dúvidas sobre um futuro repleto de mudanças.

Só é possível compreendermos a cultura de uma organização ao iluminarmos a complexidade que a perpassa, identificando as hierarquias de valores e as lógicas que agem, tanto no nível das representações sociais como das ações práticas dentro dos sistemas. A desconsideração desse processo histórico ou a sua consideração apenas como heranças negativas em nada contribui para acertarmos rumos equivocados da instituição. Pelo contrário, contribuem para construção de uma visão dicotômica e impermeável entre o passado e o presente, entre a cultura e a burocracia, esfumando importantes

ganhos sociais e elos de pertencimento construídos, e tornando a ideia de modernidade e inovação como uma prática vazia de sentido para os realizadores das políticas locais.

5.2 O Contexto da passagem do CTAIBB para IFF-BJI: O apagamento da família CTAIBANA da história do IFF

Em 2008, dentro do projeto do Governo Federal de expansão do Ensino Técnico e Tecnológico, o CTAIBB, após acordo com Cefet/Campos, foi transformado em *campus* do Instituto Federal Fluminense (IFF), passando a ser denominado de IFF – *campus* Bom Jesus do Itabapoana (IFF-BJI). Desde então, vem promovendo cursos técnicos ligados a cinco áreas: agroindústria, agropecuária, informática, meio ambiente e química⁷³, além de um curso superior em Ciência e Tecnologia de Alimentos, criado em 2010.

Nesse novo cenário, o número de funcionários e de estudantes,⁷⁴ as metas, a gestão institucional, as relações de poder, os processos decisórios, as formas de cooperação, tudo sofreu profundas mudanças e, principalmente, a autonomia interna das ações, com a escola então ligada diretamente ao poder da reitoria do Instituto, que se encontra geograficamente instalada em Campos dos Goytacazes.

Nessa nova instituição passa a integrar o seu quadro um considerável número de professores oriundos de diferentes realidades socioculturais⁷⁵. Esses profissionais se encontram motivados tanto pelo *status* de pertencerem ao seleto quadro de funcionários federais quanto pela formação elevada que uma boa parte possui⁷⁶. O novo panorama aponta para a (re) construção conflituosa da identidade institucional, mais focada nos princípios regulados por

⁷³ O curso de química iniciou suas atividades no ano de 2015.

⁷⁴ Em 2006 a escola contava com 29 docentes, 39 técnicos-administrativos e 292 alunos, em 2012 estes números mudaram para 80 docentes, 61 técnicos-administrativos e 1.070 alunos. (dados informados pela secretaria acadêmica da escola em 26/11/2012).

⁷⁵ Com destaque para o grande número de servidores residentes na cidade de Campos dos Goytacazes.

⁷⁶ Esta relação de status se observa entre os professores, o que leva a que muitos que ainda não detêm títulos de mestres ou doutores busquem conquistá-los, ingressando diretamente nas universidades proponentes ou nos cursos de Mestrado e Doutorado Interinstitucional (Minter e Dinter). A diferença entre possuir ou não o título se manifesta em sentimentos de inferioridade frente aos seus pares, inclusive do ponto de vista econômico, pois os títulos conferem ao seu possuidor uma considerável elevação salarial, garantidos pelo plano de cargos e salários.

uma instituição racionalista e impessoal, baseada fortemente na ideia de mérito e de valorização da ciência e da tecnologia.

Como as instituições e suas políticas são construções sociais, a instalação do IFF-BJI esbarra, em certo sentido, nas complexidades das relações sociais locais, em sua interface com os sujeitos advindos de diferentes realidades, que passam a compor o quadro funcional dessa nova entidade.

Para os professores que se encontravam na instituição antes desse evento e permanecem nela, os novos tempos representam um misto contraditório de melhorias e perdas.

Na discussão da identidade da instituição, Cristiano Ferolla de Lima, partilha da visão de que as mudanças trouxeram desenvolvimento principalmente ao município de Bom Jesus. Não só as transformações físicas e financeiras foram importantes para a alteração na rotina da cidade, mas a mudança com a vinda de novos cursos, aumento de alunos e professores, qualificação dos mesmos e expansão do ensino:

Essa mudança foi total, foi na estrutura física, funcionários de modo geral, técnicos administrativos, docentes, discentes, maior aporte financeiro (...).Eu digo pros meus alunos, só não estuda quem não quer. Você não precisa sair de Bom Jesus para fazer um bom curso, e isso era uma coisa totalmente fora da realidade (...) A escola era até então conhecida como escola agrícola, hoje não. O que é muito louvável, o que é muito interessante. Nós temos que ter um ensino agrícola cada vez melhor, sem dúvida, mas a gente tinha uma clientela que não tinha muita afinidade com a agropecuária, então que bom que [podemos] atender essa clientela,[o perfil dos alunos] mudou. A realidade socioeconômica também. (...) A princípio, a classe média bonjesuense se faz mais presente. Na minha percepção. (...) A identidade [do Campus] está sendo moldada, está sendo lapidada, eu diria que a princípio sim. Porque se você a vê enquanto instituição, ela é muito recente (LIMA, 2014, p. 18).

A transformação da identidade do atual Campus também é vista por João Renato de Oliveira Escudini como algo natural, como uma mudança positiva dos tempos. Essa identidade é redefinida de acordo com os atores e o tempo, sendo que o colégio vive uma constante transformação:

Acho sim, que é um projeto bacana. Como todo projeto novo, não nasce redondinho. Tem que acertar muito. Essa parte dos campi, a parte de normatizar, é um grande feito do reitor, ele está fazendo. (...) tem muita coisa pra fazer. Isso eu acho que ainda leva uns quatro, seis anos, pra arredondar (ESCODINI, 2014, p. 12).

Na relação estabelecida entre os professores e entre estes e os estudantes, a maioria dos docentes percebe diferenças com a passagem para o IFF. As diferenças se concentram em primazia pela perda de um contato mais próximo e familiar, um distanciamento entre o grupo, a ausência de maiores espaços de reuniões e debates e a limitação dos encontros entre professores da área técnica e do Ensino Médio. O professor Sebastião Ney Costa de Almeida refere-se às perdas pelo seu lado afetivo, no enfraquecimento dos laços identitários construídos pelo CTAIBB.

A relação nossa, de hoje também é boa. Só que nós perdemos o afeto pelo companheiro de trabalho. O companheiro de trabalho hoje ele existe como um companheiro trabalhista. Ele não existe como um companheiro amigo (ALMEIDA, 2014, p. 25).

Essa nova realidade motiva conflitos de outras ordens que, segundo os relatos, não ocorriam antes. Estes conflitos atuais envolvem as concepções de mundo de cada integrante da nova entidade, colocando em campos opostos campo e cidade, vida acadêmica e vida prática, antigos e novos. Isto está bem explicitado nas palavras do professor Lanusse Cordeiro de Araújo, segundo o qual,

essa questão do conflito são pessoas, tem uma turma mais nova que chegou e tem uma maneira deles viverem, que vivem um outro mundo, um mundo diferente, um mundo mais acadêmico, de estudantes, muitos já chegam aqui e tem uma vida acadêmica mais longa, ele fez uma pós graduação, fez mestrado, fez doutorado, pós doutorado, então o meio que ele conviveu lá, é totalmente [diferente], você pode ver os professores antigos, às vezes tem [só] graduação, (...) Mas tem uma experiência de vida também (ARAÚJO, 2014, p.49).

Na percepção do professor Ernany Santos da Costa, esse novo momento criou certas limitações para a relação escola-comunidade, fruto de um formato organizacional imposto a partir da adesão ao Instituto Federal. Esta imposição se realiza pelo desconhecimento das atividades que eram feitas, e da forma como eram feitas anteriormente, criando um vácuo ainda não resolvido entre a escola e o município.

Pelo número de professores de outra cidade, pois antes eram todos daqui [e] havia uma troca de informação do corpo docente da escola com a comunidade porque eles estavam na comunidade. Hoje a maioria deles vai pra Campos, então as informações circulam somente com aquele grupinho. Então o fluxo de informação foi reduzido. Em relação à comunidade aqui na escola, me parece que as novas diretrizes são de menos participação da escola na comunidade. Porque a escola pode participar com máquinas, com assistência técnica, projetos. Mas parece que há uma diretriz que impede o professor de ir para a comunidade (COSTA, 2014, p.14).

Podemos sintetizar as discussões sugeridas pelos docentes como meio de atingir os objetivos propostos neste trabalho em pontos positivos e negativos. Os pontos positivos, atribuídos pela maioria dos docentes, podem ser organizados da seguinte forma:

- Aumento da oferta de vagas para os estudantes da região e para profissionais de diversas áreas e regiões;
- Diversificação dos cursos e dos níveis de formação com a criação do ensino superior e dos cursos FIC;
- Aporte financeiro recebido pela escola, em cifras muito mais elevadas do que antigamente;
- Os ganhos culturais e acadêmicos devido a diversidade de docentes que passam a ingressar na instituição, oriundos de diversas realidades socioculturais e com elevado nível de formação universitária.

Os pontos negativos desse novo contexto podem ser sintetizados e listados da seguinte forma:

- Aumento vertiginoso do número de funcionários e estudantes causando uma perda do sentimento de pertencimento institucional construído historicamente na escola,
- Distância entre a escola e a residência de parte considerável dos docentes acarretando em declínio das reuniões, contatos e projetos desenvolvidos, além de insatisfação e cansaço dos professores em trânsito;
- Afastamento, por força das duas condições anteriores, da instituição e da comunidade.

Os pontos negativos são atribuídos, principalmente, às mudanças rápidas e de grande monta porque passou o colégio nos últimos anos, sem ter tido, em contrapartida, um preparo da gestão para isto. Essa circunstância gerou uma relação de incompatibilidade entre o passado, representado pelo CTAIBB e o presente, na figura do IFF-BJI.

Mas eu acho que uma escola para ela funcionar bem, ela tem que pegar tudo de bom que ela teve, e juntar com tudo de bom que nós vamos construir (ARAÚJO, 2014, p. 16).

Hoje, eu já acho que é diferente, mais distante. Não sei qual é a distância que eles moram. Pode ser que seja isso também. É tudo muito corrido. quatro e meia todo mundo tem que ir embora. E, antigamente, não, a gente marcava reunião pra quatro e meia e ficava aí até seis, seis e meia, sempre depois dos horários (REZENDE, 2014, p.. 22).

Contudo, esses pontos negativos também são vistos pela maior parte dos depoentes como condição irrefreável para a escola. A entrada no IFF é mais positiva e os pontos negativos são um mal necessário para a conquista de uma condição melhor para a instituição.

Essa visão reflete a ideia de modernidade contida na perspectiva de sua “eficácia naturalizadora”. Assim, não há alternativa: o aumento do ganho social

da instituição acarretará, inexoravelmente, na desapareição do antigo colégio e de sua identidade historicamente construída. Suas memórias devem ceder espaço para a nova história, para a inovação e para o progresso. O imobilismo da tradição necessita de ser superado pela modernidade e seus valores universais.

Por meio das palavras do professor Ernany Santos Costa, vemos como a efetivação do projeto não se estabeleceu de forma tão democrática como sugere-se, e que, mesmo tendo ocorrido reuniões anteriores, tanto na escola quanto na comunidade, assim como um processo de eleição para se definir a entrada ou não no Instituto Federal, a pressão por parte do MEC foi muito intensa para que se ocorresse esta adesão.

Discussões foram travadas em várias reuniões, em seminários, e a coisa foi ficando assim bem positiva mesmo, um dos secretários comentou que o caminho era esse e não havia como retroceder, pois a proposta do governo era essa e quem ficasse [não aderisse a proposta] ficaria à margem, até nossa carreira ficaria restrita, só existiriam uns gatos pingados, enfim, seria criado um professor de instituto, com outra denominação, com mais recursos, para nós acreditarmos nessa proposta, que era o caminho e a coisa foi delineando, as discussões, alguns acharam que estavam na pressão, que tinha que ir e aí começaram a negociar (COSTA, 2014, p.10).

Com a adesão ao Instituto Federal, a primeira medida foi a mudança do nome. A escola deixou de se chamar CTAIBB para se chamar IFF-BJI. A morte definitiva de seu patrono, com a retirada de seu nome do nome da instituição representa a morte simbólica do CTAIBB, e, por conseguinte, da família CTAIBBANA, que podem ser exemplificadas nas palavras do atual diretor da instituição.

Quando nós tínhamos três turmas, da Agropecuária (...) a gente estava acostumado a falar família do CTAIBB, família "Ctaibbana". Hoje já não usamos mais esse termo, porque [em] uma família a gente tem que conhecer o outro, tinha toda essa relação de carinho, (...) [que] foi mudando. Nós passamos de no máximo 90 alunos, para 300 alunos, num primeiro momento já foi um crescimento (ESCU DINI, 2014, p. 7).

Este sepultamento no plano afetivo, da subjetividade vivida pelos sujeitos partícipes daquele tempo mítico e daquela realidade sociocultural é acompanhado pelo sepultamento no plano institucional, pelo Instituto Federal Fluminense. Reproduzindo a “dualidade interna” entre o Ensino Industrial e as outras modalidades de Ensino Profissional⁷⁷, a história do CEFET-Campos⁷⁸ é transformada na história de todo o IFF, apagando a história do CTAIBB desta entidade.

Este fato pode ser confirmado no acesso à página do IFF, dentro do espaço institucional, onde encontramos o verbete “histórico”⁷⁹ da instituição (ver Anexo 03). Toda a história contida nessa página, que representa a história do Instituto Federal Fluminense, refere-se aos marcos temporais do antigo CEFET de Campos dos Goytacazes. Com exceção do seguinte trecho: “Em 2009, já como Instituto Federal Fluminense, (...) Também neste ano, o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges foi incorporado ao Instituto”⁸⁰ (BRASIL, IFF, 2009). Podemos perceber que não se encontra mais nenhuma referência ao “Agrícola”. O mais curioso é que no mesmo *site*, no espaço destinado especificamente ao *campus* Bom Jesus, não se encontra nenhuma referência histórica sobre a instituição, e também não há nenhum comentário questionando esta ausência por nenhum dos professores desta época. Esta é, a nosso ver, uma demonstração da resignação atual deste grupo.

Se observarmos a Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Lei 11.892/08, em seu capítulo II, seção I, inciso 3º, o Colégio Técnico Ildefonso Bastos Borges passa a integrar o Instituto Federal Fluminense, que dentro do escopo da mesma Lei se constitui pela

⁷⁷ Como dito anteriormente, apesar de no capítulo 4 a análise comparativa relacionar exclusivamente o Ensino Industrial com o Agropecuário, esta “dualidade interna” se estabelece, como estamos demonstrando nesta parte do estudo, entre o ensino industrial e as modalidades de Ensino Agrícola e das escolas técnicas vinculadas. O trabalho não pode realizar essa relação legal por falta de documentos oficiais e acadêmicos encontrados que registrassem uma história sistematizada e generalista das Escolas Técnicas Vinculadas. Como o caso em estudo é referente a uma Escola Técnica Vinculada da área agrícola. Do ponto de vista simbólico a relação assimétrica entre o ensino industrial e o agrícola se mantém, afinal os sujeitos dessa instituição sentem-se muito próximos da realidade vivida pelas agrotécnicas.

⁷⁸ Atual IFF – *campus* Centro dentro do Instituto Federal Fluminense.

⁷⁹ Acesso em: <http://portal.iff.edu.br/institucional/historico>

⁸⁰ Acesso: <http://portal.iff.edu.br/institucional/historico>

transformação do CEFET Campos. Nesse sentido, mesmo que a Lei determine que o IFF foi criado a partir da transformação do CEFET Campos, ela também cita o CTAIBB como integrante dessa instituição. É importante notar que, para efeitos legais, essa distinção se relaciona mais ao fato das Escolas Vinculadas não serem autarquias, por isso estabelece um processo de migração entre duas instituições autárquicas diferentes, no caso da UFF para o IFF. É por esse motivo que todas as oito escolas vinculadas que passam a integrar os IF's naquele momento encontram-se presentes, no corpo da Lei, neste inciso, dentro de um anexo, e não diretamente nos parágrafos.

Entretanto, tal condição legal não anula e/ou elimina toda a rica história produzida por esse segmento educativo. Do ponto de vista prático, as duas escolas passam a compor uma única instituição, onde cada qual mantém um diretor geral subordinado ao reitor do IFF. Em consequência, seria imparcial supor que também ambas mantivessem suas heranças históricas fundindo-se numa única organização.

O apagamento da história do CTAIBB da história do IFF representa uma assimetria simbólica instituída, parte da “dualidade interna” presente na Rede de EPT. Funciona como se o CEFET Campos mantivesse suas raízes na instituição enquanto o CTAIBB tivesse suas raízes sufocadas pela supremacia de sua parceira. Os quarenta anos de histórias e memórias construídas pelo “Agrícola” foram apagados da história do IFF. O Instituto Federal Fluminense representa uma página em branco para o colégio, e para os sujeitos promotores desse passado resta uma memória que não encontra nenhum suporte institucional.

Esse fato é revelador dos conflitos simbólicos que se estabelecem atualmente no interior da escola. Os elementos fortalecedores do campo dos “antigos⁸¹” perdem cada vez mais força frente aos elementos do campo “entrante”, visto que o próprio passado do colégio é um componente alienígena no interior do IFF. O conflito, pela ausência de uma percepção institucional de sua complexidade, leva à construção de uma escola impermeável ao diálogo, à

⁸¹ Estes campos categoriais de “antigos” e “entrantes” será mais bem classificado na seção 5.3, do capítulo 5.

busca por soluções colaborativas, à desunião e ao afastamento de sua missão legalmente instituída.

5.3 As lutas simbólicas em torno da identidade do campus IFF-BJI: uma análise intersubjetiva sob a perspectiva metodológica de Selltiz (1975)

No pré-projeto apresentado ao programa de pós-graduação da UENF em curso, tinha-se por perspectiva que as disputas simbólicas em andamento no interior da instituição em estudo relacionavam-se aos docentes presentes no CTAIBB e que permaneciam na escola após sua passagem para IFF-BJI, incluídos na categoria burdiesiana de “antigos”, assim como os que ingressaram após esta passagem, pertencentes à categoria dos “entrantes”.

Como vimos nos capítulos anteriores, essa passagem como o evento gerador dos atuais conflitos em torno da (re) configuração identitária da escola entre os “antigos” e os “entrantes” relaciona, além do mencionado, uma série de outros fatores que influem diretamente nas relações internas no IFF-BJI, tais como: a) a relação entre escola técnica vinculada e o próprio Instituto, na supremacia do *campus* Centro como representante local da “dualidade interna” entre Educação Industrial e outras modalidades da Educação Profissional; b) na relação entre educação industrial e educação agrícola, remetendo as dicotomias campo *versus* cidade; c) na relação entre antigo e novo, estabelecendo uma perspectiva evolucionista como única alternativa de avanços e melhorias estruturais para a escola, aludindo às dicotomias entre tradição *versus* modernidade e conservação *versus* inovação.

Com o andamento da pesquisa *in loco* e da revisão bibliográfica, foi possível a constatação de que tais categorias representavam para análise em curso um universo mais amplo do que o inicialmente proposto. As disputas que se travavam no interior da instituição relacionavam, ora de forma complementar, ora de forma antagônica, significações presentes nos distintos habitus formados pelas trajetórias e espaços sociais dos sujeitos, além das referentes ao tempo presente na instituição.

Elementos macros inseridos na assimetria entre a educação industrial e a educação agrícola associavam-se subjetivamente na relação entre docentes oriundos de cidades de pequeno porte, num polo, e os vindos de cidades de

grande porte, em outro, marcados por visões de mundo distintas e, por vezes, contraditórias e desiguais, que se chocavam apontando para diferentes perspectivas dentro do projeto institucional. Entretanto, apenas esse referencial espacial ainda mostrava-se incapaz de se apropriar de certas animosidades.

A relação entre os docentes das cidades vizinhas de Bom Jesus do Itabapoana, em maior número no *campus*, e de Campos dos Goytacazes, com o segundo maior contingente, além de se localizarem respectivamente nos polos categoriais de cidades de pequeno porte e cidade de grande porte, também por se ligarem a disputa entre CTAIBB e *campus*-Centro, apresentavam, em diversas ocasiões, os conflitos discursivos mais intensos. Este fato está exemplarmente demonstrado nos trechos abaixo, retirados do caderno de campo do pesquisador que mostram falas de professores residentes em Campos dos Goytacazes e Bom Jesus do Itabapoana, assim como as impressões mútuas nutridas por ambos os grupos.

Trechos retirados do caderno de campo do pesquisador:

Caso 1: Quando – 05/06/2013.

Local – bar localizado no centro da cidade de Bom Jesus do Itabapoana.

Professor residente em Bom Jesus do Itabapoana falando sobre a decisão de sua filha de ir morar em Campos dos Goytacazes para estudar: [falei para ela que]“virar campista foi o pior, falei pra ela, poxa você quer mesmo me botar pra baixo”.

Caso 2: Quando 16/04/2014

Local – Hall da escola

Professor da cidade de Bom Jesus do Itabapoana: “é como se diz por aí, campista nem a prazo e nem a vista”.

Caso 3: Quando – 17/10/2013

Local – bar em Campos dos Goytacazes.

Professor residente na cidade de Campos: “o grupo de professores de Campos fica prejudicado em vários momentos [na escola]. Na cidade de Bom Jesus não tem nada, lá é o pior lugar do mundo”.

Caso 4: Quando – 26/02/2014

Local – Sala de professores

Professor 1 residente na cidade de Campos: “Não vi você no ônibus hoje” (refere-se ao ônibus que os professores que vêm de Campos alugaram para poder vir na parte da manhã para escola e voltar na parte da tarde).

Professor 2 residente na cidade de Campos: “estou com aula até tarde da noite na terça não dá para voltar”.

Professor1: “pensei que Bom Jesus tinha ganho mais um morador”.

Professor 2: “não. Tá doido?!”.

Professor 1: “eu não fico nesse lugar um segundo, nem que tenha que ir embora correndo, ou acordar de madrugada”.

Professor 2: “eu também não, é só um dia”.

Professor 1: “eu não fico um dia. Pensei que você tinha vindo para cá”.

Professor 2: “tá doido”.

Isto aponta para o fato de que o acirramento das animosidades se expressa, justamente, no limite entre a fronteira geográfica e simbólica das identidades, aflorando as diferenças pela sua proximidade, funcionando como exacerbação do “efeito de fronteira”, assim como descrito por Kathryn Woodward (2007)⁸².

Nesse sentido para empreender a coleta de dados para análise das disputas intersubjetivas entre os docentes do caso estudado, foi utilizado um questionário com perguntas sob orientação metodológica de Selltiz (1975), especificamente do capítulo “Conteúdo da Pergunta”. Na produção dos gráficos e tabelas como elementos visuais facilitadores, as categorias desenvolvidas utilizaram por base o tempo de presença na escola, as trajetórias sociais e os

⁸²Kathryn Woodward, no início do texto, onde analisa a relação entre identidade e diferença utiliza a guerra da Iugoslávia, entre Sérvios e Croatas, para demonstrar como em determinados contextos, momento em que o conflito se torna intenso, pontua que as diferenças são mais intensamente expostas como mecanismos de afirmação da identidade, no caso da autora este contexto está inserido nas disputas pela nação. “Neste momento histórico específico, as diferenças entre os homens são maiores que quaisquer similaridades, uma vez que o foco está colocado nas identidades nacionais em conflito. A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares”. Para mais detalhes, ver WOODWARD (2007).

espaços geográficos dos sujeitos, que se encontram relacionadas na Tabela 04 abaixo.

Tabela 04 -Referência da base conceitual Bourdiesiana para formação das categorias de análise e de como estas categorias apontam para formação dos campos simbólicos no interior da instituição.

Base conceitual	Categoria	Integrantes
Antigos	CTAIBB	Professores do CTAIBB que permanecem presentes na escola
	Cidades de Pequeno Porte	Professores oriundos de cidades de pequeno porte
	Bom Jesus do Itabapoana	Professores residentes na cidade de Bom Jesus do Itabapoana
Intermediário	Cidade de médio porte	Professores oriundos de cidades de médio porte
Entrantes	IFF-BJI	Professores que entraram na instituição após a mudança para o IFF
	Cidades de Grande porte	Professores oriundos de cidades de Grande Porte
	Campos dos Goytacazes	Professores residentes na cidade de Campos dos Goytacazes

Relacionamos como cidade de pequeno porte (rural) as que têm população inferior a 50 mil habitantes e densidade demográfica menor que 80 hab/km²; de médio porte (entre o rural e o urbano) que têm a população no intervalo de 50 a 100 mil habitantes, ou cuja densidade demográfica supere 80 hab/km²; e de grande porte (urbana, as que têm mais de 100 mil habitantes e com densidade demográfica superior a 80 hab/km². Estas categorias foram construídas tendo por critério o livro “Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula”, de José Eli da Veiga (2003)⁸³, como está expresso na Tabela 05.

⁸³ Segundo o autor, “quando se observa a evolução da densidade demográfica conforme diminui o tamanho populacional dos municípios, não há como deixar de notar duas quedas abruptas. Enquanto nos municípios com mais de 100 mil habitantes, considerados centros urbanos pela citada pesquisa IBGE/Ipea/Unicamp, a densidade média é superior a 80 habitantes por quilometro quadrado (hab/Km2), na classe imediatamente inferior (entre 75 e 100 mil habitantes) ela desaba para menos de 20 hab/Km2. Fenômeno semelhante ocorre entre as classes superior e inferior a 50 mil habitantes (50-75 mil e 20-50 mil), quando a densidade média torna a cair, desta vez para 10 hab/Km2. São esses dois “tombos” que

Tabela 05 -Cidades de residência dos professores da instituição,e sua respectiva categorização e justificativa.

Categorias	Cidades	Justificativa (IBGE/2010)
Pequeno Porte (rural)	Bom Jesus do Itabapoana/RJ	35.411 hab / 59,13 – Maior contingente de docentes
Pequeno Porte (rural)	Apiacá/ES	7.512 hab / 38,72 hab/km ²
	Bom Jesus do Norte/ES ⁸⁴	9.476 hab / 106,37 hab/km ²
	São José do Calçado/ES	10.408 hab / 38,06 hab/km ²
	Laje do Muriaé/RJ	7.487 hab / 29,95 hab/km ²
	Lajinha/MG	19.609 hab / 45,40 hab/km ²
	São Fidélis/RJ	37.543 hab / 36,39 hab/km ²
	São Francisco do Itabapoana/RJ	41.354 hab / 36,84hab/km ²
	São João do paraíso/MG	22.319 hab / 11,59 hab/km ²
Médio Porte	Itaperuna/RJ	95.841 hab / 86,71 hab/km ²
	Paracambi/RJ	47.124 hab / 262,27 hab/km ²
Grande porte (urbana)	Campos dos Goytacazes	463.731 hab / 115,16 hab/km ² – 2º Maior contingente de docentes
Grande porte (urbana)	Cachoeiro de Itapemirim/ES	189.889 hab / 216,23 hab/km ²
	Colatina/ES	111.788 hab / 78,9 hab/km ²
	Niterói	487.562/3.640,80 hab/km ²
	Macaé	206.728/169,89hab/km ²

Fonte:dados para o número da população e densidade demográfica IBGE 2010. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php?lang>.

É importante destacar que levantar dados referentes ao universo subjetivo dos sujeitos e em relação de tensão significa interpretar os sistemas de variáveis produzidos como relativos à análise social, tendo como norte que os números não falam por si só, mas respondem a perguntas previamente pensadas. As categorias desenvolvidas não são estáticas; muito pelo contrário, apresentam migrações, interconexões e cruzamentos diversos, apontando para perspectivas dinâmicas associadas aos interesses e valores em disputas que remetem a uma ampla possibilidade de estratégias.

permite considerar de pequeno porte os municípios que tem simultaneamente menos de 50 mil habitantes e menos de 80 hab/Km², e de médio porte os que tem população no intervalo de 50 a 100 mil habitantes, ou cuja densidade supere 80 hab/km², mesmo que tenham menos de 50 mil habitantes” (VEIGA, 2003, p. 34).

⁸⁴A cidade de Bom Jesus do Norte, apesar de possuir uma densidade demográfica muito elevada, possui uma população muito pequena e, além disto, é quase que uma parte da cidade de Bom Jesus do Itabapoana, apenas separada pelo rio que divide os municípios e o estado do ES e do RJ. Com isso, se verificarmos a população dos dois municípios e a respectiva densidade demográfica, encontraremos os seguintes valores 44.887 hab e 65,25 hab/km² o que o enquadraria como cidade de pequeno porte justificando a categorização adotada neste trabalho.

Como aponta Bourdieu (2007), as distinções entre os sujeitos não apresentam indicadores herméticos, mas posições e intenções relativas aos arranjos que esses encampam durante o processo de luta. Estamos investigando sujeitos que não representam classes sociais com grandes separações, que pertencem à mesma profissão e que possuem rendimentos próximos. Suas atitudes, mesmo assim, lhes conferem posições distintas no que diz respeito às próprias ações, crenças e pensamentos. Ao analisarmos as posições no interior das classes, devemos estar atentos ao “conjunto de *características auxiliares* que, a título de exigências tácitas, podem funcionar como princípios reais de seleção ou exclusão sem nunca serem formalmente enunciados” (BOURDIEU, 2007, p. 98, grifos do autor).

As fronteiras estatísticas não se apresentarão de forma automática, pois demandarão a interpretação de seus dados. Os indicadores acionados só farão sentido pelo conjunto de significações que demonstrarem e, a partir deste, será possível desvelar os sentidos ocultos presentes nos dados. Precisamos ter ciência de que as distâncias entre as categorias se apresentarão ora maiores, ora menores, formando distinções por vezes sutis entre os campos simbólicos em disputa. E isto ocorrerá exatamente por representarem as distinções reais entre estes diferentes espaços sociais, funcionando como elemento de manutenção de suas desigualdades. Os silêncios também representam um importante indicador e também devem ser analisados assim como as falas.

O poder de discriminação dos sistemas sociais de classificação - jovem ou velho? Cidadino ou camponês? Rico ou pobre? Burguês ou pequeno-burguês? etc. -, o *numerus clausus* (número fixo) na forma-limite que lhe é atribuída pelas medidas discriminatórias cede a lugar, de modo bastante aproximado, aos limites bem definidos; aos princípios de seleção, de inclusão e de exclusão, baseados em uma pluralidade de critérios mais ou menos estreitamente associados entre si e, quase sempre, implícitos, ele cede o lugar a uma operação institucionalizada, portanto, consciente e organizada, de segregação e de discriminação(...). De fato, os grupos mais seletivos preferem evitar a brutalidade das medidas discriminatórias e acumular os encantos da ausência aparente de critérios; deste modo, os membros do grupo alimentam a ilusão de uma escolha baseada na singularidade da pessoa, assim como as certezas da seleção que garante o máximo de homogeneidade ao grupo (BOURDIEU, 2007, p.156).

Na sequência se iniciará a apresentação e interpretação dos dados convertidos em gráficos e tabelas do questionário. Não serão expostos todos os gráficos gerados para não sobrecarregar o trabalho, entretanto, os que não estiverem no corpo do texto estarão presentes em anexos no final do trabalho. Serão usados como critério de organização os blocos e as informações sobre os depoentes constantes na metodologia deste trabalho.

Bloco 1 – Dados pessoais e da relação com a instituição

Neste bloco, as perguntas foram feitas para coleta de dados para verificação de fatos, como forma de caracterizar o ambiente pesquisado e alguns indícios da relação dos docentes com a instituição. Os nomes dos professores que aceitaram participar da pesquisa serão mantidos em sigilo para preservar suas opiniões e seu anonimato.

Tabela 06 – Frequência e percentual encontrado das categorias de análise.

Cidade de Residência dos Docentes	Frequência	%
Bom Jesus do Itabapoana	24	42,9
Campos dos Goytacazes	12	21,4
Cidades de pequeno porte (rural)	13	23,2
Cidades de médio porte (entre o rural e o urbano)	3	5,4
Cidades de grande porte (urbano)	4	7,1
Total	56	100,0
Tempo de trabalho no IFF-BJI - antes ou depois da mudança	Frequência	%
CTAIBB	16	28,6
IFF-BJI	40	71,4
Total	56	100,0

Os docentes residentes na cidade de Bom Jesus do Itabapoana (BJI) e de Campos dos Goytacazes (CG) representam mais de 60% dos presentes na instituição, exercendo maior peso na configuração dos campos de poder. As cidades de pequeno porte (CPP), com a inclusão de BJI, também representam mais de 60%, demonstrando como o processo de interiorização em curso está realmente se efetivando. O número de professores do CTAIBB significa apenas 28,6% do total, o que indica como os professores IFF-BJI constituem atualmente o campo numérico mais forte.

É possível inferirmos, pois, como os grupos de “antigos” e “entrantes” são extremamente permeáveis, visto que, em vários momentos, as categorias IFF-BJI e ou CTAIBB podem se mesclar às de CPP, Cidade de médio porte (CMP), Cidade de grande porte (CGP), CG e BJI, dependendo das complexas relações que estão em jogo.

Um importe alerta se faz necessário nas análises sobre as CGP e as CMP, pelo seu reduzido universo e, tendo em vista que representam opiniões particulares e subjetivas veremos que, por vezes, expressarão certas anomalias em suas respostas pela pequena capacidade de relacionar as informações de forma proporcional, o que tornaria mais favorável o contorno de certos desvios.

No caso das CMP, este perigo se mostra ainda mais expressivo visto que, em primeiro lugar, esta ocupa uma posição dúbia entre o urbano e o rural e, em segundo lugar, seus integrantes se encontram muito diversificados, sendo um do sexo feminino e residente numa cidade próxima ao centro do Rio, com características mais urbanas, enquanto os outros dois são do sexo masculino e residentes em Itaperuna com características mais rurais. Entre estes, um era pertencente do antigo CTAIBB, enquanto o outro ingressa na instituição no período IFF-BJI, tornando esta categoria mais difícil de construir elementos de interseção. Por isso, em certos casos, quando os dados apresentados se mostraram muito dispersos, ou quando algum (ns) integrante (s) não soube (souberam) ou não quis (quiseram) responder (NS/NR)⁸⁵, este grupo não foi analisado.

Tabela 07–Faixa Etária das categorias de análise.

Tempo de trabalho no IFF-BJI - antes ou depois da mudança	Faixa Etária				% Total
	De 21 à 40 anos		Mais de 41 anos		
	Frequência	%	Frequência	%	
CTAIBB	4	11,1	12	60,0	28,6
IFF-BJI	32	88,9	8	40,0	71,4
Total	36	100,0	20	100,0	100,0

⁸⁵ O que tornou as proporções muito reduzidas.

Cidade de Residência dos Docentes	Faixa Etária				% Total
	De 21 à 40 anos		Mais de 41 anos		
	Frequência	%	Frequência	%	
Cidades de pequeno porte (rural)	20	55,6	17	85,0	66,1
Cidades de médio porte (entre o rural e o urbano)	1	2,8	2	10,0	5,4
Cidades de grande porte (urbano)	15	41,7	1	5,0	28,6
Total	36	100,0	20	100,0	100,0

Tabela 08 – Gênero das categorias em análise.

Cidade de Residência dos Docentes	Sexo				% Total
	Masculino	Feminino	Masc.	Fem.	
	Frequência	Frequência	%	%	
Cidades de pequeno porte (rural)	25	12	67,6	32,4	100,0
Cidades de médio porte (entre o rural e o urbano)	2	1	66,7	33,3	100,0
Cidades de grande porte (urbano)	9	7	56,2	43,8	100,0
Total	36	20	64,3	35,7	100,0
Tempo de trabalho no IFF-BJI - antes ou depois da mudança	Sexo				% Total
	Masculino	Feminino	Masc.	Fem.	
	Frequência	Frequência	%	%	
CTAIBB	13	3	81,2	18,8	100,0
IFF-BJI	23	17	57,5	42,5	100,0
Total	36	20	64,3	35,7	100,0

Tanto as faixas etárias mais elevadas quanto o sexo masculino encontram-se presentes com maior ênfase nas categorias presentes no grupo dos “antigos”. Este fato traz importantes significações sobre os sentimentos, crenças e ações empreendidas por seus integrantes. Sem perder de vista esta constatação o presente trabalho não incluirá em sua investigação estas variantes, por não se relacionarem diretamente com o tema em estudo. Sendo assim, os dados coletados apresentam uma série de outras possibilidades de análise passíveis de serem empregadas futuramente em outras pesquisas.

Tabela 09 – Tempo de trabalho na instituição relacionada com o último grau de formação dos docentes.

Última Formação	Tempo de trabalho no IFF-BJI - antes ou depois da mudança			
	CTAIBB	IFF-BJI	CTAIBB	IFF-BJI
	Frequência	Frequência	%	%
Graduação	0	1		2,5
Lato Sensu completo	1	1	6,2	2,5
Mestrado Incompleto	2	8	12,5	20,0
Mestrado completo	6	11	37,5	27,5
Doutorado Incompleto	4	5	25,0	12,5
Doutorado completo	1	13	6,2	32,5
Pós-Doutorado	2	1	12,5	2,5
Total	16	40	100,0	100,0

Tabela 10 – Local de Residência relacionada com o último grau de formação dos docentes.

Última Formação	Cidade de Residência					
	Pequeno Porte		Médio Porte		Grande Porte	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Graduação	1	2,7	0	0,0	0	0,0
Lato Sensu	2	5,4	0	0,0	0	0,0
Mestrado Incompleto	4	10,8	0	0,0	6	37,5
Mestrado completo	10	27,0	3	100,0	4	25,0
Doutorado Incompleto	8	21,6	0	0,0	1	6,2
Doutorado completo	9	24,3	0	0,0	5	31,2
Pós-Doutorado	3	8,1	0	0,0	0	0,0
Total	37	100,0	3	100,0	16	100,0

Os dados expostos nas Tabelas 11 e 12 corroboram o que foi dito anteriormente sobre a proximidade de formação entre os docentes presentes na escola, o que levaria a uma interpretação superficial de certa homogeneidade na percepção subjetiva das visões de mundo desenvolvidas. Entretanto, existem visões particularizadas dentro das categorias distintas acionadas ligadas às trajetórias sociais de cada agente e do lugar que estes ocupam dentro da instituição, o que será demonstrado nas análises seguintes.

Bloco 02 - Dados sobre os gostos e as preferências⁸⁶

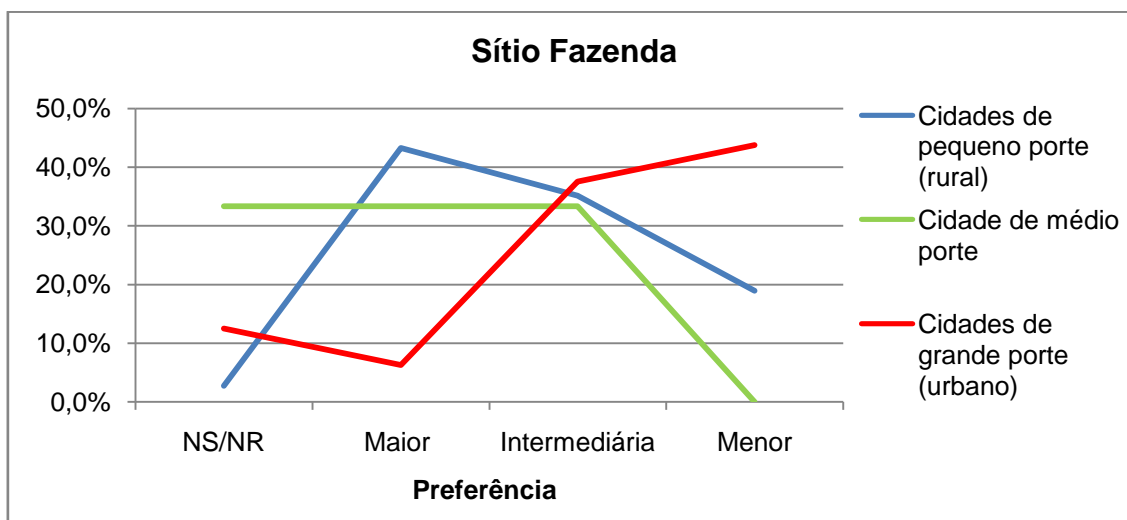
Neste bloco, as perguntas foram elaboradas para verificação de fatos, como forma de captar o *habitus* dos docentes. Serão usados dados que inter-relacionam as categorias de análise as suas preferências pessoais, como elemento de verificação dos diferentes gostos incorporados (capitais) nos sujeitos pertencentes a distintos espaços de socialização (campos) e como esses gostos são geradores de distinções entre os grupos. As categorias serão identificadas por tons de azul para as que se encontram presentes no grupo dos “antigos” e tons de vermelho para o grupo dos “entrantes”.

Estas cores foram escolhidas pelo fato do azul simbolizar o frio e o vermelho o calor, tomando-se por referência, a seguinte passagem: “a distinção passado/presente nas sociedades “frias” (...) é mais fraca que nas sociedades “quentes” (LE GOFF, 2013, p. 200). Le Goff utiliza esses termos retirados de Claude Lévi-Strauss em referência às sociedades nomeadas por ele como “selvagens”, relacionadas às sociedades que se caracterizam mais por um tempo cíclico e menos linear. Lévi-Strauss situa também neste conjunto as sociedades tribais ou indígenas, mas também, como vimos, no referencial teórico, podem se incluir as cidades pequenas do Brasil⁸⁷.

⁸⁶ Os gráficos produzidos para este bloco se encontram expostos no Anexo 04.

⁸⁷ Segundo Alfredo Bosi (1991) “o tempo da cultura popular é cíclico. Assim é vivido em áreas rurais mais antigas, em pequenas cidades marginais e em algumas zonas pobres(...). O seu fundamento é o retorno de situações e atos que a memória grupal reforça atribuindo-lhes valor. Tempo sazonal, tempo do lavrador, marcado pelas águas e pela seca. Tempo lunar: tempo das marés, tempo menstrual. Tempo do ciclo agrário, da sementeira à ceifa, com a pausa necessária ao repouso da terra. Tempo do ciclo animal: do cio ao acoplamento, da gestação ao parto, da criação ao abate ou à nova reprodução” (BOSI, 1991, p. 11).

Gráficos 01 – Relação entre a cidade de residência e o nível de preferência – Sítio/Fazenda.



A maior preferência pela praça, o sítio e a fazenda, como lugares propícios para o tempo de lazer pelos docentes “antigos”, remetem a proximidade humana a um meio ambiente menos artificializado, característico das cidades de pequeno porte⁸⁸, o que confere aos seus habitantes um processo de socialização que desenvolve gostos ligados ao tempo cíclico, um tempo da repetição, do encontro, da espera, da relação direta com o tempo da natureza e de seus ciclos. Um tempo próprio destas cidades, e de averção aos gostos ligados ao tempo linear, pertencente às CGP.

Por outro lado o maior gosto demonstrado pelos “entrantes” pelo teatro e cinema se relaciona tanto à possibilidade de acesso muito mais facilitada nos grandes centros urbanos, o que proporciona a seus moradores uma inculcação destes espaços como programas agradáveis e com uma frequência costumeira por parte de sua população quanto o gosto pela mudança: ninguém assiste o tempo todo a mesma peça ou o mesmo filme, característico do tempo linear, o tempo que não se repete, mais apropriado aos integrantes das CGP.

⁸⁸Segundo José Eli da Veiga, para se classificar as cidades de pequeno, médio e grande porte, além do número populacional, um critério decisivo é a densidade demográfica por apontar o “índice de pressão antrópica” dos municípios, pois nada seria mais representativo dos municípios de pequeno porte como “as escassas áreas de natureza intocada, e não existem ecossistemas mais alterados pela ação humana do que as manchas ocupadas por megalópoles. É por isso que se considera a “pressão antrópica” como o melhor indicador do grau de artificialidade dos ecossistemas e, portanto, do efetivo grau de urbanização dos territórios” (VEIGA, 2003, p. 33).

O habitus é, com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (principium divisionis) de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o habitus, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida (BOURDIEU, 2007, p. 162).

Os gostos (como sólida expressão do habitus) se definem em intersecções num mesmo espaço e acionam a percepção do ponto que ocupam os diferentes agentes que formam este mesmo espaço. Formando um sistema de sinais distintivos, geram, ao mesmo tempo, práticas e produtos classificáveis e os julgamentos classificados que constituem estas práticas – nomeiam as práticas (propriedade) dos diferentes grupos em relações mútuas, além dos julgamentos de cada indivíduo em relação às mesmas.

“Os gostos (ou seja, as preferências manifestadas) são a afirmação prática de uma diferença inevitável” (BOURDIEU, 2007, p. 56). Como estas “preferências manifestadas” ocorrem aparentemente de forma desinteressada, ao serem classificadas funcionam como um potente mecanismo de distinção entre os sujeitos. Por serem ideologicamente percebidos como dados do inconsciente, naturalizam-se, operando como produtores de cultura e como produtos culturais, estrutura estruturada que age como estrutura estruturante. Assim, constituem necessidades incorporadas, geradoras de práticas que conferem sentido a si mesmas.

Os elementos do gosto constroem uma escala do gosto e passam a ser organizados como superiores quando se encontram próximos da representação universal do que é melhor, mais culto (“cult”, hoje em dia) e mais raro - neste caso, no polo do urbano e próprio de seu espaço, representado no exemplo do teatro. Em contrapartida, como inferiores quando são representantes de um universo particularista, não universal, próprio de uma condição limitada e aprisionada de ser e estar no mundo, no caso em estudo, ligados aos espaços rurais e seus habitantes, tais como o passeio na praça ou o tempo na fazenda.

Vale lembrar que estamos lidando com um universo de indivíduos próximos do ponto de vista de sua formação e de seu nível de renda, o que suporia maior igualdade de preferências. Entretanto foi possível observar como vários fatores influem nas diferenças que constroem a percepção social dos gostos dos sujeitos e, em consequência, das representações de mundo desses sujeitos, formando o que Boudieu (2007) nomeia de distinções entre as subclasses. Entre estas, o espaço social (ou trajetória social nas palavras do autor) aciona um importante componente do capital cultural dos indivíduos e, conseqüentemente, na formação de seu campo simbólico.

Como exemplo dessa percepção coletivizada do gosto enquanto elemento classificante e classificador, podemos destacar um trecho retirado do caderno de campo sobre a impressão subjetiva existente entre CGP e CPP.

Trechos retirados do caderno de campo do pesquisador:

Caso 1: Quando - 05/06/2013

Local – sala de professores

Professor residente em Cidade de Grande Porte: referindo-se a Academia Bonjesuense de Letras (ABJL): “o pessoal que faz cartaz no supermercado também vai entrar [na ABJL]? [Aqui em BJI] é só saber escrever o nome que entra”.

Como elementos subjetivos, inculcados e classificáveis, as medidas aqui expostas não se referem a nenhum princípio de validade objetiva, mas sim às percepções de cada indivíduo. Sendo assim, o que está em jogo não é a “verdade exata” do número de vezes que se frequenta determinado espaço, mas como este espaço, enquanto um objeto classificado e classificador pelo universo social é captado por cada indivíduo, influenciando na sua compreensão sobre a sua “própria verdade” e, por conseguinte, sobre a “verdade” que classifica o mundo que o cerca. Assim, ao nos classificarmos, estamos classificando o espaço social em que vivemos e os “outros” indivíduos pertencentes a este espaço. O gosto mais culto funciona como um culto ao gosto, mesmo que não se pratique este gosto (não vá ao teatro, não faça exercícios, não leia livros todos os dias) o culto subjetivo (inculcado) anula o oculto objetivo (a pouca frequência).

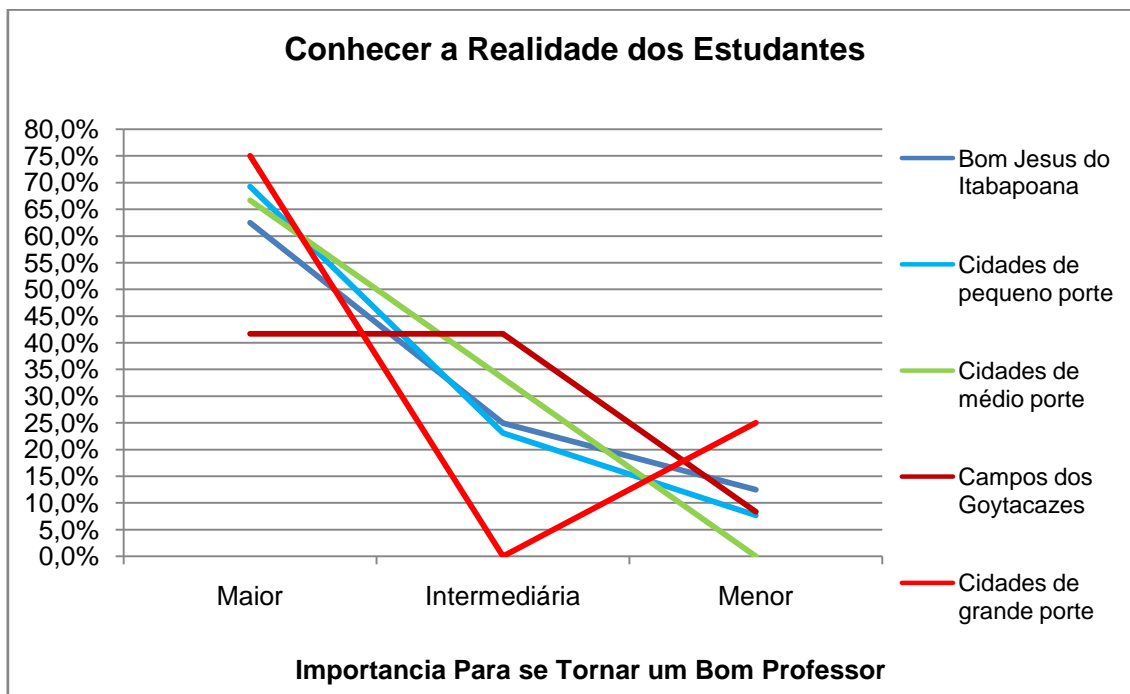
Bloco 03 - Dados sobre o que pensam da profissão docente⁸⁹

Neste bloco, as perguntas foram elaboradas para averiguar quais crenças os docentes possuem sobre a própria forma de atuação profissional. O objetivo é perceber os pontos comuns e divergentes presentes nos significados atribuídos a cada ação, como mais ou menos importante, e comparar estes significados com as trajetórias sociais dos depoentes. Com isso, torna-se possível caracterizar os planos coletivos a partir das certezas individuais, e perceber como essas certezas são parte de uma convicção mais ampla, que abarca o conjunto de agentes possuidores dos mesmos capitais culturais advindos das relações objetivas e subjetivas produzidas pelos habitus presentes nos espaços sociais em inter-relação.

As perguntas tinham como indicador comum a percepção dos docentes sobre o grau de importância de determinadas ações ou conhecimentos que devem ter para se tornar um bom professor tais como: conhecer a realidade dos estudantes; ter um bom relacionamento com os “outros” integrantes da escola e outras. Com isso, marcou-se uma escala que foi da ação e/ou conhecimento de maior importância para a de menor importância, relacionando tais percepções às categorias de “antigos” e “entrantes”.

⁸⁹O número de gráficos presentes neste bloco não retrata o total produzido pelo questionário, por alcançarem o objetivo de exemplificar as análises desenvolvidas e para não tornar a leitura do texto muito cansativa e confusa, entretanto os gráficos deste bloco que não se encontram expostos podem ser conferidos no Anexo 05.

Gráfico 02 - Percepção do docente sobre o nível de importância de se conhecer a realidade dos estudantes como elemento de atuação docente relacionado com a cidade de residência.



É possível se perceber uma tendência a se considerar, de que o conhecimento da realidade dos estudantes é um fator de maior importância pelos docentes residentes nas CPP, CMP e BJI.

Nas CPP e em BJI, podemos observar como as percepções se movem com muita proximidade, demonstrando uma homogeneidade de respostas como concordância de significados.

Na percepção docente sobre a necessidade de se estabelecer bons relacionamentos entre os colegas pôde-se inferir que, como as disputas mais acirradas estabelecem-se entre os docentes de CG e BJI, com certa irradiação para as CPP e de CGP, seus integrantes desenvolvem uma percepção menor sobre a necessidade de se estabelecerem bons relacionamentos internos, visto que se encontram mais envolvidos nas estratégias de conquista de poder.

Nesse sentido, ter um bom relacionamento é percebido como de “maior importância” ou de importância “intermediária” para os grupos que participam com menor intensidade dos conflitos identitários, tais como as CGP e as CMD,

sendo os que mais sentem as disputas travadas no interior da escola como perniciosas para a própria instituição.

Mesmo que as tendências apresentadas entre os docentes CTAIBB e IFF-BJI sejam parecidas, no CTAIBB, a variável “maior” importância se apresenta com mais relevância em relação ao grupo do IFF-BJI, demonstrando maior insatisfação nas relações interpessoais pelo grupo dos professores CTAIBB. Os professores mais antigos sentem certo desrespeito com a forma como são tratados no interior da instituição. Suas memórias representativas do antigo “Agrícola” foram desvalorizadas, não só na escola, mas pelo instituto como um todo⁹⁰; a lembrança sobre um período de maior união e harmonia no interior da escola influem nessa percepção.

Os “Entrantes” apresentam uma maior tendência a considerarem de “maior” importância o conhecimento das Tecnologias de Informação para ser um bom professor.

No grupo dos “antigos”, tendem a considerar de “menor” importância este conhecimento. Para este grupo as mudanças são recebidas de forma mais lenta e gradual, pois se socializam a partir de uma convivência que valoriza a tradição e o tempo cíclico. Assim sendo, a incorporação de certas tecnologias no cotidiano do trabalho encontra uma maior resistência do que nos docentes “entrantes”.

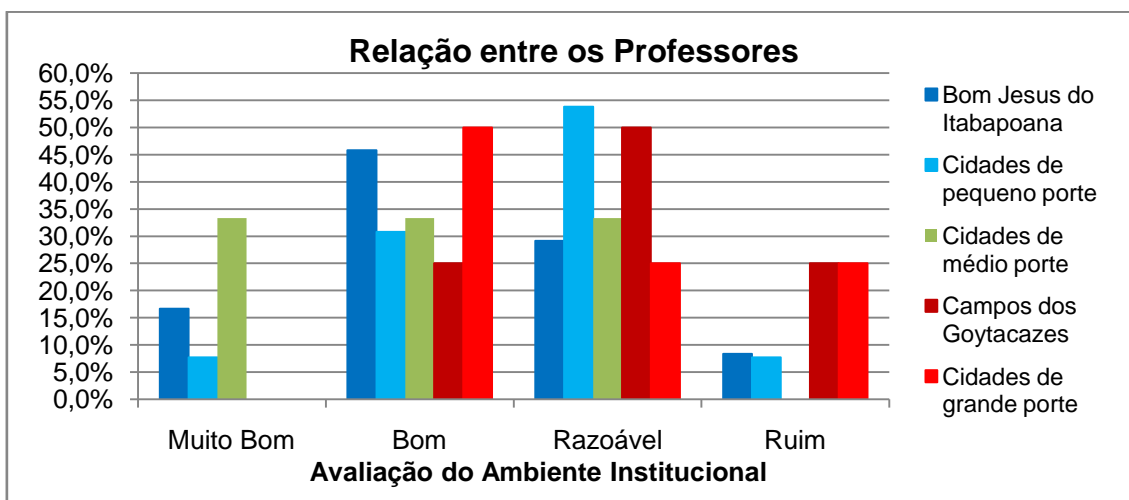
Bloco04 – Dados da percepção sobre as relações com os docentes, gestores, técnicos e estudantes da escola⁹¹

Neste bloco, as questões desenvolvidas buscaram captar como os docentes percebem o comportamento presente no interior da escola e sobre seus sentimentos em relação ao nível de valorização institucional de suas ações. Com isso, buscamos compreender como a relação docente/instituição está se realizando de forma subjetiva para os depoentes.

⁹⁰Esta impressão sentida pelos docentes CTAIBB é confirmada na seção 5.1 deste capítulo.

⁹¹ O número de gráficos presentes neste bloco não retrata o total produzido pelo questionário, por alcançarem o objetivo de exemplificar a análises desenvolvidas e para não tornar a leitura do texto muito cansativa e confusa, entretanto os gráficos deste bloco que não se encontram expostos podem ser conferidos no Anexo 06.

Gráfico 03 – Avaliação pelos docentes do ambiente institucional (relação entre os professores) relacionado com a cidade de residência.



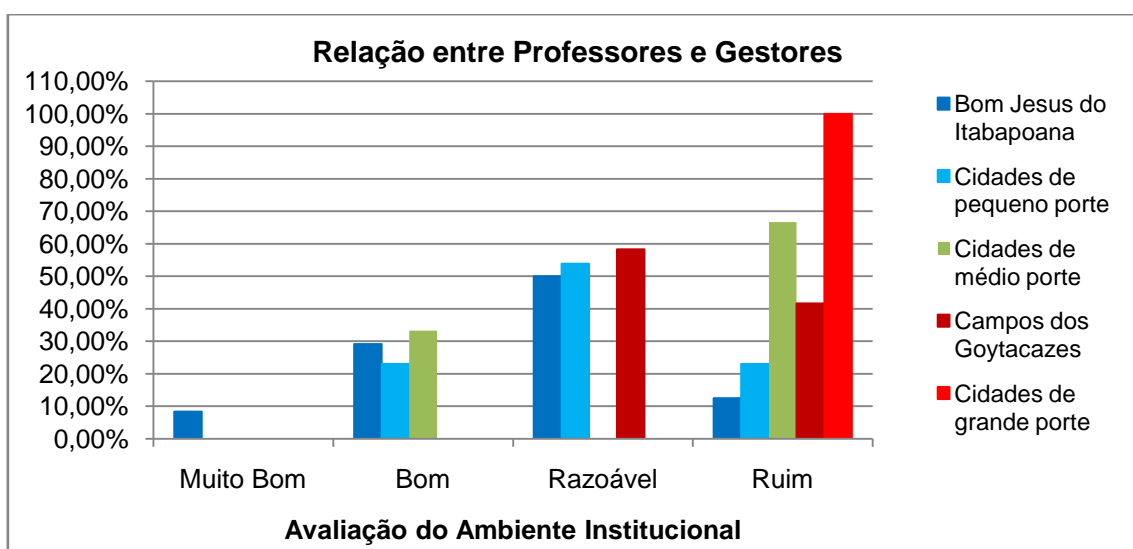
O Gráfico 3 apresenta uma interessante escala entre as categorias construídas, demonstrando seu potencial valor de análise. Os dois grupos que protagonizam os conflitos mais acirrados encontram-se dispostos nos polos opostos. Assim, BJI apresenta o maior grupo que considerou as relações entre os professores muito boa ou boa; no outro extremo para CG essa relação é razoável ou ruim. As CPP e as CGP se apresentam de forma intermediária nessa escala, com a primeira tendendo a se aproximar de BJI, enquanto a segunda de CG. As CMP representam um contínuo de 33%, divididas entre muito bom, bom e ruim, ou seja, uma resposta para cada quesito.

Pode-se inferir que, para o grupo de CG, existe uma necessidade mais urgente de modificações na instituição, pois esta apresenta um elevado grau de desunião. Já para os docentes de BJI existe um bom relacionamento entre os professores, visto que a maioria é da própria localidade e desempenha um maior controle sobre a escola. Para o grupo das CPP e das CGP, o relacionamento entre os docentes se apresenta mais para o razoável do que para bom, demonstrando a necessidade de se refletir sobre as políticas institucionais. Para os docentes das CMP essa variável se apresentou totalmente dispersa. Pelo pequeno número de três depoentes, cada qual considerou uma resposta diferente.

Em números absolutos, temos seis respostas para “muito bom”, vinte e uma para “bom”, vinte e duas para “razoável” e sete para “ruim”. É relevante

como o quesito ruim é superior ao muito bom e como o razoável é superior ao bom. Com esses dados, podemos inferir que existe uma relação de laços enfraquecidos entre os docentes que necessita ser melhorada. É preciso alertar para o fato de que essas informações foram colhidas por meio dos próprios professores, ou seja, de acordo com a própria percepção destes existem laços pouco estabelecidos entre seus pares.

Gráfico 04 – Avaliação pelos docentes do ambiente institucional (relação entre os professores e gestores) relacionado com a cidade de residência.



Na avaliação da relação entre professores e gestores, verifica-se como se encontram extremamente enfraquecidos os laços estabelecidos entre as categorias, necessitando urgentemente de se repensar certas políticas institucionais.

As diferenças de percepção colocam de forma clara, em lados opostos, “antigos” e “entrantes”. No caso da cidade de residência, se estabelece uma similaridade entre BJI e a CPP, de um lado, e CG e a CGP, de outro, com maior variação nas respostas da CMP. Nessa escala, o BJI se constitui como o grupo mais otimista quanto à relação professor/gestor, seguido pelo grupo da CPP, por CG e pela CGP. Nesse quesito, as CGP se apresentaram como as mais pessimistas para essa relação, com 100% das respostas considerando-a como ruim.

Quanto ao tempo de presença na escola, vemos maior tendência otimista entre os professores CTAIBB. Esses números, em parte, se explicam, no primeiro caso pelo fato de maior presença do grupo dos “antigos” na gestão.

Bloco05 - Dados para medição dos sentimentos de pertencimento institucional⁹²

Neste bloco, as perguntas foram elaboradas para averiguar quais sentimentos os docentes possuem a respeito de uma série de categorias predefinidas que representam alguns significados estabelecidos nas inter-relações entre eles mesmos, com o objetivo de clarificar as fronteiras entre os campos simbólicos construídos no interior do colégio.

As categorias predefinidas e a força de suas ideias remetem à simbologia de sua significação. Nesse sentido, elas não se medem “pelo seu valor de verdade, (...) mas sim pela força de mobilização que elas encerram, quer dizer, pela força do grupo que as reconhece, nem que seja pelo silêncio ou pela ausência de desmentido” (BOURDIEU, 1998, p. 185).

Com isso, buscamos perceber como os docentes se veem e como veem os “outros” no interior da escola de modo que possamos avaliar o grau de pertencimento institucional e de coesão ou não entre os campos simbólicos de poder. As categorias foram elaboradas com base no referencial teórico e se enquadram nas dicotomias urbano/rural, moderno/tradicional, inovador/conservador, entre outras.

⁹² O número de gráficos presentes neste bloco não retrata o total produzido pelo questionário, por alcançarem o objetivo de exemplificar a análises desenvolvidas e para não tornar a leitura do texto muito cansativa e confusa, entretanto os gráficos deste bloco que não se encontram expostos podem ser conferidos no Anexo 07.

Tabela 11 – Percepção da categoria tradicional como grau de qualidade que o docente identifica nos “outros” docentes no interior da instituição relacionado com a cidade de residência e o tempo de presença na escola.

Qualidades identificadas pelo docente no interior do <i>campus</i>				
	Tradicionais			
	NS/NR	Mais Identifica nos “outros”	Identifica de forma média nos “outros”	Menos identifica nos “outros”
Bom Jesus do Itabapoana	4,20%	29,20%	45,80%	20,80%
Cidades de pequeno porte	0,00%	46,20%	38,50%	15,40%
Cidades de médio porte	33,33%	33,30%	0,00%	33,40%
Campos dos Goytacazes	0,00%	91,70%	8,30%	0,00%
Cidades de grande porte	25,00%	75,00%	0,00%	0,00%
CTAIBB	6,25%	0,00%	50,00%	43,75%
IFF - BJI	5,00%	70,00%	22,50%	2,50%

Tabela 12 – Percepção da categoria tradicional como grau de qualidade que o docente se identifica no interior da instituição relacionado com a cidade de residência e o tempo de presença na escola.

Qualidades identificadas pelo docente no interior do <i>campus</i>				
	Tradicional			
	NS/NR	Mais se identifica	Se Identifica de forma média	Menos se identifica
Bom Jesus do Itabapoana	0,00%	12,50%	62,50%	25,00%
Cidades de pequeno porte	0,00%	23,00%	46,20%	30,80%
Cidades de médio porte	0,00%	0,00%	66,70%	33,30%
Campos dos Goytacazes	16,70%	8,30%	41,70%	33,30%
Cidades de grande porte	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
CTAIBB	0,00%	6,25%	62,50%	31,25%
IFF - BJI	5,00%	15,00%	45,00%	35,00%

Tabela 13 – Percepção da categoria moderno como grau de qualidade que o docente identifica nos “outros” docentes no interior da instituição relacionado com a cidade de residência e o tempo de presença na escola.

Qualidades identificadas pelo docente no interior do <i>campus</i>				
	Modernos			
	NS/NR	Mais identifica nos “outros”	Identifica de forma média nos “outros”	Menos identifica nos “outros”
Bom Jesus do Itabapoana	12,90%	8,30%	58,30%	20,80%
Cidades de pequeno porte	0,00%	15,30%	38,50%	46,20%
Cidades de médio porte	33,30%	0,00%	33,30%	33,40%
Campos dos Goytacazes	8,40%	0,00%	16,60%	75,00%
Cidades de grande porte	25,00%	0,00%	50,00%	25,00%
CTAIBB	6,20%	25,00%	68,80%	0,00%
IFF - BJI	12,50%	0,00%	32,50%	55,00%

Tabela 14 – Percepção da categoria moderno como grau de qualidade que o docente se identifica no interior da instituição relacionado com a cidade de residência e o tempo de presença na escola.

Qualidades identificadas pelo docente no interior do <i>campus</i>				
	Moderno			
	NS/NR	Mais se identifica	Se Identifica de forma média	Menos se identifica
Bom Jesus do Itabapoana	4,20%	12,50%	83,30%	0,00%
Cidades de pequeno porte	0,00%	23,10%	61,50%	15,40%
Cidades de médio porte	0,00%	66,60%	33,40%	0,00%
Campos dos Goytacazes	0,00%	66,60%	25,00%	8,40%
Cidades de grande porte	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
CTAIBB	0,00%	31,20%	68,80%	0,00%
IFF - BJI	2,50%	37,50%	52,50%	7,50%

A diferença de percepção entre os docentes “antigos”, de um lado, e os “entrantes”, de outro, se mostra bem nítida e demarcada. Os “entrantes” percebem as qualidades que mais identificam os “outros” professores do *campus* serem as mesmas que não os identificam com maior intensidade, ou seja, o espaço institucional, representante de um modo de ser e agir, (conservador e tradicional) não os representa.

Nos “antigos” existe um nível de percepção e interseção mais uniforme, demonstrando certa coerência entre a identidade institucional percebida e a identidade individual, que demonstra maior controle institucional que se reflete na produção de pertencimento para esse grupo. É importante notar a maior proximidade entre as respostas deste grupo reforçando o grau de interação simbólica verificado anteriormente.

Esses fatos somados apresentam alto grau de explicação sobre a realidade subjetiva vivenciada no interior do *campus*. Os “antigos”, mesmo que ainda mantenham certo controle sobre o espaço, convivem com conflitos que não podem ser contidos, já que os tempos mudaram. Os “entrantes” miram a inversão de poder como panacéia, relegando todos os problemas como frutos da antiga escola.

Neste jogo, a relação das qualidades, tanto com a cidade de residência quanto com o tempo na escola, faz emergir uma visão dicotômica desses elementos (conservador/inovador, moderno/tradicional), representados por cada grupo como uma impossibilidade de se inter-relacionar. Estes embates formam no interior da escola a percepção da construção da identidade institucional como fruto de disputas simbólicas entre os universos urbanos e rurais, e entre os professores antigos e novos - cada qual com suas características.

Os docentes se encontram em dois níveis de embates, seus espaços (trajetórias) de convívio por um lado, e o pertencimento ou não a uma instituição que já possui uma trajetória histórica (memória e identidade) de outro. Assim sendo, o choque entre “antigos” e “entrantes” representa num nível o choque entre espaços culturais diferentes e em outro nível o conflito pelo poder político interno, remetendo, nesta soma, à tensão entre mudança e transformação da identidade institucional no seio da escola a partir da

consolidação de fronteiras entre os diferentes campos identitários de pertencimento de cada indivíduo.

Estas diferenças de percepção ou “fronteiras” instituídas entre os grupos constituem os valores expressos pelos seus integrantes, que formam o capital cultural de cada indivíduo presente em seu interior. Nesse sentido, pode-se observar como as distinções entre cidades de origem e entre o tempo na instituição se configuram de forma parecida, mas não idêntica. Os números devem ser vistos em sua sutileza, pois os valores em disputas encontram significações diferenciadas. Na análise dos campos, como alerta Bourdieu, deve-se considerar

a impossibilidade de justificar as práticas a não ser pela revelação sucessiva da série dos *efeitos* que se encontram na sua origem, a análise faz desaparecer, em primeiro lugar, a estrutura do estilo de vida característico de um agente ou de uma classe de agentes, ou seja, a unidade que se dissimula sob a diversidade e a multiplicidade do conjunto das práticas realizadas em campos dotados de lógicas diferentes, portanto, capazes de impor formas diferentes de realização (BOURDIEU, 2007, p. 97).

Dentro do grupo do IFF-BJI existem docentes de cidades pequenas que reconhecem a importância da transformação, mas não tendem para o lado da mudança. Em contrapartida, também no grupo do CTAIBB existem divergências de olhar que também encaram os valores antigos como perniciosos para o novo contexto. Do lado das cidades de origem as fronteiras se apresentam de forma mais nítida, mas também não são totalmente rígidas abrindo espaços e contestações dentro dos próprios grupos.

BJI e CG se mantêm como os espaços mais presentes nos pólos desses conflitos, reafirmando a ideia já exposta anteriormente da intensificação das diferenças quando as fronteiras das identidades se tornam mais aproximadas.

Neste Bloco podemos verificar como os campos simbólicos dos diferentes grupos se constituem e se reforçam pelos símbolos exteriores. Os símbolos dos “outros”, ao serem conhecidos de seus integrantes, passam a ser reconhecidos como diferentes dos seus próprios símbolos sendo, então, caracterizados de forma pejorativa por não significarem as identidades contidas na fronteira do campo. Atuam, a partir dessa interação, em seu “efeito de

fronteira” (Hall, 2007; 2011) por representarem o ponto de choque, de fricção, onde os grupos elaboram a significação total do universo em que se encontram, o que eu não sou é exatamente o que me produz como sou, ou seja, o exterior é a minha imagem invertida e a sua negação constitui a minha identidade.

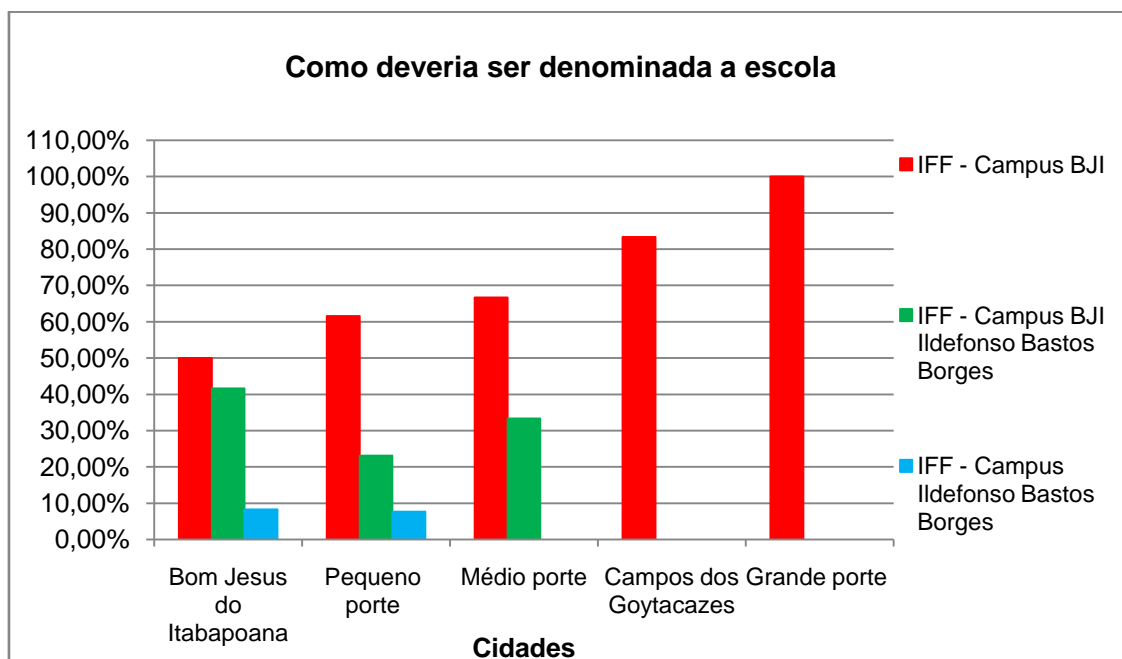
Bloco06 - Dados sobre a percepção do evento de passagem institucional ocorrido⁹³

Neste bloco, as perguntas foram desenvolvidas para compreensão da percepção sobre o evento de passagem do CTAIBB para IFF-BJI, como desencadeador de julgamentos sobre a instituição promovendo possíveis ações e comportamentos assumidos e/ou requeridos pelos docentes. A maioria dos docentes respondentes não estava na instituição no momento desta passagem. Ainda assim foi possível, com as perguntas elaboradas, levantar como eles entendem o que era a escola e como ela deve ser. Com isso, os dados levantados não correspondem a uma relação institucional realmente identificada, visto a ausência desta verificação pela maioria, mas pela sensação da persistência desta relação na atual escola por grande parte dos pesquisados.

Faz-se necessária uma ressalva: em alguns gráficos os números encontrados em algumas categorias de análise não alcançam a somatória de 100%, devido ao fato de ter havido algumas respostas NS/NR que não foram exibidas pelo tamanho desproporcional que ganhariam a sua apresentação e pelo insignificante valor destes casos.

⁹³ O número de gráficos presentes neste bloco não retrata o total produzido pelo questionário, por alcançarem o objetivo de exemplificar a análises desenvolvidas e para não tornar a leitura do texto muito cansativa e confusa, entretanto, os gráficos deste bloco que não se encontram expostos podem ser conferidos no Anexo 08.

Gráfico 05– Opinião docente sobre denominação do *campus* relacionado com as cidades de residência⁹⁴.



A pergunta se refere exatamente ao ponto de mudança ou de transformação embutido no nome da instituição. A antiga escola era denominada de Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges, Com a passagem para IFF, o nome adotado passa a ser o da instituição, acrescido do município onde se encontra o *campus*, no caso Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana.

Este fato relaciona-se com a presença ou não no nome da instituição de uma figura muito presente na memória dos antigos docentes, como vimos na seção 5.1, representando uma espécie de patrono ou mito fundador. Com isso, a continuidade ou descontinuidade desse nome na atualidade remete aos sentimentos desenvolvidos pelos professores sobre a continuidade ou descontinuidade do próprio passado, e aos embates presentes. Assim, podemos perceber como as CGP e CG se posicionaram unanimemente pelo nome atual, remetendo ao sentimento de mudança.

⁹⁴ O Bloco de ensino que se localiza na parte central da escola, construído após a passagem do CATIBB em IFF-BJI, foi nomeado de Ildefonso Bastos Borges, o “patrono” da antiga escola, como forma de homenagem à sua figura.

Por outro lado, o BJI se posiciona de forma dividida, com 50% dos docentes se posicionando pelo atual nome e os outros 50% por uma denominação que traga o nome da figura de Ildefonso em seu interior. Vale lembrar que, além de BJI conter o maior número de docentes CTAIBB, é também a cidade natal de Ildefonso, integrante da família Bastos Borges até hoje pertencente à elite bonjesuense e possuidora de grande influência política e econômica local. Várias localidades públicas têm seus nomes em homenagem a integrantes passados dessa família. No caso das CPP e CMP, apesar da maioria ter se manifestado a favor do atual nome, uma parcela considerável de pouco mais de 30% se posicionou por uma denominação que mantivesse em seu interior o nome do antigo patrono.

Na relação com o tempo de presença na instituição, mesmo que 68,8% do grupo CTAIBB se declare favorável à manutenção do nome de Ildefonso, os outros 31,2% se colocaram favoráveis à atual denominação. Pelo IFF-BJI, 15% acreditam que deveria ser mantido o nome de seu patrono. Chama a atenção o grande número de professores CTAIBB que se posicionam mais pelo lado do apagamento do patrono, mostrando como parte considerável desse grupo entende favorável uma ruptura mais vigorosa com o simbolismo presente da antiga instituição.

Gráfico 06 – A percepção do docente sobre a existência de heranças do CTAIBB no IFF-BJI – no campo pedagógico – relacionado com a cidade de residência.

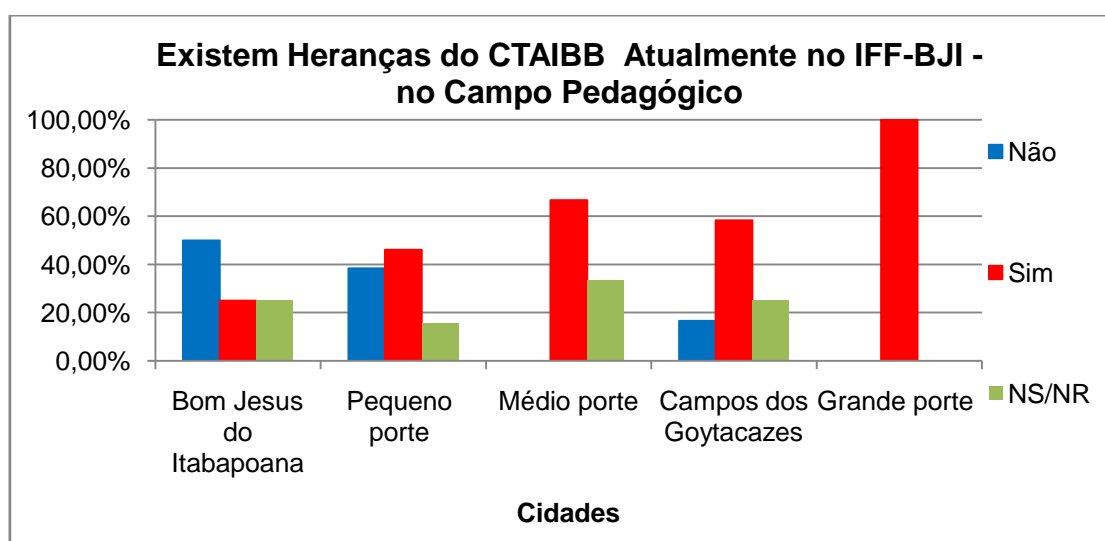
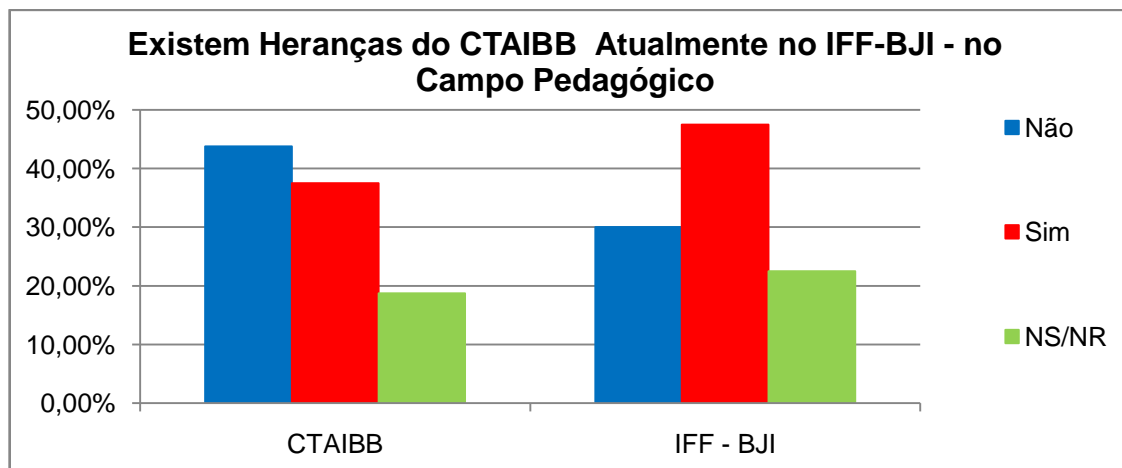


Gráfico 07 – A percepção do docente sobre a existência de heranças do CTAIBB no IFF-BJI – no campo pedagógico – relacionado com o tempo de presença na instituição.



Neste bloco de perguntas, além do campo pedagógico ilustrado acima também foi perguntado sobre o campo administrativo e sobre a cultura organizacional, que se encontram no Anexo 08. Em todos eles, com pequenas variações, podemos observar os mesmos dados. De forma geral, as heranças são percebidas com mais intensidade pelo grupo dos “entrantes” do que dos “antigos”; no caso das cidades de residência, o nível de percepção dessas heranças vai aumentando à medida que se caminha da categoria BJI para a CGP, ou seja, os docentes “entrantes” percebem mais heranças da antiga escola do que os “antigos”, o que aparentemente representa uma contradição já que estes não estavam, em sua maioria, na escola antes dessa passagem.

Esse fato pode ser reafirmado com mais precisão nos dados que relacionam docentes CTAIBB, conhecedores da antiga escola, com os IFF-BJI, que entraram na instituição após o evento de passagem. Nesses casos, o grupo IFF-BJI percebe haver mais heranças de todos os campos perguntados do que os CTAIBB. No caso do clima organizacional, os docentes IFF-BJI chegam a expressar o número de mais de 60%, considerando haver heranças.

Os gráficos sobre o campo pedagógico e o campo do clima organizacional apresentaram alto nível de respostas NS/NR, possivelmente pela dificuldade que os entrevistados tiveram em compreender o que seriam esses campos e como identificá-los no interior da escola.

As questões se desdobravam em uma aberta que perguntava quais tipos de heranças eram verificadas pelos professores, embora boa parte dos docentes não tenha respondido à pergunta aberta; os que responderam forneceram informações relevantes que foram categorizadas em heranças positivas e negativas, que serão listadas no gráfico em sequência como forma de exemplificação.

Gráfico 08 – Quais tipos de heranças são percebidas pelos docentes – campo pedagógico – relacionado com a cidade de residência.

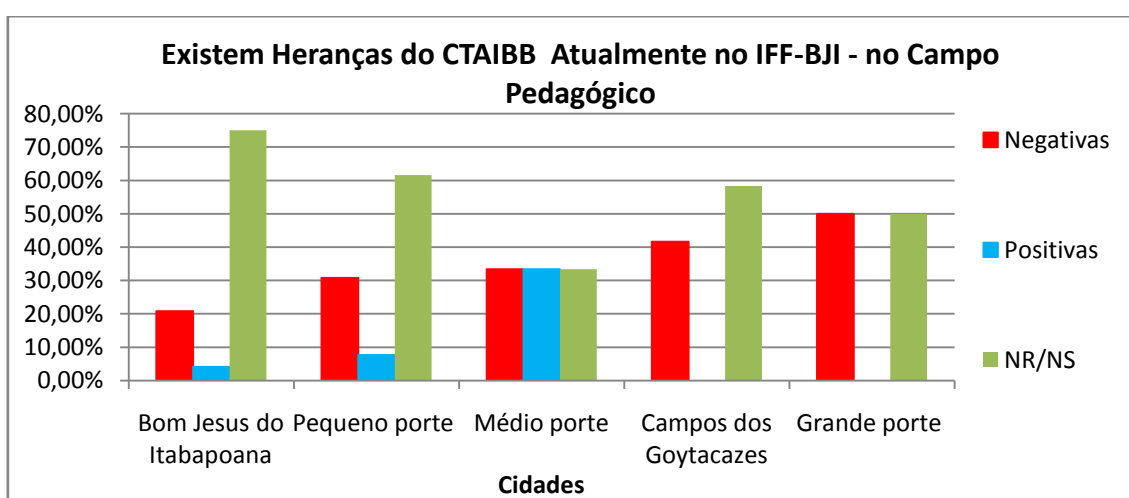
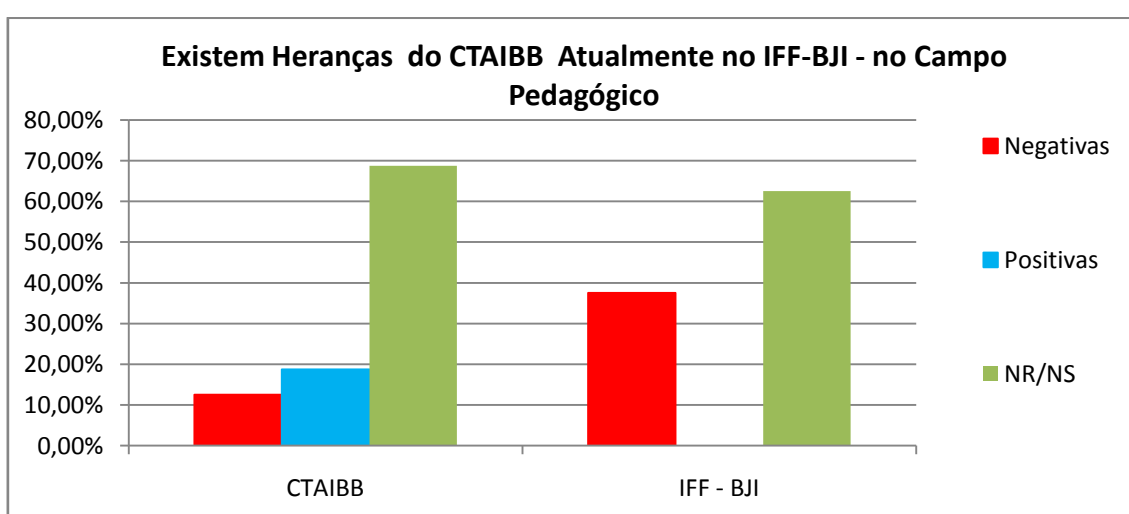


Gráfico 09 – Quais tipos de heranças são percebidas pelos docentes – campo pedagógico – relacionado com o tempo de presença na escola.



Dos que responderam às questões abertas, a maioria percebe as heranças do CTAIBB como negativas. Com exceção do grupo CTAIBB, todos

os outros tiveram maioria ou unanimidade negativa. Entretanto, mais uma vez os “entrantes” são praticamente unânimes em afirmar que as heranças dos três campos foram negativas para a atual escola. No grupo dos “antigos” e da CMP, houve percentuais de respostas que consideraram essas heranças como positivas.

Entre algumas respostas significativas foram destacados os seguintes trechos:

Positivas –“Conservação dos Bons costumes”, “Sempre tentando Inovar”, “Preservação da unidade e do fazer pedagógico”.

Negativo –“Paternalista com o estudante”, “Prevalência das disciplinas técnicas e da área de agropecuária pelos mais antigos”, “Amadorismo e regimento arcaico”, “Interiorano”, “Conteudista e conservador”, “os cargos de gestão são ocupados majoritariamente por pessoas vinculadas aos cursos de agropecuária e agroindústria”.

As frases trazem elementos relevantes quanto à percepção dos docentes sobre o sentido do evento de passagem ocorrida na instituição. Do ponto de vista das afirmações positivas, vemos como o conservadorismo, como elemento fortalecedor da comunidade e seus costumes, aciona uma característica bem peculiar das CPP, definida por Prado (1995). Por outro lado, a antiga escola é relacionada ao espírito inovador, elementos mais próximos às CGP, mas requerido atualmente como uma característica positiva, necessária ao bom trabalho escolar fortalecendo o capital cultural do grupo dos “antigos”. A união existente antigamente no interior da escola também é vista como ponto positivo, outro elemento componente do universo simbólico dos antigos professores e de suas memórias.

No polo negativo encontramos as referências que acentuam uma visão negativa dessa passagem, por não extirpar certas heranças da antiga escola, de sua identidade e de seus integrantes. Assim, palavras como agropecuária, interiorano, paternalista, antigos e conservador remetem à sociabilidade rural, seu habitus e sua população, entendida por associação como um fazer pedagógico e administrativo do passado, de uma cultura passada, que precisa ser superado. Nesta corrente, a percepção do encontro entre esses mundos é

vista sob a ótica da superposição de um universo cultural sobre o “outro”, um ato de aculturação.

Outro comentário pertinente diz respeito aos cargos de gestão “ocupados majoritariamente por pessoas vinculadas aos cursos de agropecuária e agroindústria”. Como visto anteriormente, isto é realmente um fato: dos cinco professores que atuam na gestão escolar, dois são da Agropecuária, um é da Agroindústria e dois são do Ensino Médio, disciplinas básicas. Na verdade, os cursos de informática e meio-ambiente são recentes na escola. Sendo assim, seus integrantes ainda não tiveram tempo de concorrer a esses espaços. Contudo, a frase tem maior significado quando olhamos para a composição da gestão em relação às cidades de residência e ao tempo de presença na escola.

Dos cinco professores ocupantes de cargos de gestão, quatro são de BJI e um é de CPP (Apiacá); ao mesmo tempo, três são do CTAIBB e dois do IFF-BJI. Esta composição demonstra como ainda existe um forte controle administrativo do grupo dos “antigos” na escola, o que enfraquece o poder dos “entrantes”. Esse controle ainda se mantém por costuras bem feitas dentro desse grupo, mostrando como a noção de pessoalidade na política interna⁹⁵ desempenha maior força do que a de impessoalidade, mantendo os cargos sob guarda do grupo local.

Os dados comprovam como atualmente o grupo dos “antigos” mantém maior poder de decisão no interior da escola, ou seja, as “estratégias de conservação” conseguiram até o momento “obter lucro com o capital progressivamente acumulado”. Uma destas estratégias, transmutada em obrigação, vestida com uma pseudo roupa de legalidade, é a dos gestores permanecerem no interior do *campus* durante os cinco dias da semana, o que torna mais difícil para os docentes de “fora” da região atuar nesses setores.

Essa prática é mantida na escola desde sua passagem para o IFF, sendo assim, uma prática dos “antigos”. Entretanto, o alto grau de insatisfação com a gestão e a sinalização de que a herança da antiga escola é negativa

⁹⁵ Segundo Prado (1995) a noção de pessoalidade é própria das cidades de pequeno porte no Brasil, com isso os sujeitos elaboram estratégias em grupo para controle dos espaços de poder, configurando leis e legislações que na verdade atendam a interesses grupais e/ou familiares.

pelos docentes que ingressaram recentemente simboliza como as “estratégias de subversão” dos “entrantes” começam a pesar a balança para o lado oposto ao atual, expressando uma “acumulação de capital” que supõe a inversão do quadro de valores atuais.

Tabela 15 – Como os docentes percebem a relação entre gestores e servidores.

Relação estabelecida entre os Gestores e os Servidores na Instituição				
	NS/NR	Mais Percebe se estabelecer	Se estabelece de forma Média	Menos Percebe se Estabelecer
Democrática	5,4%	5,4%	42,9%	46,4%
Autoritária	8,9%	28,6%	37,5%	25,0%
Profissional	7,1%	14,3%	42,9%	35,7%

Tabela 16 – Como os docentes percebem a comunicação no interior da escola.

Forma em que Ocorre a Comunicação Interna na Instituição				
	NS/NR	Mais Percebe se estabelecer	Se estabelece de forma Média	Menos Percebe se Estabelecer
Eficiente	7,1%	0,0%	32,1%	60,7%
Transparente	5,4%	7,1%	33,9%	53,6%
Ágil	8,9%	0,0%	19,6%	71,4%
Democrática	10,7%	1,8%	42,9%	44,6%
Autoritária	7,1%	21,4%	41,1%	30,4%

As duas tabelas acima foram elaboradas a partir do conjunto dos docentes por não apresentarem nenhuma discrepância de informações entre os dados dos grupos “entrantes” e “antigos”. Essas informações são relevantes para se notar como as relações internas da instituição são vistas pela maioria dos professores (como pouco democrática); mesmo que não expressem uma forma autoritária, carecem de espaços para circulação de informações, opiniões e debates sobre assuntos gerais.

Os pesquisados também apontam pouco profissionalismo no trato com a gestão, refletindo em uma comunicação lenta e com pouca transparência. Esses números confirmam uma sensação geral de que a escola precisa se aprimorar, e esta sensação migra para as relações conflituosas entre os campos, em que cada qual acredita ter a melhor fórmula para solução dos problemas. A fórmula se vincula aos capitais simbólicos dos sujeitos. Assim, a herança do CTAIBB para os professores IFF-BJI é o fator primordial de manutenção e intensificação destes problemas, como podemos ver no trecho abaixo retirado do caderno de campo do autor:

Trecho retirado do caderno de campo do autor:

Quando – 09/07/2013.

Onde – Bar localizado na cidade Bom Jesus do Itabapoana.

Professor IFF-BJI: “Aqui a gente não tem controle, não sabe de nada. Isto ainda é fruto dessa ‘herança maldita’ que eu falo sempre desta escola. A herança que ficou da escola antiga”.

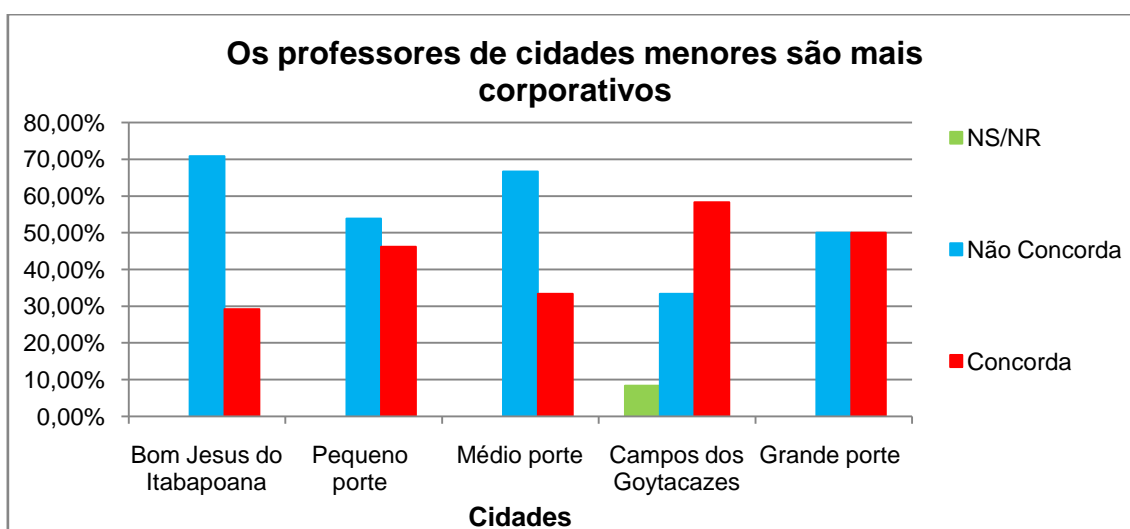
A partir dos dados coletados neste bloco é possível verificarmos como as percepções sobre as heranças da antiga escola estão intimamente ligadas aos subjetivos dos sujeitos que se encontram envolvidos em conflitos simbólicos atuais, e menos a algum fato comprovado. Na medida em que a escola apresenta para todos os seus integrantes uma série de problemas, é vista como um espaço de interesses em jogo. Cada campo elabora a sua percepção de forma a associar o ambiente a valores negativos que se encontram fora de seu grupo.

Assim, as heranças da antiga escola se relacionam com maior ênfase ao campo dos “antigos”, sendo vista com primazia pelos “entrantes” como elementos negativos na atual configuração institucional, dando base para uma gestão amadora e um sistema de comunicação ineficiente. Combater essas falhas seria papel de quem possui a maior legitimidade para isto, no caso o grupo dos “entrantes”. De outro lado, os “antigos” percebem os problemas da mesma forma, porém, os relacionam menos às heranças da antiga escola, inclusive, para alguns, vinculando boa parte desses problemas à passagem para o IFF e ao apagamento de certas práticas antigas.

Bloco 07 - Dados da percepção sobre as relações institucionais no campus⁹⁶

Neste bloco, as perguntas foram desenvolvidas para desvelar quais sentimentos se desenvolvem no campus em relação aos grupos de docentes, entre os docentes e outros setores da escola, e de que forma essas relações contribuem para construção do sentimento de pertencimento institucional.

Gráfico 10 – Percepção sobre os docentes das cidades de pequeno porte – são ou não corporativos – relacionado com a cidade de residência.



⁹⁶ O número de gráficos presentes neste bloco não retrata o total produzido pelo questionário, por alcançarem o objetivo de exemplificar a análises desenvolvidas e para não tornar a leitura do texto muito cansativa e confusa. Entretanto os gráficos deste bloco que não se encontram expostos podem ser conferidos no Anexo 09.

Gráfico 11 – Percepção sobre os docentes das cidades de pequeno porte – são ou não mais unidos – relacionado com a cidade de residência.

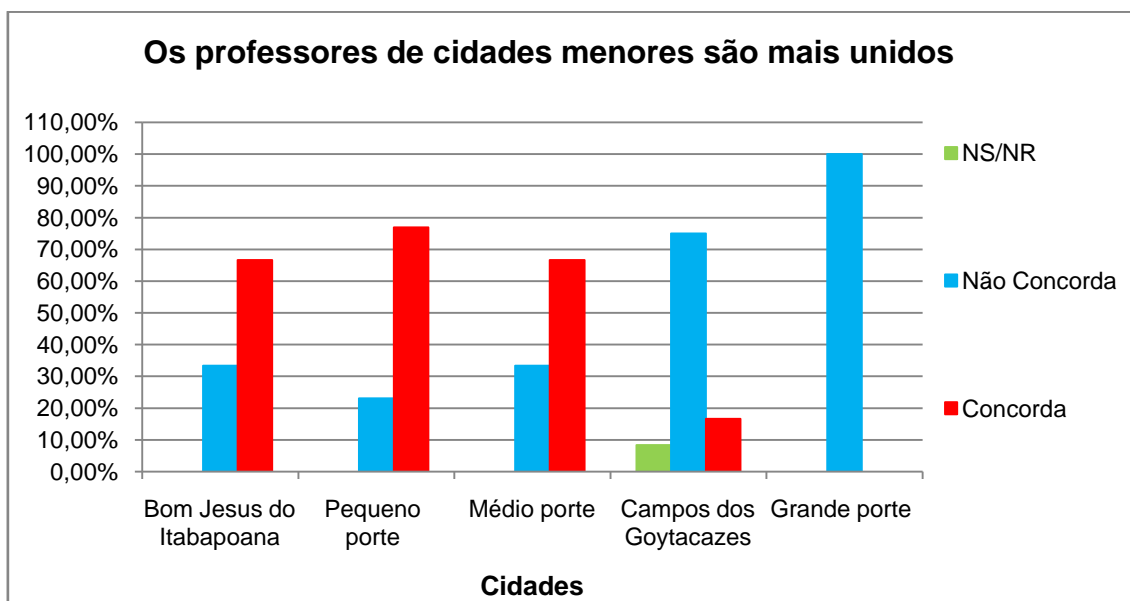
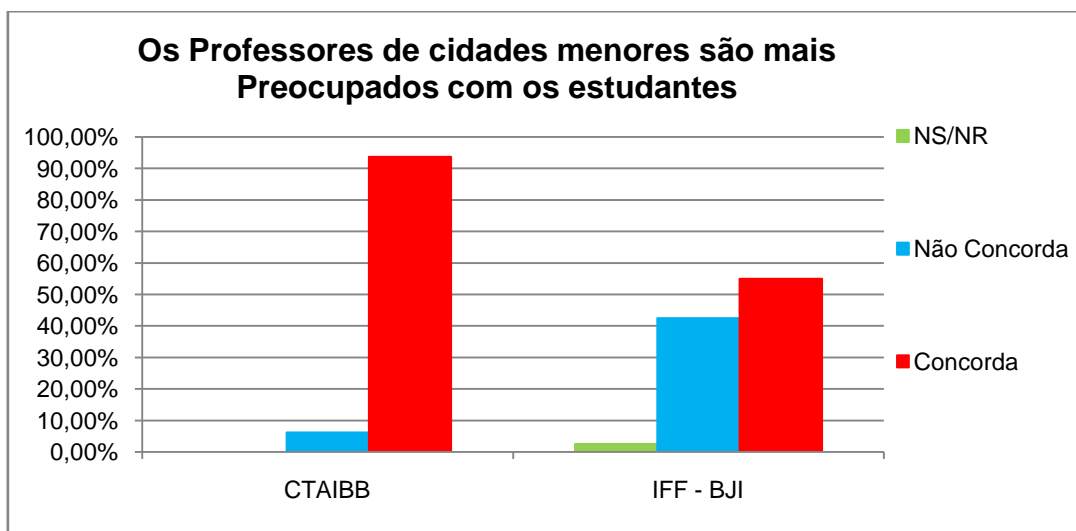


Gráfico 12 – Percepção sobre os docentes das cidades de pequeno porte – são ou não mais preocupados com os estudantes – relacionado com o tempo de presença na escola.



Na sequência de gráficos acima é possível notar uma linha nítida que separa as percepções entre os campos estabelecidos. Na maioria dos casos “antigos” e “entrantes” se posicionam de forma inversa, comprovando como as visões de mundo (habitus) desenvolvidas pelos grupos estão intimamente associadas aos seus diferentes processos de socialização. É importante

destacar a existência de uma diferença mais acentuada quando se trata das cidades de residência do que do tempo de presença na escola.

Com isso, as tendências dos “entrantes” são de perceberem elementos negativos no grupo dos “antigos”, classificando-os, por exemplo, como corporativos que carregam uma simbologia negativa no contexto da instituição, por significar grupos fechados que agem em interesse próprio. É sintomática a relação inversa entre BJI e CG, mais uma vez representando polos extremos desses embates exatamente pela proximidade e intensidade.

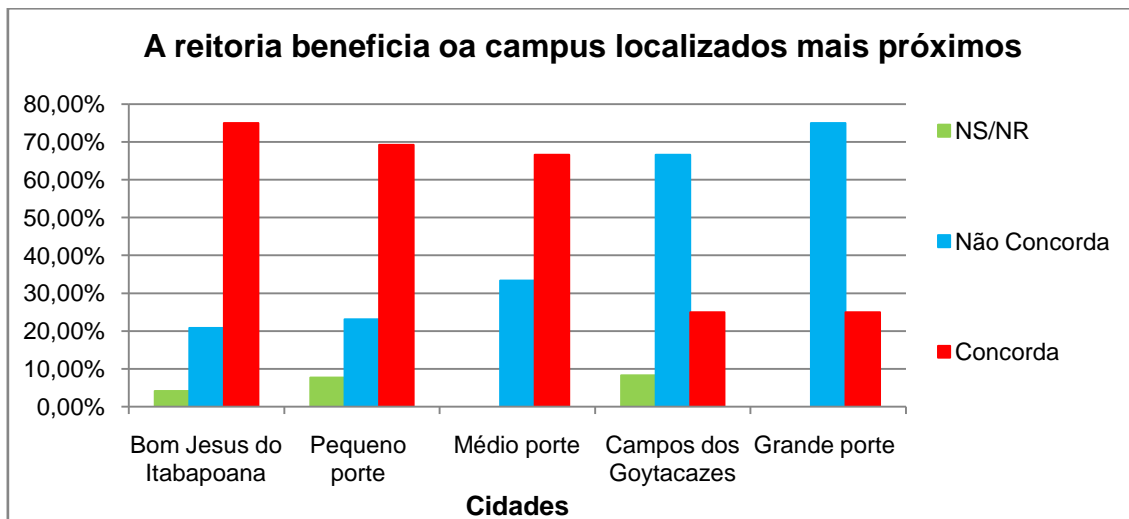
Entretanto, a definição simples de um dicionário sobre o significado de corporativo⁹⁷ assemelha-se à ideia de união. Porém, quando a pergunta sinalizou sobre a maior união existente entre os docentes de cidades pequenas, ao contrário das respostas sobre ser corporativo, os “entrantes”, em sua maioria, não concordaram com a expressão diferentemente dos “antigos”. É claro que ser unido carrega consigo um espectro positivo, o que não pode ser aceito pelos indivíduos que se veem como campos exteriores aos professores das cidades pequenas.

Quanto a ser mais ou menos preocupados com os estudantes, é uma tendência dos “antigos” concordar com esta afirmação, ao passo em que, por parte dos “entrantes”, é comum discordar dela. O lidar cotidiano com os estudantes é outro fator de importante legitimação em disputas travadas no interior de um estabelecimento escolar. Sendo assim, a concordância com esta relação fortalece o campo “antigo”. Convém recuperar os números do Gráfico 5, que mostra que para 62,5% para BJI, 69,2% CPP, 41,7% CG e 75% CGP, conhecer a realidade dos estudantes é um fator de maior importância para se tornar um bom professor. No outro extremo, os números referentes aos que consideraram este item como de menor importância para se tornar um bom professor foram os seguintes: 12,5% BJI, 7,7% CPP, 8,3 CG e 25% CGP. A análise destes números parece confirmar a noção de que os professores

⁹⁷ Corporativo/corporação – Conjunto de pessoas sujeitas à mesma regra ou estatutos. Associação, sociedade, sodalício. (Dicionário Silveira Bueno, Editora Didática Paulista, 2009.)
Corporativo/corporação – grupo de pessoas que agem como se fossem um só corpo, uma só pessoa, buscando um resultado comum. (Dicionário digital InFormal, acesso: <http://www.dicionarioinformal.com.br/corporativo/>)

residentes em CPP (inclui-se aí BJI) tendem a se preocuparem mais em conhecer os estudantes do que os residentes em cidades maiores.

Gráfico 13 – Percepção se a reitoria tende a beneficiar os *campus* localizados próximos a sua instalação relacionado com a cidade de residência.



O grupo IFF-BJI é mais enfático em concordar com a afirmação de privilégios da reitoria do que o do CTAIBB, mesmo que a maioria desse grupo concorde.

Da mesma forma como ocorreu nos gráficos anteriores deste bloco, a questão do espaço social se torna mais acirrada, afinal o que está em jogo nas afirmações são valores e relações que dizem respeito diretamente ao lugar ocupado por cada grupo de sujeitos. Assim, a reitoria da maioria dos Institutos Federais⁹⁸ encontra-se localizada nos centros urbanos, não sendo exceção a do IFF, que se encontra localizada em Campos dos Goytacazes⁹⁹. Portanto a reitoria traz um simbolismo na relação entre cidades pequenas e cidades grandes e a sua percepção também se encontra presa a este mesmo simbolismo - o que fica claro na percepção dos professores “entrantes”, que

⁹⁸ Com exceção dos Institutos que são originários de Escolas Agrotécnicas e/ou CEFET's agrotécnicos.

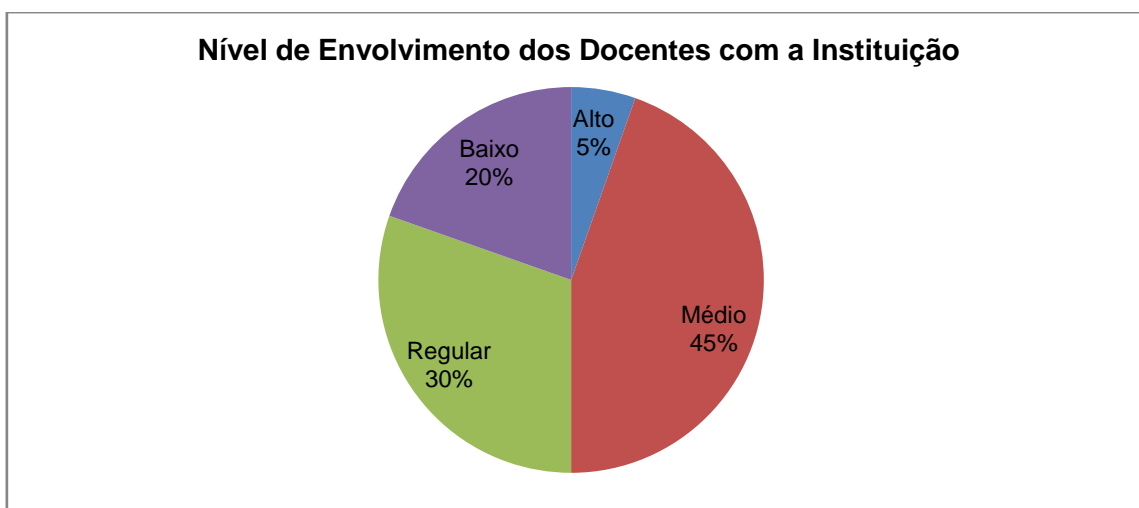
⁹⁹ Durante muito tempo a reitoria esteve localizada dentro do Campus-Centro do IFF, o que era motivo para muitas reclamações e desconfianças dos outros *campus*, a partir do ano de 2014, como cumprimento das promessas de campanha do Reitor, mudou-se para uma sede própria na Cidade de Campos.

tendem a acreditar que não existe nenhum benefício, enquanto que para os “antigos” esse benefício exista.

Podemos observar que não existe nenhum critério de validade objetiva nas respostas, apenas impressões e percepções. Sendo assim, o que estamos efetivamente medindo não é se há ou não algum benefício (objetivamente falando, pois isto faria parte de um trabalho de investigação administrativa) por parte da reitoria, mas sim como os docentes, presentes em diferentes campos simbólicos, percebem esses benefícios (subjetivamente falando) e como tais percepções cimentam as próprias condições desses sujeitos de agirem no mundo em que se relacionam. Ou seja, como subsidiam o seu discurso em busca de garantir as práticas políticas que julgam serem as melhores tanto individualmente quanto coletivamente.

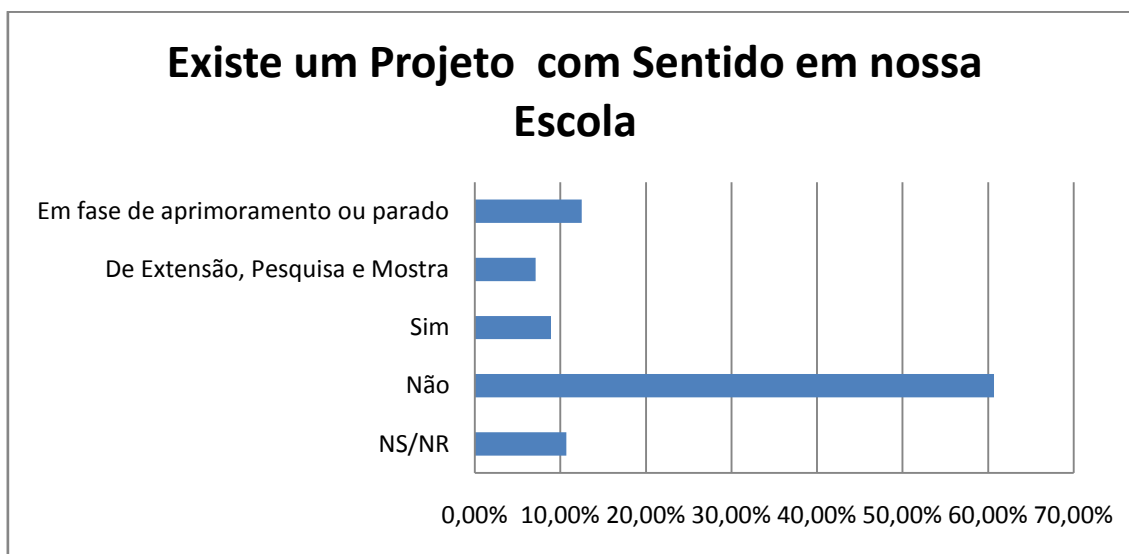
Os próximos gráficos deste Bloco não apresentarão a divisão por grupos por esta não revelar diferenças significativa e por ser o resultado dos gráficos importante para revelar o nível de pertencimento institucional dos docentes.

Gráfico 14 – Opinião dos docentes sobre o nível de envolvimento com a instituição.



No Gráfico 14, frutos da avaliação dos próprios docentes, a soma do nível baixo com o regular registra 50% e apenas 5% para alto, o que significa que os docentes se envolvem de forma mediana para baixa com a escola.

Gráfico 15 – Existe um projeto bem desenhado e com sentido em nossa escola?



O Gráfico 15 corresponde a uma questão aberta que foi tabulada com as categorias inseridas no gráfico. Para 7,1%, os projetos bem desenhados que existem são alguns projetos de pesquisa e extensão, e também a mostra científica que acontece anualmente. Um projeto coletivo que abriga a instituição como um todo não é enxergado. Se considerarmos os dados com a ausência da resposta “sim”, temos mais de 80% que não enxerga funcionando nenhum projeto institucional.

Os dois gráficos acima expõem uma instituição com docentes expressando um sentimento de pouco pertencimento. Estes não enxergam na escola um espaço motivador para o envolvimento, pois não veem nenhum projeto integrador que faça algum sentido. Com isso, alguns professores, de forma autônoma, desenvolvem projetos de extensão e pesquisa, mas que não representam um projeto institucional. Este panorama expõe um terreno onde se trava uma luta, pois não existe nenhuma identidade partilhada ou reconhecida do ponto de vista dos docentes. A partir dessa ausência, cada grupo se arma com o que considera mais vantajoso individual e coletivamente, para tomar o leme institucional e dar alguma orientação para uma nau que navega sem rumo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a escola como espaço de permanente diversidade e interação social, tanto intra como extramuros, requer desvelar as dimensões sociais, hierárquicas e conflituosas deste espaço. Candido Alberto Gomes (2005) e Nílson José Machado (2007), numa síntese de estudos comparativos sobre resultados educacionais, utilizando como base de dados provas de avaliação de sistemas educacionais nacionais e internacionais, e de pesquisas qualitativas dos processos e projetos educativos, apontam, entre outros elementos, o clima organizacional – entendido em linhas gerais como senso de pertencimento dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar à cultura institucional – como um fator preponderante para o bom resultado dos estudantes em exames de avaliação e do sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Assim, “não existem exemplos de escolas bem-sucedidas que prescindam de um projeto consistente, que resulta, em grande parte, de seu enraizamento em uma comunidade, ou em determinada cultura institucional” (MACHADO, 2007, p. 278).

Com isso, uma “ação escolar em favor de maior equidade teria o clima [organizacional] como uma área em que interagem o background socioeconômico do alunado e condições do próprio estabelecimento” e dos sujeitos que se relacionam em seu interior como “sendo um “território comum” a diversas influências” (GOMES, 2005, p. 297), tornando-se um importante espaço onde podem atuar tanto os educadores e gestores escolares quanto as políticas macro dos Sistemas/Redes de educação.

O desafio para estabelecimento de um clima organizacional que dê condições para construção de escolas de sucesso está na constituição de um todo não unitário, inter-relacionando os Sistemas/Redes de ensino às especificidades das unidades educativas, em interface com as comunidades de inserção. Com isso é possível a emergência das diversidades, tornando-as o fator de compreensão do espaço escolar (intramuros) e também do envolvimento deste com a comunidade circundante (extramuros), formando um conjunto diversificado e harmonioso, com objetivos institucionais a serem cumpridos, meios e metodologias propícias a esse cumprimento e uma

avaliação (também institucional) que propicie a reflexão e a correção de caminhos; a formação de um ambiente (identidade) coletivo onde cada um se sinta parte do todo (pertencimento).

Refletir sobre a escola como um espaço permeado por diferentes universos culturais remete-nos a entendê-la como lugar de encontro e desencontro entre lógicas simbólicas que se constituíram a partir dos distintos referenciais dos sujeitos que interagem em seu meio. Pensá-la como uma organização que relaciona cultura (s) e diferença (s) de forma complementar e conflituosa.

A constatação dos universos organizacionais como embebidos em lógicas socioculturais em nada desqualifica as análises quantitativas e objetivas dos mesmos. Ela apenas ajuda a iluminar a complexidade que perpassa as organizações, permitindo que sejam identificadas as hierarquias de valores e as lógicas que operam tanto no nível das representações como da operação prática desses sistemas. (...) o que se encontra em questão é a possibilidade da existência de totalidades estruturais e estruturantes dos universos sociais, que o conceito tradicional de cultura – como valores, símbolos, e significados compartilhados – contempla (BARBOSA, 2009, p. 3).

Nessa perspectiva, este estudo procurou desvendar a atual política de criação e implantação dos Institutos Federais de Educação (IF's), a partir da interpretação macro e micro política dentro do aporte teórico dos ciclos de política (MAINARDES, 2006).

O contexto macro de influência e produção do texto da política foi desenvolvido no Capítulo 4, que analisa como a história da Rede de EPT¹⁰⁰ se desenvolveu com trajetórias internas paralelas, que em determinados contextos se tangenciaram e em outros se afastaram. Estas trajetórias foram analisadas nas especificidades das escolas de origem industrial e das escolas de origem agrícola, pois estes dois segmentos ofereceram condições materiais de pesquisa propícia para sua investigação. As Escolas Técnicas Vinculadas às

¹⁰⁰ A Rede de EPT é compreendida como: a) Escolas Profissionais originárias das Escolas de Aprendizes e Artífices, b) Escolas Profissionais Originárias da formação agropecuária, c) Escolas Técnicas Profissionais Vinculadas às Universidades Federais.

Universidades¹⁰¹ não tiveram seu percurso histórico analisado por falta de documentos próprios para esta análise. Entretanto, pode-se levantar o fato de que este segmento também se desenvolveu ao longo do tempo com especificidades adequadas, que as distinguem dos outros dois.

A compreensão histórica destas Redes demonstrou a existência de uma desigualdade interna entre elas, nominada neste trabalho de “dualismo interno” entre o ramo de origem industrial e os outros ramos. O “dualismo interno” consolidou uma noção de formação profissional como elemento de suporte para a modernização nacional, entendendo esta modernização e seu necessário preparo técnico e humano, como característica da transformação da própria sociedade brasileira e de sua cultura em aspectos simbólicos ligados ao universo urbano e sua população, o que levou a construir uma escala hierárquica entre o rural e o urbano e, em consequência, entre a tradição e a modernidade.

Esta “dualidade interna” histórica manteve-se na consolidação da política dos IF’s, em sua característica simbólica, nos documentos oficiais e comemorativos da Rede de EPT, com o apagamento de grande parte dos marcos significativos da história da educação agrícola da trajetória histórica da Rede. A partir de uma “invenção de tradições”, a história específica das escolas originárias das Escolas de Aprendizes e Artífices se tornaram a história de toda a Rede, transfigurando-se de uma “história incorporada” a uma “história reificada.”

Essa assimetria funcionou ao longo do tempo como um importante instrumento para formação de certo conjunto de símbolos particulares em generalistas, construindo o *habitus* incorporado deste universo educacional. Assim, este conjunto passa a ser conhecido e reconhecido e, conseqüentemente, divulgado oficialmente como representante da totalidade da Rede oficial de EPT. Em contrapartida, outro conjunto de símbolos passa a ser comunicado como um universo particular, representante de grupo (s) específico (s) dentro do universo da Educação Profissional, desvalorizando os capitais culturais próprios desses grupos.

¹⁰¹ Caso da unidade educativa estudada no plano micro.

A herança dessa relação assimétrica foi analisada no Capítulo 5, a partir do micro estudo do contexto da prática (Mainardes, 2006) na implementação dessa política educacional dentro do estudo de caso da passagem do CTAIBB para IFF-BJI.

As seções 5.1 e 5.2 se dedicaram a levantar a memória do CTAIBB, um Colégio vinculado à UFF que passa a ingressar no IFF em 2008, dentro da política de expansão da educação profissional do Governo Federal. Apesar de ser uma Escola Técnica Vinculada à Universidade Federal, com suas especificidades enquanto conjunto escolar, suas características rurais aproximam-na, no plano simbólico, das escolas agrotécnicas- o que as liga à análise comparativa feita no Capítulo 4 entre este segmento e o industrial.

Essas memórias estão carregadas de afetividade e se elaboram a partir da força mitológica da idade de ouro: um tempo que foi bom, mas que não retorna mais. Nessas lembranças, os sujeitos remetem a força da criação do colégio ao seu “patrono”, agindo como um mito fundador capaz de aliar as diferentes memórias partidas num mesmo quebra-cabeça, enraizando o antigo colégio tanto nas lembranças de seus integrantes quanto na comunidade local e transformando-o num lugar de memória. Tais lembranças remetem igualmente ao tempo em que havia no colégio trabalhos interdisciplinares, devido à relação de maior proximidade entre os professores e destes com os estudantes. Recordam as adversidades porque passaram, num tempo em que a mantenedora – a UFF – encontrava-se distante e repassava recursos escassos para a escola. As adversidades também são vistas como fatores de união e de fortalecimento do grupo, construindo um sentimento familiar entre professores e estudantes e destes com o “Agrícola”, que passam a se referir internamente ao colégio como a família CTAIBBANA. Na cisão de seus narradores, estes momentos de união e familiaridade se perderam com a passagem para o IFF, perdendo-se a “era de ouro” da intimidade.

A história do CTAIBB, assim como ocorreu no plano nacional, foi apagada da história do IFF, e esta foi associada exclusivamente à história do CEFET de Campos dos Goytacazes. Este fato traz uma desvalorização do antigo colégio, construindo um evento gerador de profundas divergências internas, no qual os integrantes desta “nova” escola (que ingressam nela após

o evento) passam a compreendê-la como uma superposição de instituições, em que o presente deve ser a negação do passado.

Este evento é analisado na seção 5.3, onde as interações intersubjetivas dos sujeitos são verificadas. Foi possível perceber como a atual instituição se constrói sob uma base fluida, onde os docentes passam a construir campos de poder particulares, que têm por característica fortalecerem seus capitais culturais a partir da desvalorização dos capitais dos “outros”, ou seja, uma luta simbólica pelo poder de gerir a política institucional. Este conflito se estabelece entre professores caracterizados como “antigos” representantes das cidades de pequeno porte (rurais) e dos professores do CTAIBB que permanecem na escola, e “entrantes” oriundos das cidades de grande porte e que ingressam no colégio após a sua passagem para IFF-BJI.

Os primeiros tendem a fortalecer os capitais acumulados, lutando pela conservação da escola como ela era antes ou com a manutenção de suas características rurais, os segundos esforçam-se em subverter a ordem estabelecida, questionando as características rurais e a herança recebida do antigo “Agrícola”. Estes campos se mostraram permeáveis a diferentes sujeitos representantes, de diferentes campos de poder, que ora mantém seu “efeito de fronteira” mais explícito, ora mais sutil - dependendo das estratégias em jogo e das questões propostas.

Em síntese, a instituição abarca uma diversificada gama de sujeitos originários de realidades socioculturais diferenciadas e que, por esse motivo, desenvolveram diferentes sociabilidades e divergentes visões de mundo, o que gera uma distinção entre eles. Estes sujeitos passam a se relacionar num espaço institucional em formação, onde cada qual passa a integrar campos simbólicos que se identificam ao intensificarem as suas diferenças internas. Com isso, os docentes passam a compreender o espaço como um espaço alheio às suas próprias qualidades e perspectivas. A gestão deste espaço é vista pela maioria como incapaz de lidar com os problemas atuais presentes na escola. Esses problemas são identificados como fruto ora da herança que receberam do antigo colégio e suas características rurais, ora como imposição dessa nova fase e sua ignorância às práticas e experiências desenvolvidas anteriormente. De forma geral, os professores não conseguem identificar um

projeto institucional coletivo e, por este motivo, o envolvimento docente com a instituição se estabelece de forma regular ou média.

Segundo a perspectiva teórica desenvolvida por Pierre Bourdieu (2007, p. 97), podemos construir a unidade de relações sociais dentro de um espaço qualquer relacionando os seguintes fatores: $[(habitus) (capital)] + campo = prática$. Este cálculo não se propõe a medir numericamente as relações sociais, mas sim elaborar um quadro interpretativo que agrega, numa mesma dimensão, os princípios formadores dos espaços sociais, seus símbolos em disputa e, em consequência, as práticas desenvolvidas pelos sujeitos em seu interior. Com base nesse cálculo, construímos abaixo um quadro interpretativo com os elementos constituintes dos campos simbólicos em conflito no interior da instituição de forma deixar mais claro a complexidade destes embates.

Quadro 4: Síntese da categorização dos conflitos identificados com a identificação dos campos simbólicos, capitais culturais e habitus dentro do contexto do IFF-BJI.

Campo	Habitus dominante	Capital cultural	Categoria - grupo de pertencimento
Entrantes	Sociabilidade urbana	<ul style="list-style-type: none"> • Modernidade; • Inovação; • Tempo Linear; • Individualismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Campos dos Goytacazes • Cidades de Grande Porte
	Pertencimento ao Instituto Federal	<ul style="list-style-type: none"> • História da Rede de EPT; • Setorização; • Especialização; • Impessoalidade; • Homogeneização; • Autonomia e organização didática e administrativa em Rede 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores IFF-BJI

Antigos	Sociabilidade rural	<ul style="list-style-type: none"> • Tradição; • Conservação; • Tempo cíclico; • Pessoalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bom Jesus do Itabapoana • Cidade de Pequeno Porte
	Pertencimento ao CTAIBB	<ul style="list-style-type: none"> • Memória do CTAIBB; • Personalismo; • União; • Corporativismo; • Autonomia didática administrativa própria 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores CTAIBB

Quadro interpretativo construído pelo autor para o presente trabalho.

A partir da análise do quadro de referência é possível determinar usando a referência bourdiesiana – $[(habitus) (capital)] + campo = prática$ – como os habitus dominantes influenciam os embates particulares e qual campo é possuidor de maior capital cultural, em cada contexto, como forma de garantia de práticas mais legítimas conhecidas e reconhecidas por todos os indivíduos participantes do conflito.

Com isso quando um capital não se encontra dentro da esfera do mesmo habitus este se mostra como negativo reduzindo a força do campo próprio deste capital, como podemos perceber no seguinte exemplo: dentro de um habitus dominante da sociabilidade urbana, a defesa da tradição representa um valor pequeno, ou até mesmo negativo, este valor ao se multiplicar ao habitus produzirá um número pequeno e/ou negativo, assim somado ao seu campo será igual a práticas pouco valorizadas conhecidas e reconhecidas dentro do universo relacional em questão. Estas práticas pouco valorizadas desabilitam previamente os sujeitos antes mesmo que estes as tenham executado.

Os sujeitos acionam os capitais dos quais são possuidores como forma de garantir seus discursos e práticas como mais legítimas. Assim, por um lado, as práticas antigas são denunciadas como desrespeito às leis e à impessoalidade necessária ao serviço público; por outro, os mais antigos mantiveram o funcionamento da instituição durante os anos pela imposição de

relações pessoais pela própria mantenedora, sendo este um aspecto da cultura organizacional local. As leis, agora vindas de cima para baixo, ao desconsiderarem esses universos não reconhecem a sua própria dinâmica de produção e sua complexidade; as leis e a impessoalidade transformam de forma descontextualizada as práticas pregressas em crimes e/ou atos de irresponsabilidade administrativa, por isso são interpretadas pelos sujeitos da antiga escola como barreiras e instrumentos pedantes e alienígenas que limitam o desenvolvimento do trabalho educativo, criando represas para solução ágil de sérios problemas que antigamente seriam resolvidos pela própria comunidade escolar sem tantas burocracias.

A escola é mal vista pelos “entrantes” pela herança que carrega, sendo administrada como uma fazenda, com muito personalismo e exigências atrasadas e antiquadas e, do outro lado, a sua administração atual é mal vista por não manter princípios antigos que eram praticados, tais como a frequência de reuniões, o coleguismo, o envolvimento dos docentes com a instituição - como destacado nas lembranças dos depoentes presentes na antiga instituição.

Com os dados coletados e analisados, podemos inferir como atualmente a escola ainda mantém de forma precária o habitus dos “antigos” como dominante em seu interior. Com isso, se consegue manter o controle dos espaços de gestão do colégio para os integrantes das CPP e ainda certas relações sobre o ambiente escolar de forma mais pessoal, centralizadora e controladora. Contudo a pressão dos “entrantes” para subverter o espaço e cefetizar¹⁰² a escola se amplia cada vez mais, redefinindo os valores dominantes, com apoio do apagamento simbólico tanto da memória do CTAIBB da história do IFF, quanto da memória da educação agrícola da Rede de EPT. Neste confronto, memória e história desempenham um papel fundamental como artefatos políticos no conflito. Nesse movimento, a antiga escola e a sua sociabilidade vão caminhando para seu sepultamento definitivo, junto com sua mitologia da era de ouro e de seu mito de origem. Sua lembrança vai sendo

¹⁰² Importar de forma descontextualizada o modelo administrativo dos CEFET's de origem urbana para a instituição, com destaque para o CEFET Campos.

convertida no mal que deve ser extirpado, sendo suas heranças definidas como “heranças malditas”.

Entretanto, como vimos na seção 5.1, algumas características desses tempos antigos seriam de grande importância para solução de vários problemas originários nestes tempos atuais. O universo mais colaborativo e a maior ligação entre escola e comunidade, além do sentimento afetivo de pertencimento ao projeto institucional são pontos fortes do CTAIBB - experiências que muito podem contribuir com o atual momento desta instituição, direcionando a um trabalho de transformação institucional com o diálogo entre o passado e o presente, rumo a uma instituição mais sólida para alcançar os desafios futuros.

Ao invés de mortificar a visão da antiga escola, esta poderia renascer, alargando suas memórias para novas perspectivas, aliando experiência com inovação e tradição com modernidade, transportando para o universo rural oportunidades materiais e simbólicas mais presentes no mundo urbano, dirimindo certas carências das cidades pequenas sem que estas necessitem de abrir mão de suas especificidades.

A análise do contexto de estratégia política exige do pesquisador um sério engajamento crítico, ou seja, identificação das desigualdades e a proposição de estratégias e ações que poderiam ser válidas para a eliminação das desigualdades da política. Assim, mesmo em políticas emancipatórias, é possível identificar desigualdades e ações que seriam necessárias serem implementadas. (MAINARDES, 2006, PG. 102)

Tendo em vista os percursos deste trabalho sintetizados acima e dentro do contexto das estratégias dos ciclos de políticas (MAINARDES, 2006) iremos neste capítulo propor que as políticas de ampliação da Rede de EPT por não estarem levando em consideração os climas organizacionais de suas unidades educativas estão construindo relações refratoras dentro dos universos de cada escola, que são perniciosas a efetivação da própria política em questão.

Em artigos que analisam esta nova fase da interiorização dos institutos federais¹⁰³ que são frutos de estudos e pesquisas desenvolvidas pelo Projeto Gestor¹⁰⁴, que refletem sobre os desafios da implantação e expansão dos IF's, além da criação da identidade e da estrutura organizacional, demonstram como estas instituições “mesmo possuindo um modelo legal, enfrentarão forças culturais e políticas em sua caminhada diária. (PACHECO, 2012, P. 11)” Com isso estas reflexões apresentam um desafio comum a todas unidades educativas componentes dos IF's: a dificuldade para construir laços de identidade entre os sujeitos componentes destas escolas, criando um grande entrave à formação de um sentimento de pertencimento institucional entre os seus integrantes. Este fato pode ser comprovado de forma exemplar com os trechos dos artigos abaixo.

Esse questionamento baseia-se no fato de que os Institutos, de um modo em geral, e o IFBA [Instituto Federal da Bahia], em especial, têm um passado de muitas mudanças. São cem anos de educação profissional que na Bahia, como em todo o Brasil, iniciou em 1909. Além disso, esse período é marcado por uma oposição entre valores modernos, próprios da criação dos Institutos Federais, e Valores tradicionais, arraigados desde as Escolas Técnicas. Essa “guerra de valores”, (...) impõe que sejam tratadas em nível institucional questões de aceitação e resistência culturais. (SILVA, SOUZA, MACHADO, 2012 p.89)

Observa-se que a nova configuração da rede à qual o campus Sapucaia do Sul pertence necessita de uma maior socialização das normas, dos regulamentos e dos regimentos por parte dos gestores com os técnicos e docentes. A gestão precisa de práticas que se façam presentes e que sejam percebidas de forma clara pelos atores sociais do campus. Nesse caso, entre outras, estão as práticas dos processos de comunicação entre a reitoria e o campus e o desenvolvimento de ações para tornar as relações mais profissionais e menos pessoais. No entanto, mesmo identificando problemas, sabe-se que a cultura organizacional do campus é permeada pela cultura nacional e

¹⁰³Para mais detalhes ver: ROSA, T. F. S.; SOUZA, E. C. L.; MACHADO, D. D. P. N., 2012; SILVA, M. G. S.; SOUZA, E. C. L.; MACHADO, D. D. P. N., 2012; FERNANDES, F. C. M., 2009; RODRIGUES, R. L. de N., 2012; FREITAS, M. D.; MACHADO, M. C. R.; PASSOS, G. P. R., 2013.

¹⁰⁴ O Projeto Gestor é uma parceria da Universidade de Brasília / FE/CDT com o Ministério da Educação / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e tem por objetivo formatar e implantar dinâmicas de formação continuada para gestores da rede federal de educação profissional e tecnológica. Ele está sendo consolidado sob a forma de um curso de mestrado em educação, com ênfase em gestão da educação profissional e tecnológica.

local. criam-se controles e normas, mas o comportamento coletivo é também influenciado pelos valores, crenças e pelos pressupostos do grupo que forma a instituição. (ROSA, SOUZA, MACHADO, 2012, p. 83)

Segundo Arretche no artigo “Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas”

[...] supor que um programa público possa ser implementado inteiramente de acordo com o desenho e os meios previstos por seus formuladores também implicará uma conclusão negativa acerca de seu desempenho, porque é praticamente impossível que isto ocorra. Em outras palavras, na gestão de programas públicos, é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, tal como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução de tais concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama diversa de seus beneficiários e provedores. (ARRETCHÉ, 2001, pg. 45)

A autora defende que a avaliação de um programa público deve levar em consideração que a sua implantação deve ser olhada como um campo de incertezas. Políticas públicas que ao serem aplicadas reforçam universos sociais incompatíveis entre si aumentam as incertezas sobre o seu resultado. Quando a formulação destas políticas não leva em consideração estas incertezas, como no caso da política em estudo seus implementadores passam a se orientar de forma fragmentadora apontando para lados opostos, pois estão colocando em prática objetivos e estratégias que lhes são alheios, que vêm de cima para baixo de forma alienígena.

Os formuladores, por desconhecimento da própria realidade que pretendem atender, acabam por elaborar políticas distanciadas dessa mesma realidade. Alguns elementos dessa política, ao desconsiderarem espaços, memórias e sujeitos presentes em sua esfera de ação, acabam com contribuir com a manutenção de assimetrias sociais existentes. Isto significa que a maior proximidade entre as “intenções do formulador e a ação dos implementadores dependerá do sucesso do primeiro em obter a adesão dos agentes implementadores aos objetivos e à metodologia de operação de um programa” (Arretche, 2001, p. 49), o que não ocorre no caso dos IF's.

Segundo Arretche (2001), a avaliação das políticas públicas não deve concentrar-se em concluir pelo sucesso ou fracasso da política, mas

concentrar-se nas razões da distância entre os objetivos presentes na política e os objetivos expressos em suas ações, como pontos de estrangulamentos que ocorrem pelas condições criadas pelos próprios agentes de implantação, durante a metodologia de aplicação do projeto e que são alheias às vontades do implementador.

A avaliação deveria levar em conta três questões:

- 1 – Se os agentes implementadores de fato conhecem a política;
- 2 – Se estes agentes aceitam os objetivos da política;
- 3 – Se existem condições institucionais para implantação destas políticas.

A pesquisa desenvolvida demonstrou como há um desconhecimento recíproco entre agentes formuladores e agentes implantadores da política dos IF's. Os primeiros desconhecem as realidades locais e interferem em sua interface, de forma a manter assimetrias históricas que deveriam ser questionadas neste momento. Os segundos não conseguem compreender as políticas por não se encontrarem em seu meio, e, mesmo quando a conhecem do ponto de vista legislativo, aceitam seus objetivos como forma de legitimar a sua visão própria e não a visão institucional sobre a melhor efetivação. Nesse embate de visões de mundo, ocorre que a instituição não está formulando ações que venham conectar estes indivíduos e os objetivos mais gerais da política em questão.

Segundo o apontamento de Machado:

não existem exemplos de escolas bem-sucedidas que prescindam de um projeto consistente, que resulta, em grande parte, de seu enraizamento em uma comunidade, ou em determinada cultura institucional. Às vezes, tal projeto existe tacitamente, não se encontrando um registro explícito desse em parte alguma; insistimos, no entanto, no fato de que uma boa escola não pode prescindir de um projeto institucional (MACHADO, 2007, p. 278).

Ainda conforme o autor.

Ao pretenderem propor caminhos novos que ignoram as vias já percorridas pelas boas escolas existentes, os órgãos públicos

tentam reinventar a roda e, muitas vezes, mesmo inintencionalmente, castram ou desestimulam iniciativas que deveriam ser louvadas e consideradas inspiradoras. (...) As escolas sempre serão diferentes, como as pessoas são diferentes, em decorrência da diversidade de seus projetos. A busca da qualidade na educação nem de longe pode ser assemelhada a uma caracterização dicotômica das escolas, em que uma coleção de zeros deve aspirar a tornar-se uma coleção de uns (MACHADO, 2007, p. 280).

Neste sentido propomos um instrumento generalizante capaz de mensurar o clima organizacional de cada escola, como um dos elementos-chaves, centrais na elaboração de uma avaliação propositiva da atual política de implantação dos IF's.

Esta política necessita, em primeiro lugar, restabelecer uma relação equânime entre seus integrantes recontando a história da Rede de EPT nos documentos oficiais e comemorativos com o resgate da memória das agrotécnicas e com a produção da memória das escolas técnicas vinculadas.

Em seguida, a medição do clima organizacional deve pautar-se por um espaço escolar que privilegie a diversidade de seu público, tanto de estudantes quanto de professores. Deve, ainda, recuperar as experiências bem sucedidas em seu interior e dialogá-las com as técnicas e teorias dos novos servidores, num movimento dialógico e interativo. A instituição deve promover um ambiente de contínua discussão e debate em prol tanto do aprimoramento das ações, quanto da incorporação da identidade institucional pelos agentes escolares e na interação desses agentes com a comunidade circundante, efetivando a proposta legal da indissociabilidade da extensão, do ensino e da pesquisa.

Enfim, o estabelecimento dos IF's deve seguir o caminho da formulação de um habitus inclusivo, que promova o diálogo multicultural e alie tradição e modernidade na negação evolucionista da perspectiva do novo que se enraíza nas comunidades em que estes se inserem, mas de forma ativa, como motores de dinamização e avanços destas próprias comunidades. Para realizar tais preceitos urge aos Institutos Federais elaborarem um instrumento de avaliação interna capaz de captar os sentimentos internos de pertencimento coletivo

como forma de correção de erros de percurso que estão levando a construção de um clima organizacional refrator e desagregador, incapaz de conduzir estas instituições rumo aos desafios propostos pela Rede Federal de EPT.

A política de criação dos Institutos representa um marco sem precedente para estas instituições. Do ponto de vista quantitativo, representa o aumento significativo de unidades escolares, do número de matrículas, da contratação de servidores, da infraestrutura e do aporte financeiro.

Do ponto de vista qualitativo, ao integrar numa matriz orçamentária, administrativa e pedagógica, todas as suas instituições busca superar a “dualidade interna” em termos materiais, dando às mesmas condições estruturais e técnicas para *campus* presentes no meio urbano e rural superando as assimetrias entre estas realidades. Significou, ainda, a elaboração de uma estrutura em Rede, ancorada nos arranjos produtivos locais e regionais, com uma organização pluricurricular e *multicampi*, e com a possibilidade de superação do “dualismo” entre a educação propedêutica e técnica. Deu-se com a adoção do ensino integrado, além da verticalização do ensino, indo desde cursos de Formação Inicial e Continuada, de formação técnica concomitante ao Ensino Médio, de formação integrada entre o Ensino Médio e Técnico, de graduação até a pós-graduação, com a adoção do PROEJA e, mais recentemente, com o PRONATEC¹⁰⁵.

Contudo para seguirmos avançando neste processo, torna-se de suma importância, neste atual momento de consolidação desta política, enfrentar seus componentes desagregadores. Quando alguns símbolos sociais são elevados à condição de *consensus*, escapando a capacidade crítica de sua análise, é preciso voltar-se para eles e contextualizá-los, recolocando-os no plano social e não natural, retirando sua eficácia naturalizadora. Com isso, poderemos ser capazes de (re) pensar tais políticas como ferramentas da própria sociedade, colocando questionamentos sobre o modelo hegemônico e homogêneo de modernidade e de identidade que historicamente se desenvolveu no Brasil.

¹⁰⁵Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica. Para mais detalhes, acesso em <http://pronatec.mec.gov.br/>.

A Rede de EPT necessita, nesse importante momento histórico, se voltar não para a busca de uma identidade, mas sim de identidades, de se tornar plural: “a admissão de caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la em seu “efeito de sentido”, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço” (BOSI, 1991, p. 7). Por isso, precisa ser entendida como uma organização que correlaciona culturas e diferenças.

É preciso negar a pressão para a construção de uma Rede de Educação Profissional homogênea, ao “levar em conta que estamos diante de um fenômeno social envolvendo a história das instituições, a trajetória social dos seus agentes, as particularidades regionais e locais, os condicionantes econômicos e as estratégias políticas que orientam as mudanças propostas.” (SOBRINHO, s.d, p. 3).

Assim sendo, a partir do clima organizacional, como um fator central da avaliação da implantação desta política, podemos compreender a elaboração do projeto institucional e sua interface com a comunidade local, o senso de pertencimento coletivo da comunidade escolar e circundante a este projeto, o nível de apropriação da escola pela comunidade, o grau de efetivação de espaços democráticos no interior das instituições, como elementos que irão significar um importante passo. Afinal, uma ação educativa numa sociedade marcadamente desigual como a nossa tem que fazer emergir as contradições sociais, expressar-se num ambiente radicalmente democrático e, assim, se tornar um real instrumento de conquista de cidadania.

7 REFERÊNCIAS:

ALBERTI, V. Manual de História Oral. 3ª ed, Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2005.

ARRETCHE, M. T. da S. Uma Contribuição para Fazermos Avaliações Menos Ingênuas. IN. BARREIRA, M. C. R. N. e CARVALHO, M. do C. B. de. Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais. São Paulo, IEE/PUC – SP, p. 43-57, 2001.

AZEREDO, G. A. de, CARVALHO, I. H. S. Escolas técnicas vinculadas à universidades federais: uma breve história. In. MOLL, J. (org.). Educação Profissional e Tecnológica: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, p. 207-220, 2010.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, L. Cultura e Diferença nas Organizações: Reflexões sobre nós e os outros. In. BARBOSA, L. (Org). Cultura e Diferença nas Organizações: Reflexões sobre nós e os outros. São Paulo: Editora Atlas S.A., p. 1-15, 2009.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, A. Plural, mas não caótico. In. BOSI, A. (Org). Cultura Brasileira: Temas e Situações. São Paulo: Editora Ática, p. 7-15, 1991.

BOSI, E. O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê, 2003.

BOURDIEU, P. A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, C. R. Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf Acesso em 01 de set. 2014.

_____. Decreto nº 8319 de 20 de outubro de 1910. Cria o Ensino Agrônômico e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/417045.pdf> Acesso em: 13 set. 2014.

_____. Decreto nº 12.893 de 28 de fevereiro de 1918. Autoriza o Ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-norma-pe.html> Acesso em: 20 out. 2014.

_____. Decreto nº 19.444 de 01 de dezembro de 1930. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf> Acesso em: 28 de set. 2014.

_____. Decreto nº 23.979 de 8 de março de 1934. Extingue no Ministério da Agricultura a Diretoria Geral de Pesquisas Científicas, aprova os regulamento das diversas dependências do mesmo Ministério, consolida a legislação referente à reorganização por que acaba de passar e dá outras providências. Disponível em: http://www.dnrm.gov.br/assets/minebusiness/pdf/leis_mineral/Decreto23979.pdf Acesso em: 01 de out. 2014.

_____. Decreto nº 24.558 de 3 de julho de 1934. Transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24558-3-julho-1934-515808-retificacao-80218-pe.html> Acesso em: 23 de out. 2014.

_____. Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716> Acesso em: 28 de set. 2014.

_____. Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 23 de set. 2014.

_____. Decreto nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-norma-pe.html>. Acesso em 15 de set. 2014.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-961-lei-4024-61> Acesso em: 18 de out. 2014.

_____. Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm Acesso em: 28 de set. 2014.

_____. Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 28 de set. 2014.

_____. 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 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 25 de set. de 2014.

_____. Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI – no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 25 de set. 2014.

_____. Decreto nº 76.436, de 14 de outubro de 1975. Altera o Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973, que criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-76436-14-outubro-1975-425010-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 25 de set. 2014.

_____. Lei nº 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
Acesso em: 04 de out. 2014.

_____. Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/443018.pdf> Acesso em: 10 de out. 2014.

_____. Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93613.htm
Acesso em: 26 de set. 2014.

_____. MEC/SENETE. Diretrizes de funcionamento das escolas agrotécnicas. Brasília, 1990. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002318.pdf>. Acesso em 13 de set. 2014.

_____. Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8731.htm Acesso em 18 de out. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10 de set. 2014.

_____. 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: 10 de set. 2014.

CAMPOS, K. C. Avaliação do papel do ensino profissional na área agropecuária: o perfil dos alunos do Colégio Técnico Agrícola Ildelfonso Bastos Borges de Bom Jesus do Itabapoana, Estado do Rio de Janeiro. Trabalho de conclusão de curso (Graduação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas) – Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, CBB-UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2007.

CARMO, G. T.; MOREIRA, E.; SOUZA, C. M. . Educação e memórias institucionais em tensão: aspectos da construção do instrumento de coleta de dados. In: anais do II CONINTER: Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Belo Horizonte, 2013.

CASTIONI, R. O papel dos Institutos Federais na promoção do desenvolvimento local. In: SOUZA, E. C. L. de., CASTIONI, R.(org). Institutos Federais: os desafios da institucionalização. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2012. Pg 45-55.

CASTRO, M. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. Revista da Faculdade de Educação (USP), São Paulo, v. 24, n.1, p. 9-22, 1998.

CONIF. Vídeo comemorativo dos 105 anos de aniversário da Rede Federal de EPT. Brasília, 2014. Acesso:<http://105anos.conif.org.br/> em 23/09/2015.

COUTINHO, C. N. Notas sobre cidadania e modernidade. Transcrição de conferência pronunciada na EMBRATEL num ciclo de debates sobre Modernidade. 1994.

CUNHA, L. A. O Ensino Industrial Manufatureira no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 14, p. 89-107, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000

FEITOSA, A. E. F.A Trajetória do Ensino Agrícola no Brasil no Contexto do Capitalismo Dependente. 2006. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006

FERNANDES, F. C. M. .Gestão dos Institutos Federais: o desafio do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Holos (Natal. Online), v. 2, p. 03-09, 2009.

FLEURY, S. Políticas Sociales y Ciudadanía. INDES, BED, Washington, 1999.

FOUCALT, M. Vigiar e Punir: o nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FREITAS, M. D. ; MACHADO, M. C. R. ; PASSOS, G. P. R. . Análise da nova institucionalidade: o caso do Instituto Federal de Sergipe na ótica dos seus servidores. In: anais do IV Encontro de Administração Política: Para o Desenvolvimento do Brasil. Vitória da Conquista/BA, 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Revista MEC/SEED/TV ESCOLA/SALTO PARA O FUTURO: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Rio de Janeiro, Boletim 7, p. 29-51, Maio/Junho. 2006.

_____. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

FROCHTENGARTEN, F. "A memória oral do mundo contemporâneo". Estudos Avançados, v. 19, n. 55, 2005. pg. 367-376.

GOMES, C. A. A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, nº 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

GEERTZ, G. Nova luz sobre a antropologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso), v. 22, p. 201-209, 2006.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In SILVA, T. T. (org). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 103-133, 2007.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

HOBSBAWN, Eric. **Introdução** In: HOBSBAWN, Eric e RANGER, Terence. (org.). A Invenção das Tradições. Tradução Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-25, 1984.

KOLLER, C.; SOBRAL, F. A construção da Identidade nas Escolas Agrotécnicas Federais a trajetória da COAGRI. In: MOLL, J. (org.). Educação Profissional e Tecnológica: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, p. 220-229. 2010.

LANDER, E. Ciências Sociais: Saberes Coloniais e Eurocentricos. In: LANDER, E. (Org) Colonialidade do Saber Eurocentrismo e Ciências Sociais Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 21-55.

LE GOFF, J. História e memória. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2013.

MACHADO, J. N. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v. 21, nº 61, p. 277-294, set./dez. 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamento de Metodologia Científica. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2003.

MAINARES, J. A Abordagem do Ciclo de Políticas e Suas Contribuições para Análise da Trajetória de Políticas Educacionais. Revista Atos de Pesquisa em Educação PPGE/ME FURB v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.

MEC/SETEC. (Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Final, Brasília, DF, 2009.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841

Acesso em: 05/2014

MELLO, J. M. C. e NOVAIS, F. A. Capitalismo Tardio e Sociabilidade Moderna. In: NOVAIS, F. A. História da Vida Privada no Brasil. São Paulo: Ed. Cia das Letras, 2000.

MOURA, D. H. Ensino Médio e Educação Profissional: Dualidade Histórica e Possibilidade de Integração. In: MOLL, J. (org). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades. São Paulo, Artmed, p. 58-80, 2010.

NERY, M. A. A. M. Aprendizados e patronatos: um cotejo entre dois modelos de ensino agrícola das primeiras décadas do século XX (1911-1934). Revista Tempos e Espaços em Educação, Sergipe, v. 2, p. 25-32, jan./jun. 2009

NORA, P. Entre a Memória e a História: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, v.10, P. 7-28, 12/1993

OLIVEIRA, P. de S. (Org.). Metodologia das Ciências Humanas. 2 ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2001.

ORTIZ, R. Cultura Brasileira & Identidade Nacional. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PACHECO, E. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília/São Paulo: Santillana/Moderna, 2011.

PACHECO, E., PEREIRA, L. A. C. , SOBRINO M. D. Educação Profissional e Tecnológica: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Revista T&C Amazônia, Ano VII, Nº 16, 02/2009.

PACHECO, E., PEREIRA, L. A. C. , SOBRINO M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e Possibilidades Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PAMPLONA, R. M. As Relações entre o Estado e a Escola: um Estudo sobre o Desenvolvimento da Educação Profissional de Nível Médio no Brasil. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, L. C. A Rede Federal de Educação Tecnológica e o Desenvolvimento Local. 2003. 122f. Dissertação (Mestrado em Planejamento

Regional e Gestão de Cidades) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Regional e Gestão de Cidades, Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2003.

_____. Fragmentos de uma história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: BRASIL/Ministério da Educação e Cultura. Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Editora IFB, 2012. Pg. 33-47.

POLLAK, M. “Memória e identidade social”. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992. Pg. 1-15.

PRADO, R. M. Cidade Pequena: Paraíso e inferno da Pessoaalidade. *Cadernos de Antropologia e Imagem*, nº 4, pp 31-56, 1995.

RABELO, Fernanda Lima. O Centro de Memória IFF - Noroeste Fluminense e a difusão da história institucional escolar através de ações de extensão e de pesquisa. In. anais do IV Encontro de Memórias e História da Educação Profissional: Coleções, Acervos e Centros de Memória. Centro Paula de Souza, São Paulo/SP, 2014.

RABELO, F. L. ; MOREIRA, E. Lugares de Memória de Bom Jesus do Itabapoana: a recuperação do patrimônio imaterial do município a partir de registros orais e visuais. In: anais do X Encontro Regional Sudeste de História Oral: Educação das Sensibilidades: Violência, desafios contemporâneos. Campinas/SP, 2013.

ROCHA, E. P. G. O que é mito? In. ALVES, R.; ARNS, P. E.; ROCHA, E. P. O que é Religião, Igreja, Mito? São Paulo/SP: Coleção Primeiros Passos/Círculo do Livro S.A., p. 175-227, 1981.

RODRIGUES, R. L. de N. Criado na roça: trajetória e construção identitária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano campus Santa Inês (1993 – 2008). Dissertação de Mestrado. UFRRJ. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Rio de Janeiro/RJ, 2012.

ROSA, T. F. S. da, SOUZA, E. C. L. de, MACHADO, D. D. P. N. Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: práticas sociais como manifestações culturais – um estudo do Campus Sapucaia do Sul. In: SOUZA, E. C. L. de., CASTIONI, R.(org). Institutos Federais: os desafios da institucionalização. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2012. Pg. 57-86.

SÁ, J. M. M. .O Público e o Privado no Ensino Agrícola no Maranhão: do Início ao Ruralismo Pedagógico. In: anais da IX Jornada do Histedbr: O nacional e o local na História da Educação, 2010, Belém - PA. Campinas-SP: HISTEDBR, 2010.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. de, GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, Ano I, nº I, 07/2009.

SANTOS, D. da S. Entre a Trajetória Histórica e Políticas para a Educação Profissional Agrícola: as Transformações de uma Tradição Formativa – o caso da Escola Técnica Estadual Agrícola Antonio Sarlo. 139f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2012.

SANTOS, J. A. do. A Trajetória da Educação Profissional. In LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SELLTIZ e outros. Métodos de Pesquisa nas relações sociais. 5ª ed., São Paulo: E.P.U.; Ed. UDUSP, 1975.

SCHMIDT, M. de A. Os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia: um Estudo da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

SILVA, A. R. da. O Instituto Federal Fluminense e o Desenvolvimento Local e Regional: O Desafio da Inserção Profissional dos Egressos do Campus Bom Jesus no Noroeste Fluminense. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2013.

SILVA, A. R. da; TERRA, D. C. T. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os desafios na contribuição para o desenvolvimento local e regional. 1º Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Junho de 2013.

SILVA, C. J. R. Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões. Brasília: IFRN, 2009.

SILVA, M. G. S. da, SOUZA, E. C. L. de, MACHADO, D. D. P. N. Instituto Federal da Bahia: mudanças e manifestações culturais. In: SOUZA, E. C. L. de., CASTIONI, R.(org). Institutos Federais: os desafios da institucionalização. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2012. Pg. 87-112.

SOBRAL, F. J. M. A Formação do Técnico em Agropecuária no Contexto da Agricultura Familiar do Oeste Catarinense. 2005, 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SOBRAL, F. J. M. Retrospectiva Histórica do ensino agrícola no Brasil. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília: MEC/SETEC, v. 2, n. 2, p. 78-95, novembro. 2009.

SOBRINHO, D. M. Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia? In: MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Artigos, S. D.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf>. Acesso em: 01 de Dez. 2014.

SOUZA, A. R. de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. IN. Revista Brasileira de Educação. V. 17, nº 49, anped, jan.-abr. 2012. Pg. 159-174.

SOUZA, E. C. L. de., CASTIONI, R. Introdução. In: SOUZA, E. C. L. de., CASTIONI, R.(org). Institutos Federais: os desafios da institucionalização. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2012. Pg. 13-16

SOUZA, L. M. de. Cultura Escolar e Habitus Professoral em uma Instituição de Educação Profissional Agrícola. 2012, 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifca Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil. In: IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul; 2012, Caxias do Sul, Anais Eletrônicos, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

VASCONCELOS, M. D. Pierre Bourdieu: A Herança Sociológica. Rev. Educação & Sociedade [online]. 2002, vol.23, n.78, pp. 77-87.

VEIGA, J. E. da. A atualidade da contradição urbano-rural. In. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Análise Territorial da Bahia Rural. Salvador: SEI, p. 29-51, 2004.

Acesso:

http://www.sei.ba.gov.br/publicacoes/publicacoes_sei/bahia_analise/sep/pdf/sep/pdf/sep_71/jose_eli.pdf.

_____. Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T. T. (org). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 7-73, 2007.

ZANON, S. R. T. Interdisciplinaridade Aplicada à Educação Agrícola: a Relação entre o Discurso e a Prática no Colégio Técnico Agrícola Ildfonso Bastos Borges – RJ. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica/RJ, 2009.

SITES CONSULTADOS:

CONIF, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
Disponível em: <http://portal.conif.org.br/>

IFF, Instituto Federal Fluminense.
Disponível em: <http://www.iff.edu.br/>

PORTAL, da cidadania.
Disponível em:
<http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/one-community>

PRONATEC, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/>

REDE FEDERAL/MEC/SETEC. Histórico da Educação Profissional. Brasília, 2009.
Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13175&option=com_content&view=article
Acesso em 05/2014

REDE FEDERAL/MEC/SETEC. Figura Reordenamento. Brasília: centenário da rede federal de EPT Disponível em:
<http://redefederal.mec.gov.br/reordenamento>
Acesso em: 03/2014

REDE FEDERAL/MEC/SETEC. Linha do Tempo. Brasília: centenário da rede federal de EPT Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>
Acesso em: 04/2014

SINASEFE, Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br/v3/>

8 ANEXOS:

ANEXO 01

Roteiro básico de entrevista1ª PARTE: de onde vem, família, infância e adolescência.

- 1) Como você gosta de ser chamado, onde e quando você nasceu.
- 2) E sua família, sempre morou no Rio de Janeiro?
- 3) Como foi sua infância?
- 4) Seu pai trabalhava em que?
- 5) Você tem irmãos? Onde eles moram? Seguiram uma profissão parecida com a sua?
- 6) Como você se interessou em fazer Ciências agropecuárias?
- 7) Você sempre se interessou por essa área? Ou você sonhava em estudar outra coisa?
- 8) Onde você fez faculdade?
- 9) Como foi sua primeira experiência de trabalho?
- 10) Como foi a vinda para Bom Jesus?
- 11) Como era Bom Jesus naquela época?

2ª parte da entrevista: CTAIBB/IFF

- 1) Conte o que sabe sobre a história do antigo CTAIBB? Como se deu a criação da escola?
- 2) Quais os principais personagens desta criação?
- 3) Qual foi, para você, a importância de Ildefonso para a escola?
- 4) Como foi a passagem para UFF? Como aconteceu os primeiros contatos?
- 5) O que a UFF representou de bom e de ruim para a consolidação da instituição?
- 6) Você acredita que o sonho inicial de um curso superior de veterinária foi desconsiderado pela UFF? Por quê?
- 7) Qual a sua relação com a escola, antes de se tornar professor (conhecia alguém, ou a escola)?

- 8) Como a escola era vista naquela época na cidade?
- 9) Quando você entrou, quais disciplinas lecionava? Como era a escola, em termos de alunos, professores e estrutura?

Na década de 1990:

- 10) Como foi o seu concurso?
- 11) A realidade da escola era o que você esperava, quando entrou?
- 12) Quantos professores tinham naquela época? Quem eram os professores quando você entrou?
- 13) Como eram as turmas?
- 14) Quantos alunos?
- 15) Onde eram as aulas? Como era o espaço físico?
- 16) Os alunos vinham de onde? Como eles eram nas aulas?
- 17) Já tinha alojado naquela época?
- 18) Como era o estágio naquela época?
- 19) Havia cooperativa de alunos? Como funcionava (os alunos tinham renda com isso)?
- 20) Tinha muitas meninas? Como elas eram vistas na cidade?
- 21) Houve mudanças grandes em relação a isso (mulheres na escola)?
- 22) Você acha que o perfil dos alunos era mais voltado para o ensino médio ou o agrícola?
- 23) E os professores? Como era a relação entre alunos e professores logo no início? Fale mais sobre isso.
- 24) Quais eram os professores que tinham mais contato com você na época? O que vocês faziam juntos, projetos, se tornaram amigos?
- 25) Qual a relação da escola com os produtores da região?
- 26) Nessa época, Bom Jesus vivia de produção agrícola? Ou já tinha comércio forte?
- 27) Os projetos da escola estavam ligados à comunidade?
- 28) Vocês ensinavam aqui as práticas para a população fora da escola? Fora os alunos, a comunidade vinha na escola fazer algum curso?
- 29) Você dava aulas práticas. Fale como eram essas aulas.
- 30) Em relação a questão ambiental, como era Bom Jesus nessa época?

- 31)E como era a relação com a UFF?
- 32)E a escola agrícola de Pinheiral? (relação campo-cidade)? Havia relação entre as duas? Você deu aula lá?
- 33)Como foi construída a identidade da escola? Qual era a identidade da escola?
- 34)Como foi a transformação do espaço físico da escola nessa época?
- 35)O refeitório foi criado quando?
- 36)As salas continuaram no mesmo local?
- 37)Existe algum projeto que você destaca como mais importante nesta época?
- 38))Reforço: quais foram as mudanças que você percebeu neste dez anos de CTAIBB?
- 39)Tem alguma coisa da década de 1990 que a gente está esquecendo, que foi importante (projeto, convívio, alunos que marcaram, festas)?

Década de 2000

- 1) Como era, nessa época a relação da escola com a reitoria?
- 2) As decisões eram tomadas aqui ou lá?
- 3) O CTAIBB ganhou mais autonomia financeira. Explique como isso ocorreu.
- 4) Como foi o processo de informatização da escola? Ocorreu nessa época?
- 5) Quais os projetos nessa época que você achou de mais relevante?
- 6) Quais as mudanças que você percebeu na relação entre professores nessa época?
- 7) Na época do Cefet, veio uma proposta do CTAIBB para se transformar em Cefet? Como foi este momento para a escola?
- 8) Como foi a criação do curso de agroindústria (2007)? Como surgiu essa proposta?

Transição para o IFF

- 1) Como surgiu a proposta de mudança para o IFF?
- 2) Todos os professores se posicionaram a favor? Como foi construído o processo de debate?

- 3) Como era o diálogo com o grupo do Cefet campus que veio a se constituir como a reitoria do IFF na época?
- 4) Em sua opinião existiu uma disputa entre campus-centro e campus BJI sobre qual seria o mais influente no IFF?
- 5) Qual foi a posição da UFF nessa transição?
- 6) Como foram conduzidas as reuniões?
- 7) Como foi a provação no conselho universitário?
- 8) Na época em que o agrícola entrou no IFF houve da parte do reitor uma proposta de manter o nome de Ildefonso na denominação de nosso campus? O que você acha disto, o nome de Ildefonso deveria estar presença no nome de nosso campus? Por quê?
- 9) Como foi o início das atividades do IFF após a transição? (2009)
- 10)O que mudou na relação entre professores?
- 11)O que mudou na relação entre alunos e professores?
- 12)A grade mudou muito?
- 13)Em relação aos cursos, estágios e número de alunos? Mudou muito?
- 14)De 2009 pra cá, como foi a expansão das atividades e setores da escola?
- 15)Como você vê essa transição? Quais os pontos positivos e negativos? Fale mais sobre isso.
- 16)Sobre a autonomia financeira do instituto, como você vê isso?
- 17)E a autonomia de gestão, como ficou a gestão do espaço hoje? Você acha mais autônomo, menos autônomo?
- 18)O que mudou nessa relação com o órgão gestor? (UFF para IFF)
- 19)A vinda de novos professores em pouco período, e de fora afetou a instituição?
- 20)O que você vê como positivo e negativo no aumento dos cursos, alunos e professores?
- 21)Você vê o CTAIBB como uma instituição que sempre pensou no ensino associado à questão do trabalho?
- 22)E hoje, você acha que os alunos estão sendo devidamente preparados para essa inserção?
- 23)O curso integrado e o concomitante, você acha que mudou muito?

- 24) E a relação da instituição com a comunidade? Qual a visão da sociedade sobre a escola hoje e ontem?
- 25) A interação do colégio com a sociedade mudou?
- 26) Para você, a identidade da escola mudou?
- 27) Como você vê o aluno de ontem e o aluno de hoje?
- 28) O perfil hoje, você acha que é mais voltado para o técnico ou para o ensino médio?
- 29) Se você pudesse definir o IFF Bom Jesus hoje, como você o definiria?
- 30) Que tipo de escola você acha que o IFF Bom Jesus quer ser?
- 31) O que essa escola representou e ainda representa para você?

ANEXO 02

Pesquisa: *Memória, Poder e Política: um estudo de caso sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*

Eduardo Moreira

A pesquisa em andamento tem como foco refletir, a partir da percepção dos docentes, sobre as relações e a identidade institucional (aspectos pedagógicos, administrativos e gerenciais) que se desenvolvem no *campus* Bom Jesus do Itabapoana do IFF. Espera-se que este estudo aponte caminhos para aprimorar o desempenho profissional e as relações interpessoais em nosso ambiente de trabalho. Agradeço sua colaboração, respondendo a cada pergunta e dando sua opinião sempre que necessário. O questionário não será identificado. Suas respostas são valiosas. Colabore! Se tiver alguma dúvida em algum item, pergunte ao pesquisador.

- 1) Nome (OPTATIVO): _____
- 2) Sexo: a. () Masculino; b. () Feminino;
- 3) Curso de atuação no *campus*: (marcar a coordenação da qual está submetido – no caso de se ministrar aulas numa coordenação do ensino técnico e do CTA conjuntamente marcar as duas)
a. () Agropecuária; b. () Agroindústria; c. () Meio-ambiente;
d. () Informática; e. () Ensino Médio; f. () CTA;
- 4) Área/cargo de atuação no *campus*: (no caso de atuar em mais de uma área/cargo conjuntamente marcar todos que atua)
a. () Docência; b. () Coordenação; c. () Direção;
- 5) Formação (instituição e curso):
a. () Graduação _____
b. () Pós Graduação Lato Sensu Incompleta _____
c. () Pós Graduação Lato Sensu Completa _____
d. () Mestrado Incompleto _____
e. () Mestrado Completo _____
f. () Doutorado Incompleto _____
g. () Doutorado Completo _____
h. () Pós-Doutorado _____
- 6) Cidade de residência: _____
- 7) Faixa Etária
a. () de 21 à 25 anos; b. () de 26 à 30 anos; c. () de 31 à 35 anos;
d. () de 36 à 40 anos; e. () de 41 à 45 anos; f. () de 46 à 50 anos;
g. () de 51 à 55 anos; h. () de 56 à 60 anos; i. () mais de 61.
- 8) Há quanto tempo (anos) trabalha no IFF Bom Jesus (IFF BJ)? _____

- 9) Qual a profissão e formação de seu pai? _____
- 10) Qual a profissão e formação de sua mãe? _____
- 11) Você tem irmãos (ãs)
a. Não; b. Sim. Quantos _____
- 12) Qual (is) o (s) lugar (es) e/ou atividade (s) de sua preferência para as horas de lazer? (Numere **TODAS** as opções abaixo de modo que o número 1 represente a de **MAIOR** preferência, o número 2 a de preferência **MÉDIA/INTERMEDIÁRIA** e o número 3 a de **MENOR** preferência)
- a. Bar; b. Restaurante; c. Praça; d. Teatro;
e. Praia; f. Cinema; g. Pescaria; h. Sítio/fazenda;
i. assistir TV-filmes; j. assistir TV- programas esporte; k. Internet;
l. assistir TV- programas entretenimento; m. Jogos eletrônicos;
n. Outros _____
o. Não sei/Não respondeu (NS/NR)
- 13) Em média, com que frequência vai ao cinema.
a. Uma vez por semana; b. Uma vez por mês; c. Uma vez por trimestre;
d. Uma vez por semestre; e. Uma vez por ano; f. Não vou ao cinema;
g. NS/NR
- 14) Em média, com que frequência vai ao teatro.
a. Uma vez por semana; b. Uma vez por mês; c. Uma vez por trimestre;
d. Uma vez por semestre; e. Uma vez por ano; f. Não vou ao teatro;
g. NS/NR
- 15) Em média, com que frequência vai ao museu.
a. Uma vez por semana; b. Uma vez por mês; c. Uma vez por trimestre;
d. Uma vez por semestre; e. Uma vez por ano; f. Não vou ao museu;
g. NS/NR
- 16) Em sua opinião o que é mais importante para se tornar um bom professor? (Numere **TODAS** as opções abaixo de modo que o número 1 represente a **MAIS** importante, o número 2 a de importância **MÉDIA/INTERMEDIÁRIA** e o número 3 a de **MENOR** importância)
- a. O nível e a qualidade da formação/titulação acadêmica;
b. A experiência profissional;
c. Possuir conhecimentos pedagógicos e didáticos;
d. Conhecer a realidade social, econômica e cultural dos estudantes;
e. Conhecer a comunidade onde se localiza a escola;
f. Estar atualizado com os acontecimentos do dia a dia;
g. Ter um bom relacionamento com os outros integrantes da escola;
h. Ter conhecimento das atuais tecnologias de informação (TI);
i. Outros _____
j. NS/NR.

17) Em sua trajetória profissional, você acreditava/esperava que chegasse a Professor Federal, com status de professor universitário?

- a. Sim, me preparei para isto;
- b. Sim, tenho histórico familiar na área;
- c. Sim, pois sempre tive o apoio familiar para me dedicar com afinco e tranquilidade aos estudos;
- d. Sim, pois sempre tive vocação;
- e. Sim, pois mesmo tendo uma origem onde esta possibilidade fosse muito distante, me dediquei muito, mesmo com as adversidades, e sempre acreditei que meus esforços seriam recompensados;
- f. Não, no lugar e condição em que nasci isso não era o esperado;
- g. Não, pois almejava outra profissão;
- h. Não, pois desde novo sempre tive que trabalhar e estudar ao mesmo tempo;
- i. Não, pois fui o único ou um dos únicos em minha família a chegar à um curso superior;
- j. NS/NR
- k. Outros _____

18) Quais as suas expectativas profissionais para o futuro?

19) Qual (is) carreira (s) docente (s) você considera mais valorizada? (Numere **TODAS** as opções abaixo de modo que o número 1 represente a **MAIS** valorizada, o número 2 a de valor **MÉDIO/INTERMEDIÁRIO** e o número 3 a de **MENOR** valor)

- a. Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT);
- b. Professor do ensino superior público estadual;
- c. Professor do ensino superior público federal;
- d. Professor do ensino básico estadual;
- e. Professor do ensino básico municipal;
- f. Professor do ensino infantil público;
- g. Professor do ensino superior privado;
- h. Professor do ensino básico privado;
- i. Professor do ensino infantil privado;
- j. Outro (s); _____
- k. NS/NR

20) Para você como deveria ser a atuação dos docentes de nossa instituição? (Numere **TODAS** as opções abaixo de modo que o número 1 represente a forma **MAIS** importante de atuação, o número 2 a forma **MÉDIA/INTERMEDIÁRIA** e o número 3 a de **MENOR** importância)

- a. De mais respeito para com os outros profissionais da escola;
- b. Mais focada no ensino;
- c. Mais focada na pesquisa e na extensão;
- d. Mais focada no tripé: ensino, pesquisa e extensão;
- e. Mais integrada com a comunidade local/regional;
- f. Mais profissional e menos pessoal;

- g. Outros _____
 h. NS/NR

21) Como você avalia o ambiente da nossa instituição (relação entre os professores)?
 Muito bom Bom Razoável Ruim NS/NR

22) Como você avalia o ambiente da nossa instituição (relação entre os professores e os estudantes)?
 Muito bom Bom Razoável Ruim NS/NR

23) Como você avalia o ambiente da nossa instituição (relação entre professores e gestores)?
 Muito bom Bom Razoável Ruim NS/NR

24) Como você avalia o ambiente da instituição (relação entre professores e técnicos administrativos)?
 Muito bom Bom Razoável Ruim NS/NR

25) Você se sente valorizado pela instituição?
 Sempre Às vezes Raramente Nunca NS/NR

26) Você se sente valorizado pelos outros professores?
 Sempre Às vezes Raramente Nunca NS/NR

27) Em sua visão que tipo de pesquisa deve ser mais importante se desenvolver em nosso *campus*? (Numere **TODAS** as opções abaixo de modo que o número 1 represente a **MAIS** importante, o número 2 a de importância **MÉDIA/INTERMEDIÁRIA** e o número 3 a de **MENOR** importância)

- a. Aplicada em conjunto com empresas, universidades/faculdades e/ou grupos e instituições municipais/regionais, para aprimoramento e valorização dos saberes, técnicas e tecnologias já existentes, com vistas ao desenvolvimento local e a inovação;
- b. Acadêmica, com vistas à inovação tecnológica e para o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o curso;
- c. Acadêmica, com vistas ao desenvolvimento de técnicas e tecnologias visando um trabalho extensionista para o ensinamento/formação da comunidade de entorno, contribuindo com o desenvolvimento local/regional;
- d. Aplicada em laboratórios dentro da instituição para demonstrar aos estudantes a articulação entre teoria e prática;
- e. Acadêmicas, dirigidas ao desenvolvimento de processos produtivos específicos, com vistas a criação de novas tecnologias, patentes, etc, dentro das áreas de atuação profissionais e tecnológicas de nossa instituição.
- f. Aplicada, para o desenvolvimento de tecnologias sociais aos pequenos e médios empreendimentos como forma de elevar o potencial de geração de trabalho e renda.
- g. Em conjunto com empresas e órgãos específicos de cada área de formação, com vistas a criação de tecnologias, metodologias e processos de inovação em parceria com estas instituições, contribuindo para uma melhor inserção de nossos estudantes no mercado de trabalho.

- h. () Outros. _____
 i. () NS/NR

28) Dentre as qualidades abaixo, como você identifica atualmente, de forma genérica, os docentes de nosso campus (escola). (Numere **TODAS** as opções abaixo de modo que o número 1 represente a que **MAIS** identifica os docentes, o número 2 a que identifica de forma **MÉDIA/INTERMEDIÁRIA** e o número 3 a que **MENOS** identifica)

- | | | |
|-----------------------|----------------------|----------------------|
| a. () conservadores; | b. () tradicionais; | c. () antigos; |
| d. () progressistas; | e. () modernos; | f. () inovadores; |
| g. () avançados; | h. () novos; | i. () conteudistas; |
| j. () do agrícola; | k. () de fora; | l. () interioranos; |
| m. () práticos; | n. () teóricos; | o. () experientes; |
- p. () Outro (s) – qual (is) _____
 q. () NS/NR

29) Dentre as qualidades abaixo, com qual (is) você identifica mais a sua postura como docente. (Numere todas as opções abaixo de modo que o número 1 represente a que **MAIS** identifica sua postura, o número 2 a que identifica de forma **MÉDIA/INTERMEDIÁRIA** e o número 3 a que **MENOS** identifica):

- | | | |
|----------------------|---------------------|---------------------|
| a. () conservador; | b. () tradicional; | c. () antigo; |
| d. () progressista; | e. () modernos; | f. () inovador; |
| g. () avançado; | h. () novo; | i. () conteudista; |
| j. () do agrícola; | k. () de fora; | l. () interiorano; |
| m. () prático; | n. () teórico; | o. () experiente; |
- p. () Outro (s) – qual (is) _____
 q. () NS/NR

30) Em sua opinião como deve (deveria) ser denominado o nosso *campus*?

- a. () IFF – *campus* Bom Jesus do Itabapoana;
 b. () IFF – *campus* Bom Jesus do Itabapoana Idelfonso Bastos Borges;
 c. () IFF – *campus* Idelfonso Bastos Borges;
 d. () Outro – _____
 e. () NS/NR

31) Você percebe heranças do antigo colégio agrícola no atual *campus* IFF-BJ:

- 31.1) No campo administrativo: a. () Não; b. () Sim; c. () NS/NR.

Se sim Qual (is): _____

- 31.2) No campo pedagógico: a. () Não; b. () Sim; c. () NS/NR.

Se sim Qual (is): _____

- 31.3) No campo da cultural (clima) organizacional: a. () Não; b. () Sim; c. () NS/NR.

Se sim Qual (is): _____

32) Em sua percepção, de que forma se estabelece (m) a (s) relação (ões) entre gestores e servidores em nosso *campus*? (Numere **TODAS** as opções abaixo de modo que o número 1 represente a que você **MAIS** percebe se estabelecer, o número 2 a que você percebe se estabelecer de forma **MÉDIA/INTERMEDIÁRIA** e o número 3 a que você **MENOS** percebe):

- a. () Imparcial e formal; b. () Parcial e formal; c. () Parcial e informal;
 d. () Imparcial e informal; e. () Democrática; f. () Autoritária;
 g. () Com lealdades Pessoais; h. () Profissional; i. () Paternal;
 j. () Com excesso de normas e regras;
 k. () Outros _____
 l. () NS/NR.

33) Em sua percepção, de que forma a comunicação interna relativa às principais decisões e processos de discussões de interesse dos servidores se estabelece (m) em nosso *campus*? (Numere **TODAS** as opções abaixo de modo que o número 1 represente a que você **MAIS** percebe se estabelecer, o número 2 a que você percebe se estabelecer de forma **MÉDIA/INTERMEDIÁRIA** e o número 3 a que você **MENOS** percebe):

- a. () Eficiente; b. () Ineficiente; c. () Transparente;
 d. () Lenta; e. () Ágil; f. () Confusa;
 g. () Burocracia em excesso; h. () Democrática; i. () Autoritária;
 j. () Outros _____
 k. () NS/NR

34) Em sua opinião, qual a principal função que deve cumprir a nossa escola (instituição) com relação aos seus estudantes? (Numere **TODAS** as opções abaixo de modo que o número 1 represente a **MAIS** importante, o número 2 a de importância **MÉDIA/INTERMEDIÁRIA** e o número 3 a de **MENOR** importância)

- a. () Aumentar seus conhecimentos e saberes;
 b. () Garantir que adquiram as competências e habilidades escolares;
 c. () Contribuir para melhoria de sua realidade socioeconômica;
 d. () Proporcionar o aprendizado de uma profissão;
 e. () Proporcionar o aprendizado da cidadania;
 f. () Educar para valorização dos saberes e conhecimentos já possuídos por eles;
 g. () Formar estudantes que conheçam e valorizem as características de sua localidade;
 h. () Inserir-los no mercado de trabalho;
 i. () Verticalizar o ensino, formando estudantes aptos a cursarem à graduação;
 j. () Formar para atuação com foco no desenvolvimento local/regional;
 k. () Criar disciplina apropriada para uma postura mais condizente com as exigências profissionais atuais;
 l. () Trazer uma educação de qualidade aos jovens de cidades menores, que tem dificuldade de acesso aos grandes centros acadêmicos e científicos;
 m. () NS/NR

n. () Outros _____

35) Marque (S) se você concorda com as situações descritas abaixo, e (N) se você não concorda:

- a. () Os professores dos campus localizados em cidades menores tendem a ser mais corporativos dos que os situados em cidades maiores.
- b. () Os professores dos campus localizados em cidades menores tendem a ser menos qualificados dos que os situados em cidades maiores.
- c. () Os professores dos campus localizados em cidades menores tendem a ser mais unidos dos que os situados em cidades maiores.
- d. () A Reitoria tende a beneficiar os campus mais próximos de sua localização.
- e. () Os professores dos campus localizados em cidades menores tendem a ser mais preocupados com os estudantes do que os situados em cidades maiores.
- f. () NS/NR

36) Preencha as linhas da tabela abaixo dando notas de 0 a 5 nos quesitos relacionados para cada curso técnico de nossa instituição:

	Agropecuária	Agroindústria	Meio Ambiente	Informática	NS/NR
Alunos					
Docentes					
Infraestrutura física					
Infraestrutura administrativa					
Formação propedêutica					
Formação técnica profissional					

37) Em sua opinião, qual o nível de envolvimento dos docentes de nosso *campus* com a instituição?

- a. () Alto; b. () Médio; c. () Regular; d. () Baixo; e. () NS/NR

38) Para você existe um projeto bem desenhado e com sentido em nossa escola?

39) Você conhece o projeto político-pedagógico (Institucional) de nosso *campus*?

- a. () Não; b. () Sim; c. () NS/NR

39.1) Se não, por quê? _____

40) O que você acredita que seja a principal missão/objetivo de nossa escola?

41) Qual a melhor forma, em sua visão, de cumprirmos esta missão/objetivo?

42) Você acredita que os técnicos que terminam sua formação nos diversos *campus* dos Institutos Federais, excluindo as diferenças relativas às áreas e cursos, devem ser preparados para atuarem de forma: (Numere **TODAS** as opções abaixo de modo que o número 1 represente a que você **MAIS** acredita, o número 2 a que acredita de forma **MÉDIA/INTERMEDIÁRIA** e o número 3 a que você **MENOS** acredita)

- a. () Idêntica no diz respeito a uma formação humana, técnica e tecnológica de alto nível, prontos a serem trabalhadores aptos à qualquer mercado de trabalho;
- b. () Semelhante, porém voltada a transformação dos saberes e conhecimentos localmente existentes, de forma a contribuir para o desenvolvimento da realidade local/regional;
- c. () Diferenciada, a partir de um diálogo entre inovação e saber local, prontos a serem profissionais aptos ao mercado de trabalho, mas com direcionamento ao desenvolvimento local/regional;
- d. () Específica, devido a inserção dos institutos em diferentes realidades socioculturais e econômicas;
- e. () NS/NR
- f. () Outros _____

43) Você já participou de algum evento da escola?

- a. () Não; b. () Sim; Qual (is) _____
- c. () NS/NR

44) Você já participou de algum evento de outro *campus* do IFF?

- a. () Não; b. () Sim; Qual (is) _____
- c. () NS/NR

45) Você já participou de algum evento na (s) comunidade (s) de abrangência de nosso *campus*?

- a. () Não; b. () Sim; Qual (is) _____
- c. () NS/NR

46) Em sua opinião a comunidade do entorno da escola tem acesso às instalações desta?

	Sim	Não	NS/NR
a. Biblioteca			
b. Sala de Informática			
c. Laboratórios			
d. Quadras e Equipamentos Esportivos			
e. Festejos e Comemorações			

- f. () Outros: _____

47) Você tem conhecimento de que o *campus* tem parceria com instituições públicas / comunitárias do município/região?

- a. () Não; b. () Sim. Qual/quais? _____
- c. () NS/NR

48) Você tem conhecimento de que o *campus* oferece atividades educativas abertas à comunidade/região?

- a. Não; b. Sim. Qual/quais? _____
c. NS/NR

49) Você tem conhecimento de que o *campus* faz divulgação dos cursos junto à comunidade/região com o objetivo de matricular mais pessoas?

- a. Não; b. Sim. c. NS/NR;

49.1) Em caso afirmativo, como são realizadas essas campanhas? (Pode-se marcar mais de uma resposta)

49.2)

- a. Cartazes nos estabelecimentos comerciais do bairro; b. Faixas;
c. Bilhetes informativos levados pelos alunos da escola; d. Anúncio em carros de som;
e. Visitas às escolas municipais; f. Anúncio na rádio comunitária;
g. Visitas aos distritos da região de abrangência;
h. Outros: _____
i. NS/NR.

50) Em sua opinião quais setores da comunidade/região deveriam fazer parte ativamente de nossa instituição: (Numere **TODAS** as opções abaixo de modo que o número 1 represente o setor que **MAIS** deveria fazer parte, o número 2 o setor que deveria fazer parte de forma **MÉDIA/INTERMEDIÁRIA** e o número 3 o setor que **MENOS** deveria fazer parte)

- a. Egressos;
b. Representantes das empresas presentes nas áreas de abrangência do *campus*;
c. Representantes das empresas que atuam nas áreas dos cursos ministrados na instituição;
d. Associação de pais;
e. Associação de estudantes;
f. Grêmios estudantil;
g. Associações comunitárias (de agricultores, artesão, comerciais, etc...)
h. Representantes das prefeituras da área de abrangência;
i. Representantes dos poderes legislativos locais/regionais;
j. Representantes dos poderes judiciários locais/regionais;
k. Agentes policiais/de segurança pública e/ou privada;
l. Movimentos sociais (MST, Movimento negro, de pequenos agricultores, de mulheres, etc...)
m. Conselho tutelar;
n. Outros; _____
o. NS/NR

51) Para você como deveria ser a participação da comunidade em nossa escola?

52) O que você acha do modo de vida da cidade pequena?

Pontos

positivos: _____

Pontos

negativos: _____

53) Em sua opinião qual é (ou deveria ser) a principal vocação de nosso *campus*: (Numere **TODAS** as opções abaixo de modo que o número 1 represente a vocação **MAIS** importante, o número 2 a de importância **MÉDIA/INTERMEDIÁRIA** e o número 3 a de **MENOR** importância)

- | | | |
|--|-------------------------------|-----------------------------|
| a. () Ciências Agrícolas; | b. () Meio ambiente e saúde; | c. () Produção Industrial; |
| d. () Desenvolvimento educacional e social; | | e. () Gestão e negócios; |
| f. () Informação e comunicação; | g. () Produção Alimentícia; | h. () Segurança; |
| i. () Turismo hospitalidade e lazer; | | j. () Setor de serviços; |
| k. () outro (s): _____ | | |
| l. () NS/NR | | |

ANEXO 03



Histórico

— registrado em: [histórico](#)

A História do IF Fluminense começou no início do século passado. Foi Nilo Peçanha, o então presidente da república, que criou através do decreto número 7566 de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices com o propósito de educar e proporcionar oportunidades de trabalho para os jovens das classes menos favorecidas.

A História do IF Fluminense começou no início do século passado. Foi Nilo Peçanha, o então presidente da república, que criou através do decreto número 7566 de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices com o propósito de educar e proporcionar oportunidades de trabalho para os jovens das classes menos favorecidas.

A princípio, a idéia foi implantar as escolas nas capitais dos Estados, cidades com maior capacidade de absorção de mão de obra, destino certo daqueles que buscavam novas alternativas de empregabilidade nos espaços urbanos. Excepcionalmente no Estado do Rio de Janeiro, a escola não foi instalada na capital e sim na cidade de Campos. No dia 23 de janeiro de 1910, a escola entrou em funcionamento, a nona a ser criada no Brasil com cinco cursos: alfaiataria, marcenaria, tornearia, sapataria e eletricidade.

Com a crescente industrialização do país, tornava-se cada vez mais importante a formação de profissionais para suprir as demandas do mercado e doze anos depois as Escolas de Aprendizes e Artífices de nível primário são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, equiparando-se às de ensino médio e secundário. Com tantas mudanças, no ano de 1942, a sede da escola em Campos fica pequena e novas instalações se tornam urgentes. Assim a escola obteve o terreno no parque Dom Bosco, onde atualmente funciona o campus Campos-Centro do IF Fluminense. Em meados da década de 60, novos cursos são criados na Escola Técnica Federal de Campos: edificações,

eletrotécnica e mecânica de máquinas e em março de 1968, são inauguradas as novas instalações da então Escola Técnica Federal de Campos.

A partir dos anos 70, a classe média começa a procurar alternativas para a educação de seus filhos, já que as escolas públicas tradicionais passam por um período de estagnação. Em Campos, a alternativa é a Escola Técnica Federal de Campos, que posteriormente, passa a oferecer também o curso de química, um curso técnico voltado para a indústria açucareira, uma das bases da economia da cidade.

No ano de 1974, a ETFC passa a oferecer apenas cursos técnicos em seu currículo oficial e põe fim as antigas oficinas. Neste ano, a Petrobrás anuncia a descoberta de campos de petróleo no litoral norte do estado. Notícia que mudaria os rumos da região e influenciaria diretamente na história da instituição. A Escola Técnica Federal de Campos, agora mais do que nunca, representa o caminho para o sonho e passa a ser a principal formadora de mão de obra para as empresas que operam na bacia de Campos.

No começo da década de 90, as Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, porém, só em 1999, depois de um longo período de avaliação institucional, seis unidades da Rede Federal são autorizadas a oferecer cursos em nível de terceiro grau. O Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos é uma delas. O desenvolvimento regional passou a delinear o projeto institucional do Cefet Campos, que um ano antes havia inaugurado a Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) em Macaé.

Em 2002, foi celebrado um convênio com a prefeitura da cidade vizinha São João da Barra e o Núcleo Avançado de Ensino do município foi criado. Tudo com objetivo de ampliar a participação da instituição no desenvolvimento regional. Outro Núcleo Avançado também foi criado no município de Quissamã.

Foi em outubro de 2004, sob decretos, assinados pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o CEFET passou a ser Centro Universitário, com todas as prerrogativas que lhe eram inerentes. Além do ensino médio e técnico, o CEFET Campos passa a oferecer os cursos superiores de Automação, Manutenção Industrial, Indústria do Petróleo e Gás, Desenvolvimento de Software, Design Gráfico, Geografia, Matemática, Arquitetura e Ciências da Natureza nas modalidades: Química, Física e Biologia, além de três pós-graduações lato sensu: Educação Ambiental, Produção Sistemas e Literatura,

Memória Cultural Sociedade e um curso de mestrado em Engenharia de Meio Ambiente.

Em 2005, o CEFET firma convênio com o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica/Controle em Automação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e também passa a oferecer o curso de Engenharia de Controle e Automação Industrial e também o Mestrado Interinstitucional.

No ano de 2007, através do Programa de expansão da Rede Federal de Ensino Profissionalizante do Governo Federal, foi criada a segunda unidade descentralizada do CEFET Campos com autonomia educacional: a Unidade de Ensino Descentralizada do distrito de Guarus, em Campos onde hoje é o campus Campos-Guarus.

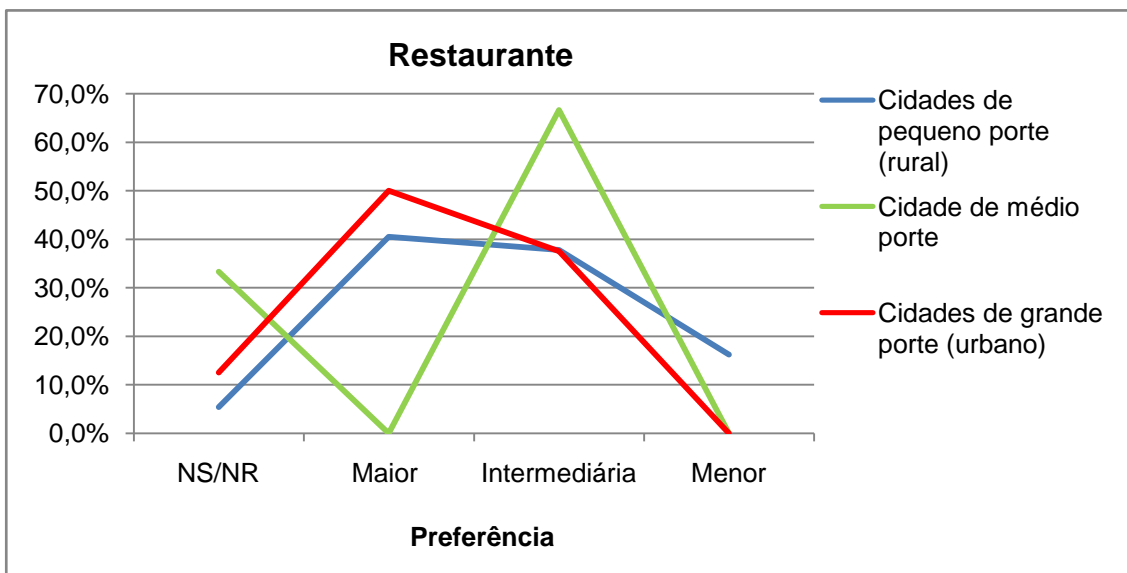
Em 2009, já como Instituto Federal Fluminense, foi inaugurado o campus Cabo Frio, na Região dos Lagos, e entrou em funcionamento o campus Itaperuna, no noroeste fluminense. Também neste ano, o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges foi incorporado ao Instituto.

No final do ano de 2009, o Ministério da Educação autorizou a transformação do núcleo avançado de Quissamã. A partir do ano de 2010, o núcleo passou a ser o campus avançado Quissamã.

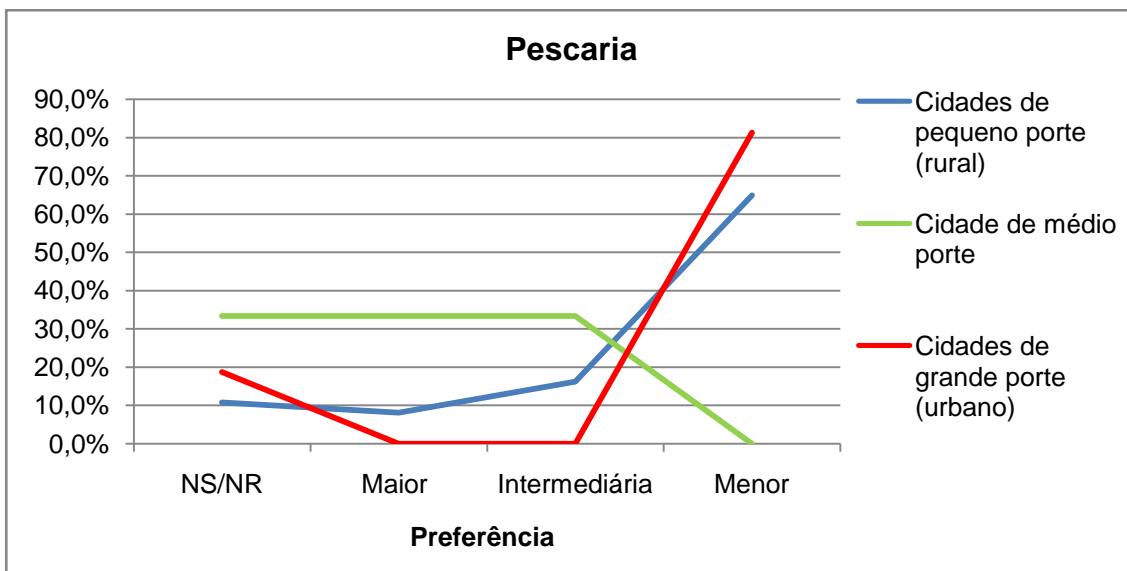
ANEXO 04

Bloco 02 - Dados sobre os gostos e as preferências

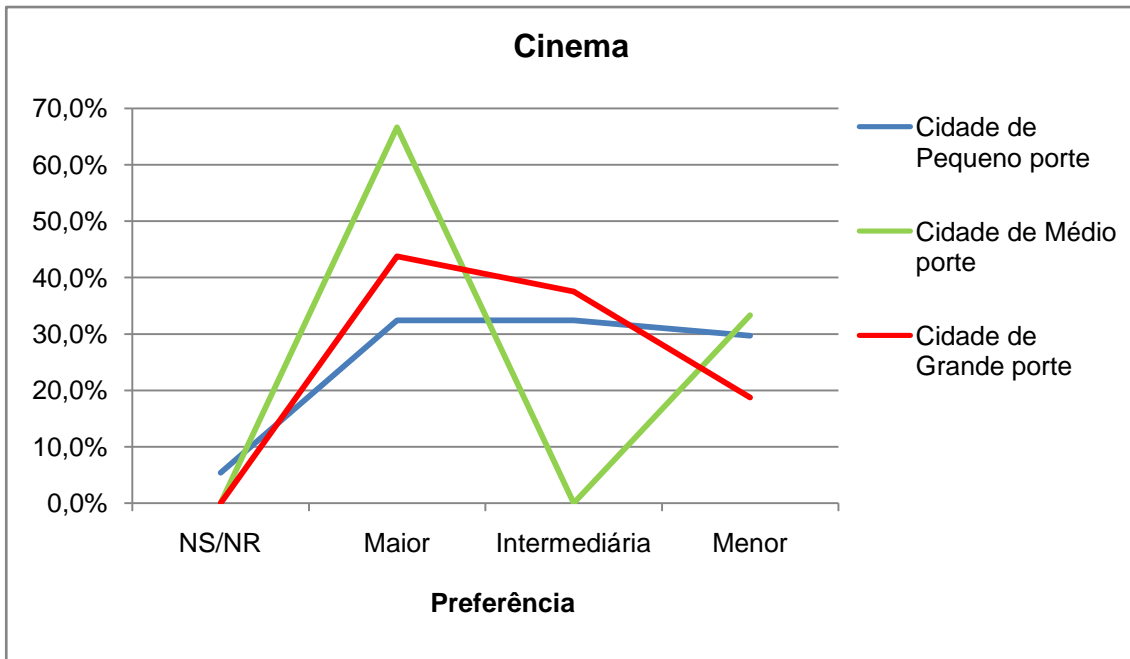
Gráficos 01 – Relação entre a cidade de residência e o nível de preferência – Restaurante



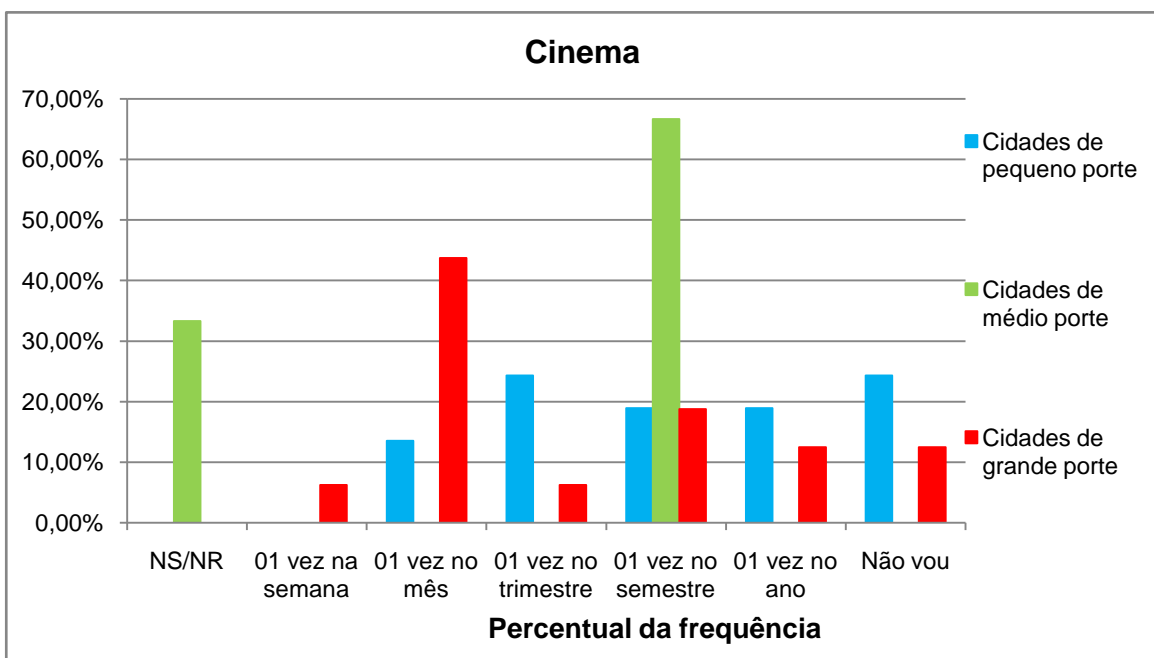
Gráficos 02 – Relação entre a cidade de residência e o nível de preferência – Pescaria



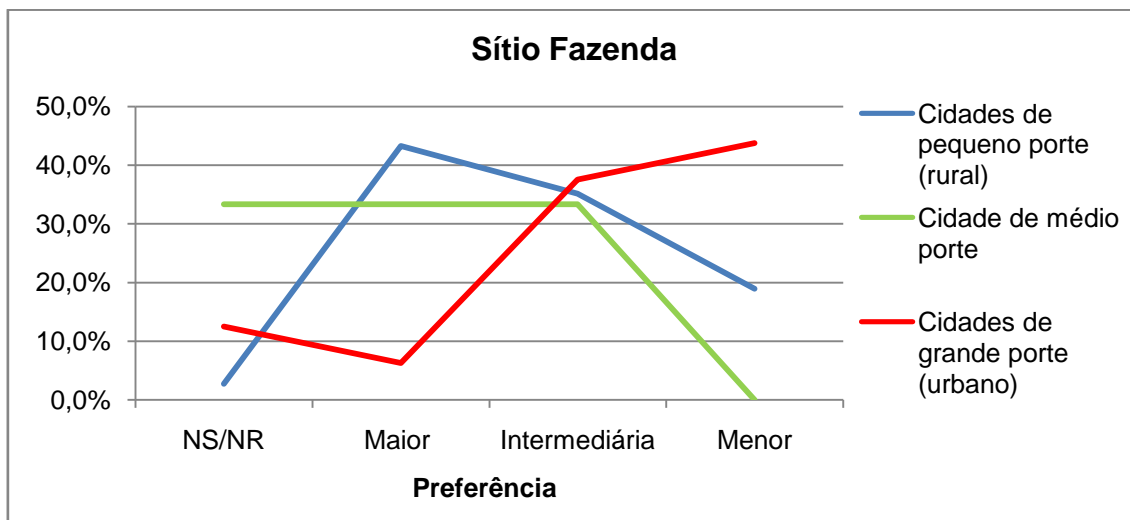
Gráficos 03 – Relação entre a cidade de residência e o nível de preferência – Cinema



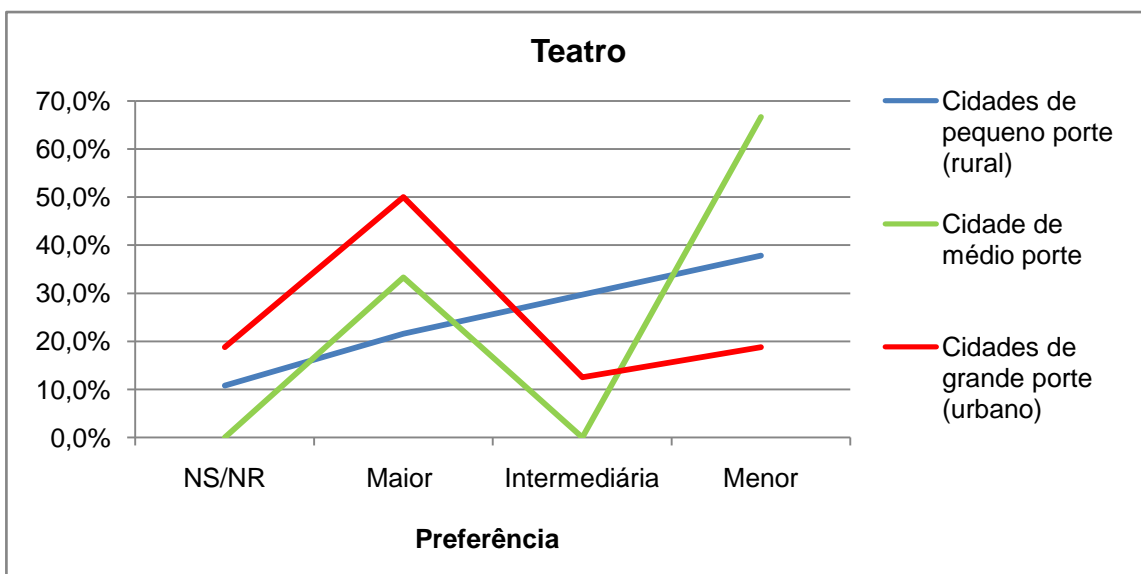
Gráficos 04 – Média de freqüência ao cinema por cidade de residência.



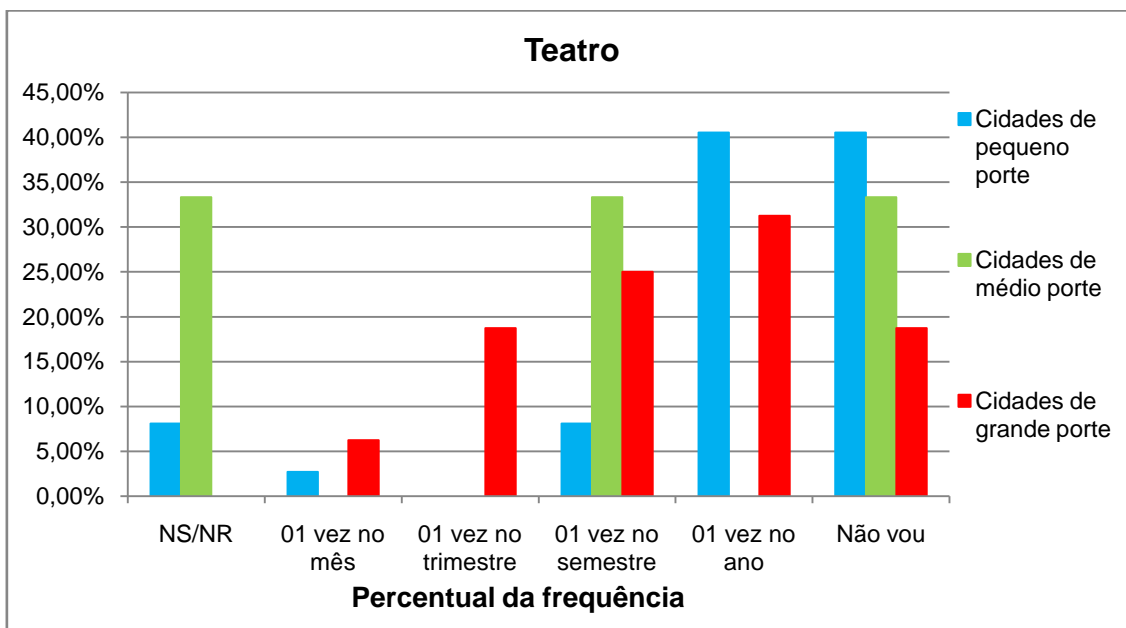
Gráficos 05 – Relação entre a cidade de residência e o nível de preferência – Sítio/Fazenda



Gráficos 06 – Relação entre a cidade de residência e o nível de preferência – Teatro



Gráficos 07 – Média de frequência ao teatro por cidade de residência



Anexo 05

Bloco 03 - Dados sobre o que pensam da profissão docente.

Gráfico 1 - Percepção do docente sobre o nível de importância da formação/qualificação como elemento de atuação docente relacionado com a cidade residência.

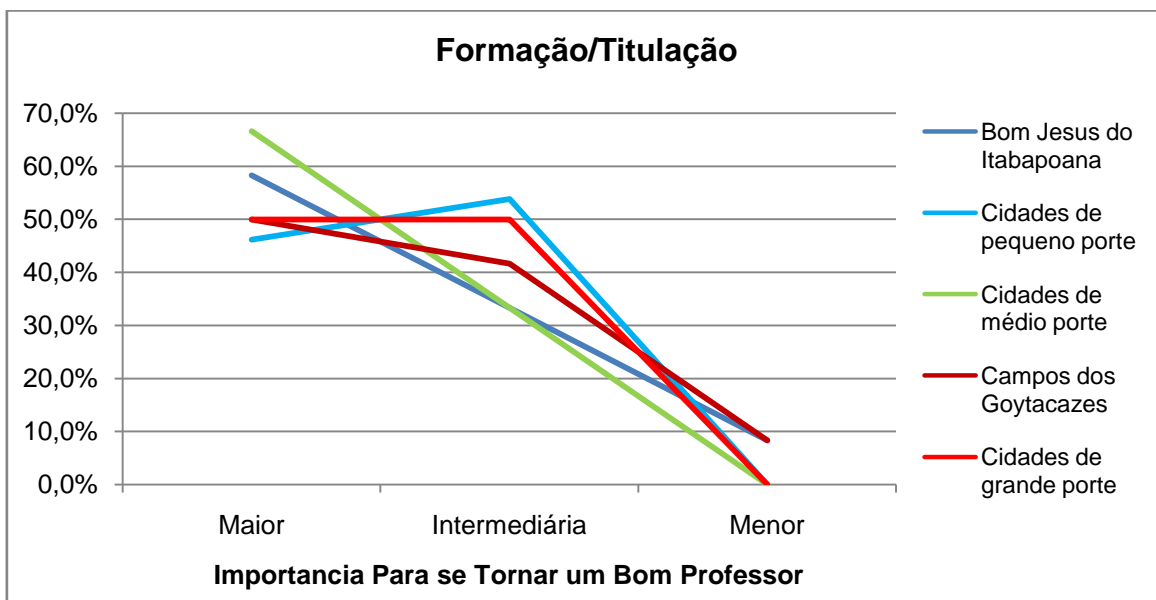


Gráfico 2 - Percepção do docente sobre o nível de importância da formação/qualificação como elemento de atuação docente relacionado com o tempo do docente na escola.

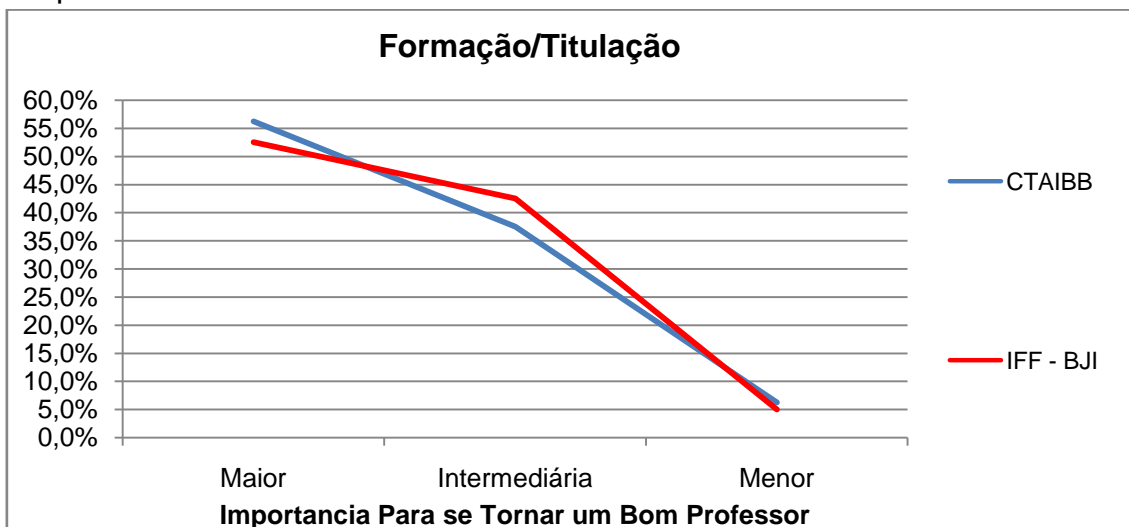


Gráfico 3 - Percepção do docente sobre o nível de importância de se conhecer a comunidade como elemento de atuação docente relacionado com a cidade de residência do docente.

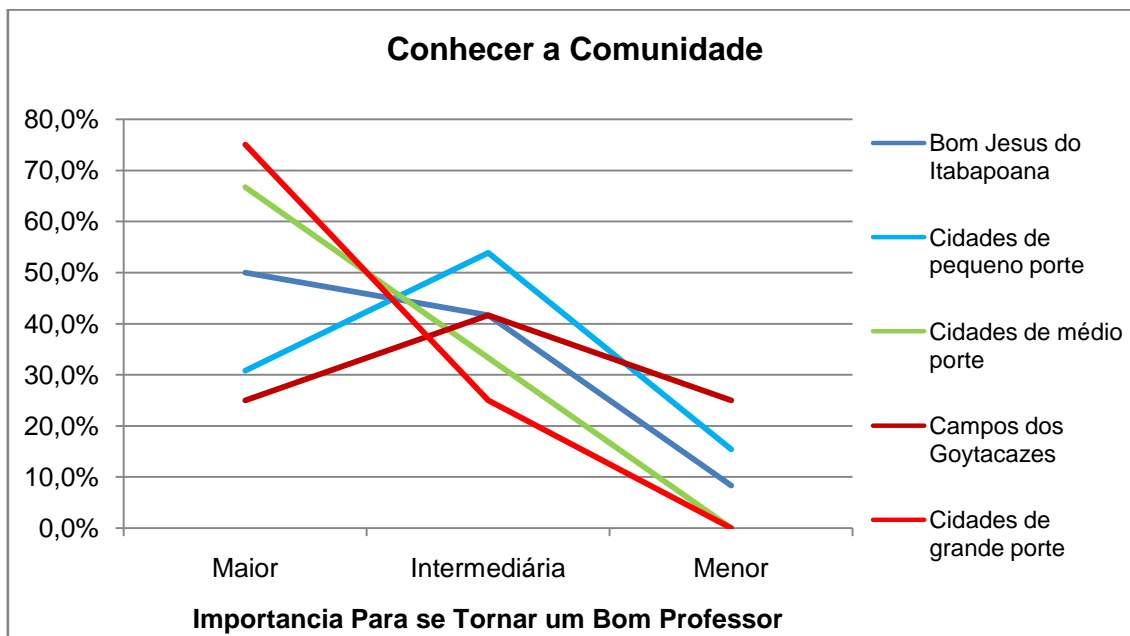


Gráfico 4 - Percepção do docente sobre o nível de importância de se conhecer a comunidade como elemento de atuação docente relacionado com o tempo do docente na escola.

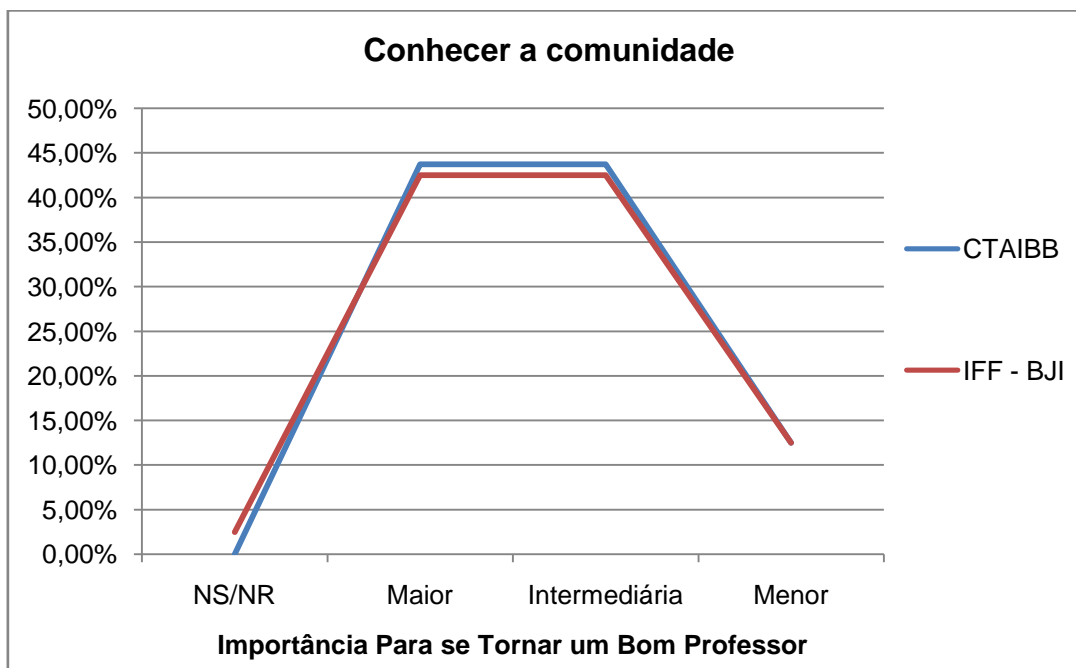


Gráfico 5 - Percepção do docente sobre o nível de importância de se conhecer a realidade dos estudantes como elemento de atuação docente relacionado com o tempo do docente na escola.

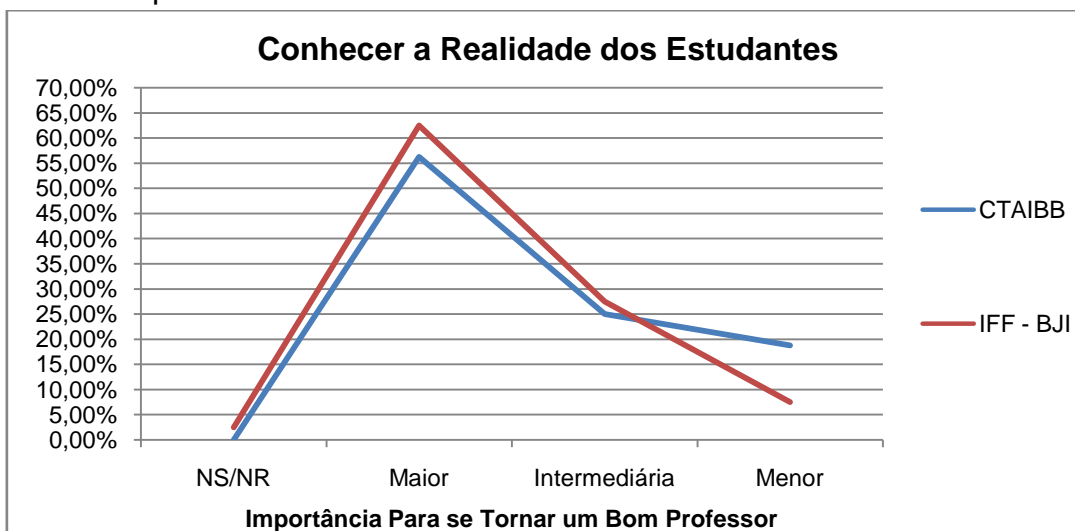


Gráfico 6 - Percepção do docente sobre o nível de importância de se ter um bom relacionamento com os integrantes da escola relacionado com a cidade de residência do docente.

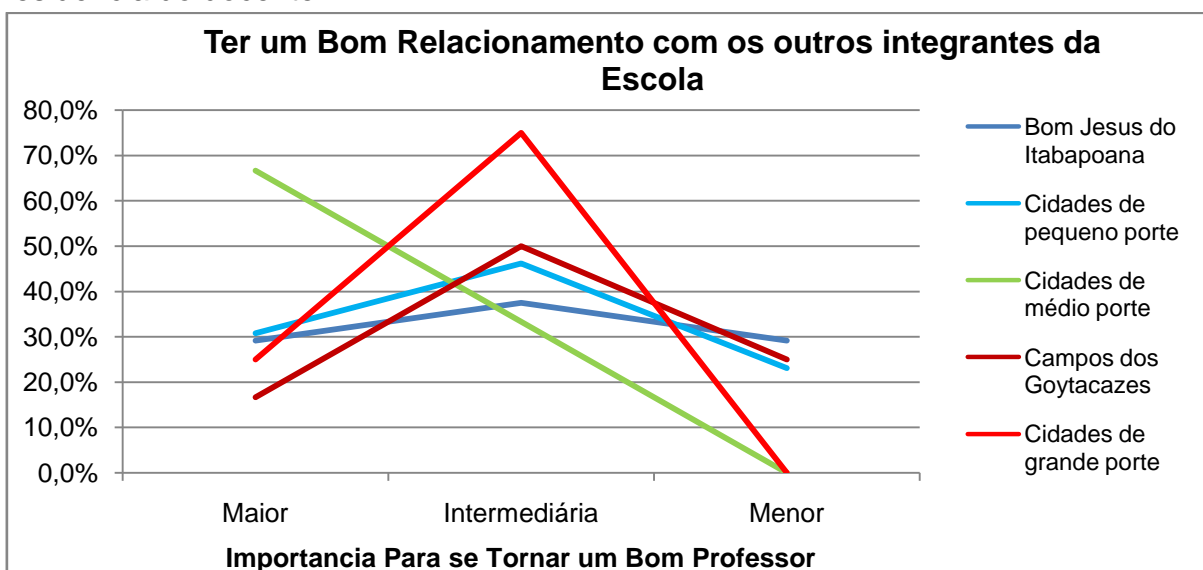


Gráfico 7 - Percepção do docente sobre o nível de importância de se conhecer as Tecnologias de Informação como elemento de atuação docente relacionado com o tempo do docente na escola

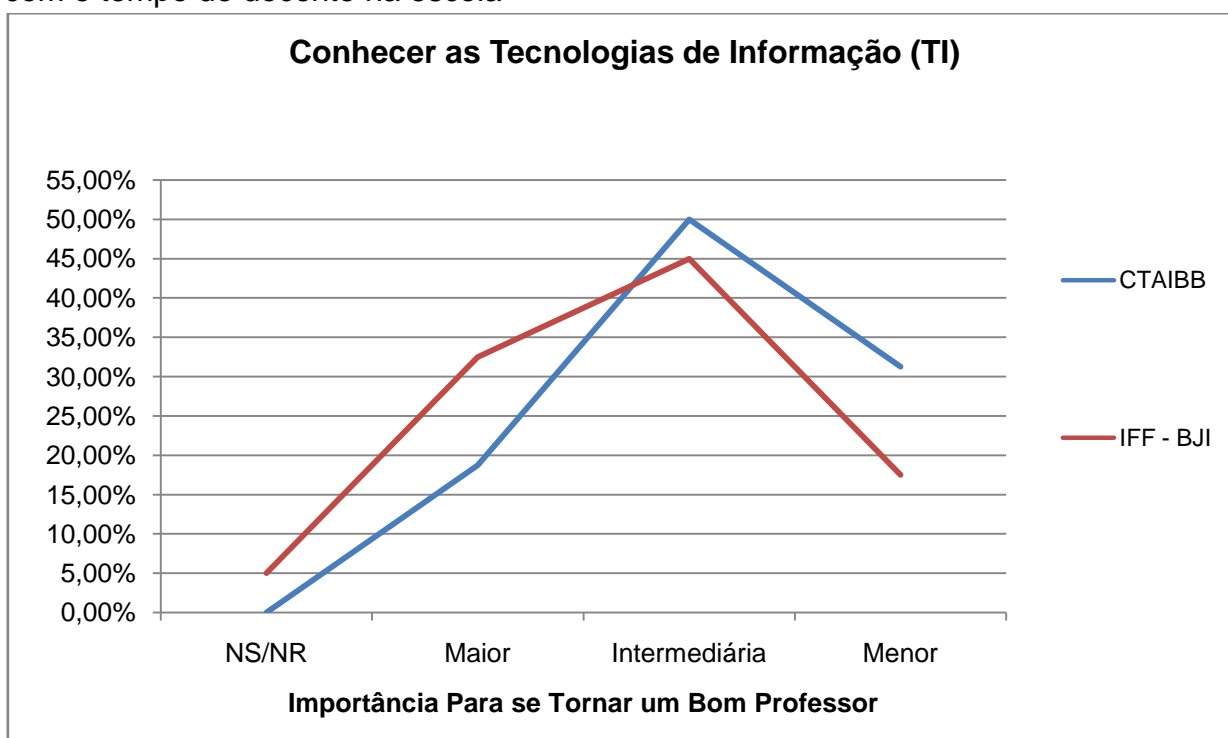


Gráfico 08 - Percepção do docente sobre o nível de importância de se ter um bom relacionamento com os integrantes da escola relacionado com o tempo do docente na escola.

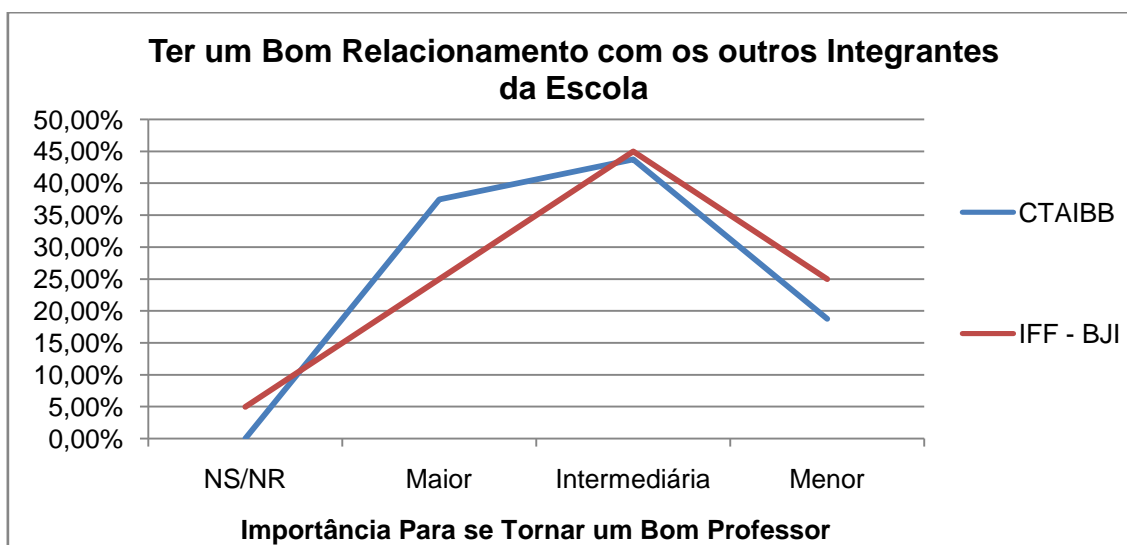
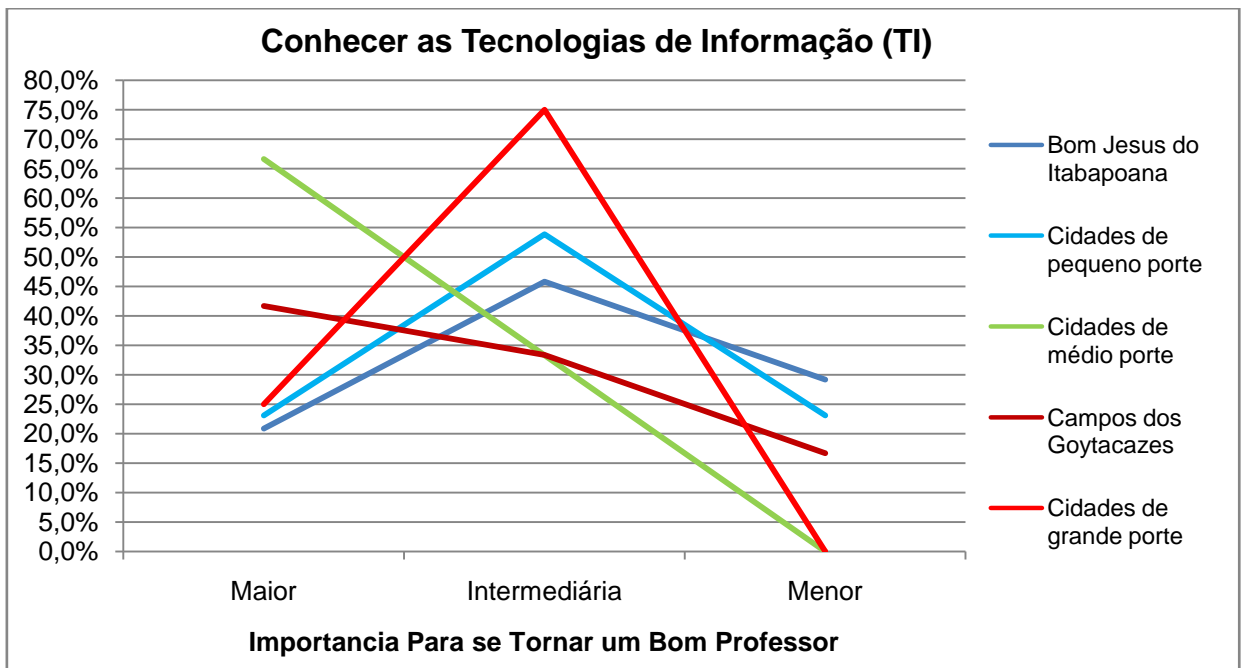


Gráfico 09 - Percepção do docente sobre o nível de importância de se conhecer as Tecnologias de Informação como elemento de atuação docente relacionado com a cidade de residência do docente.



Anexo 06

BLOCO 4 – Dados da percepção sobre as relações com os docentes, gestores, técnicos e estudantes da escola.

Gráfico 1 – Avaliação pelos docentes do ambiente institucional (relação entre os professores e estudantes) relacionado com a cidade de residência.

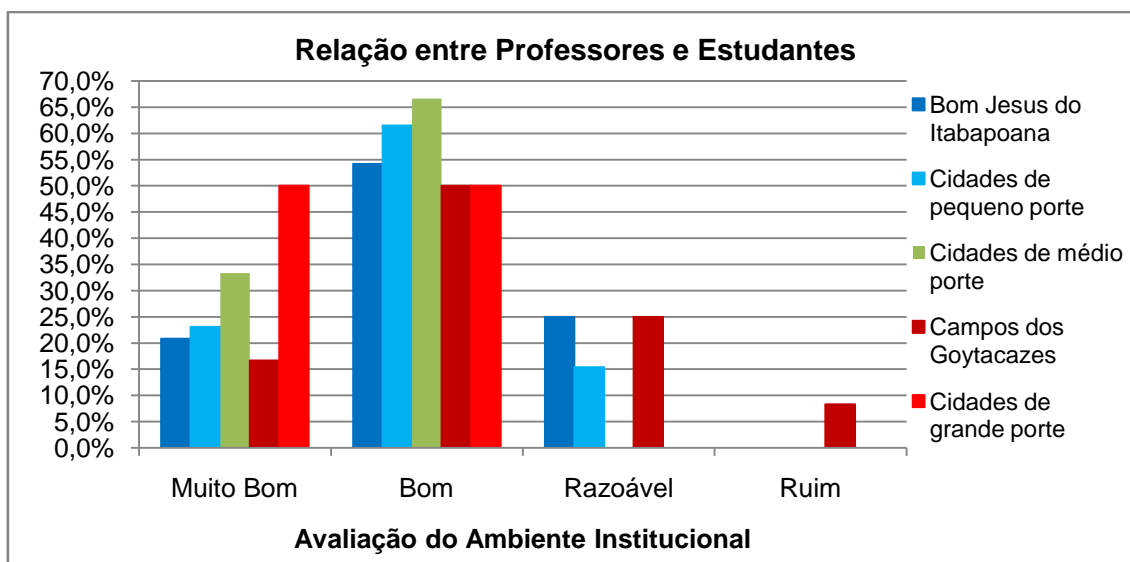


Gráfico 2 – Avaliação pelos docentes do ambiente institucional (relação entre os professores) relacionado com o tempo do docente na escola.

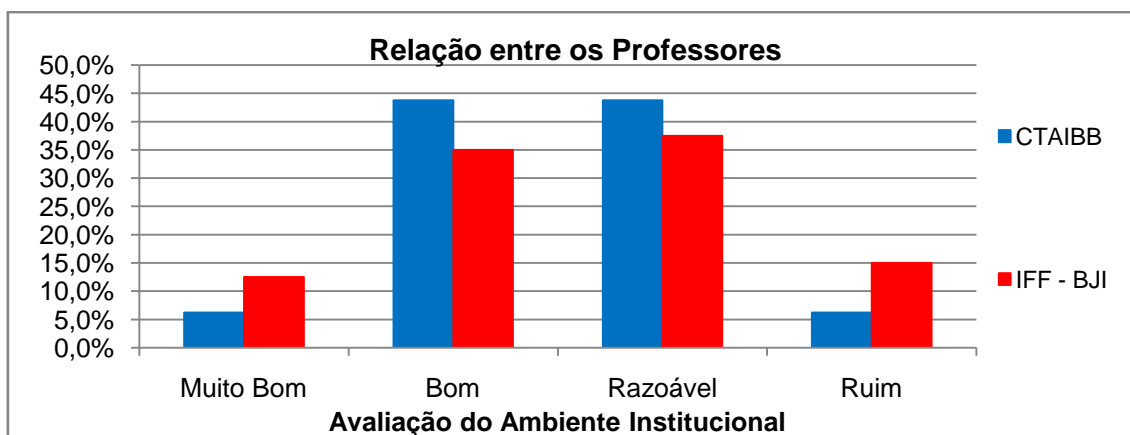


Gráfico 3 – Sentimento de valorização pela instituição percebido pelos docentes relacionado com o tempo a cidade de residência.

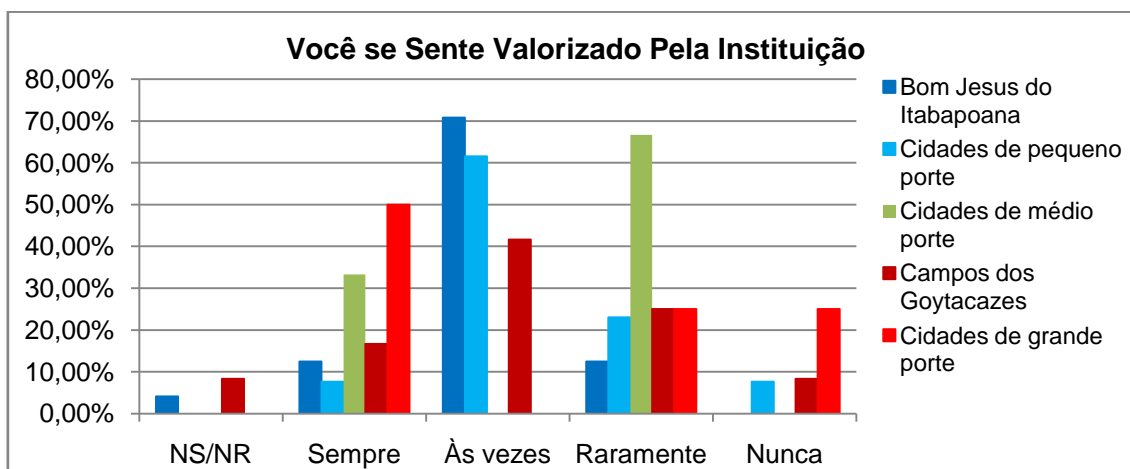
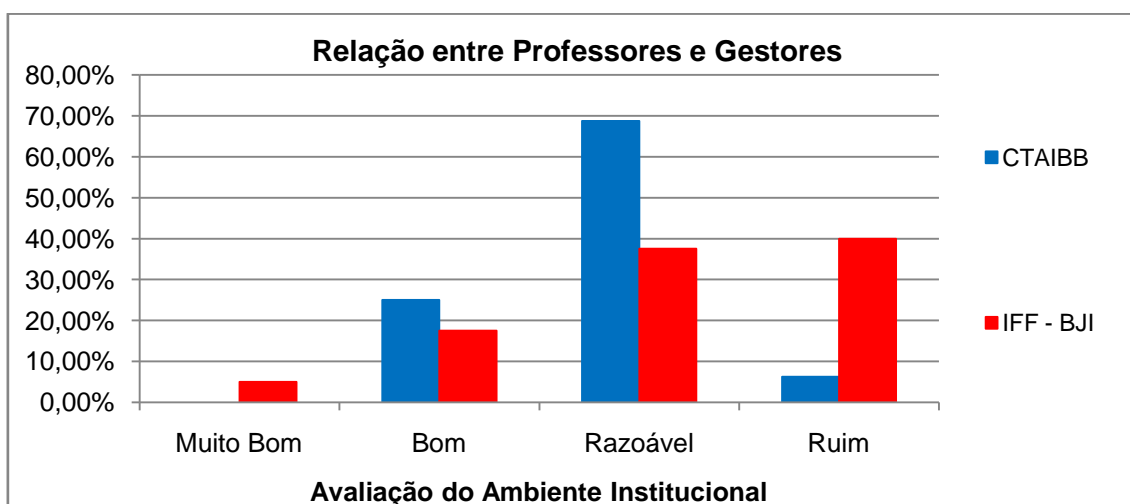


Gráfico 4 – Avaliação pelos docentes do ambiente institucional (relação entre os professores e gestores) relacionado com o tempo do docente na escola.



Anexo 07

BLOCOS 5 - Dados para medição dos sentimentos de pertencimento institucional

Gráfico 1 – Percepção da categoria conservador como grau de qualidade que o docente identifica nos “outros” docentes e ao mesmo tempo se identifica relacionado com a cidade de residência.

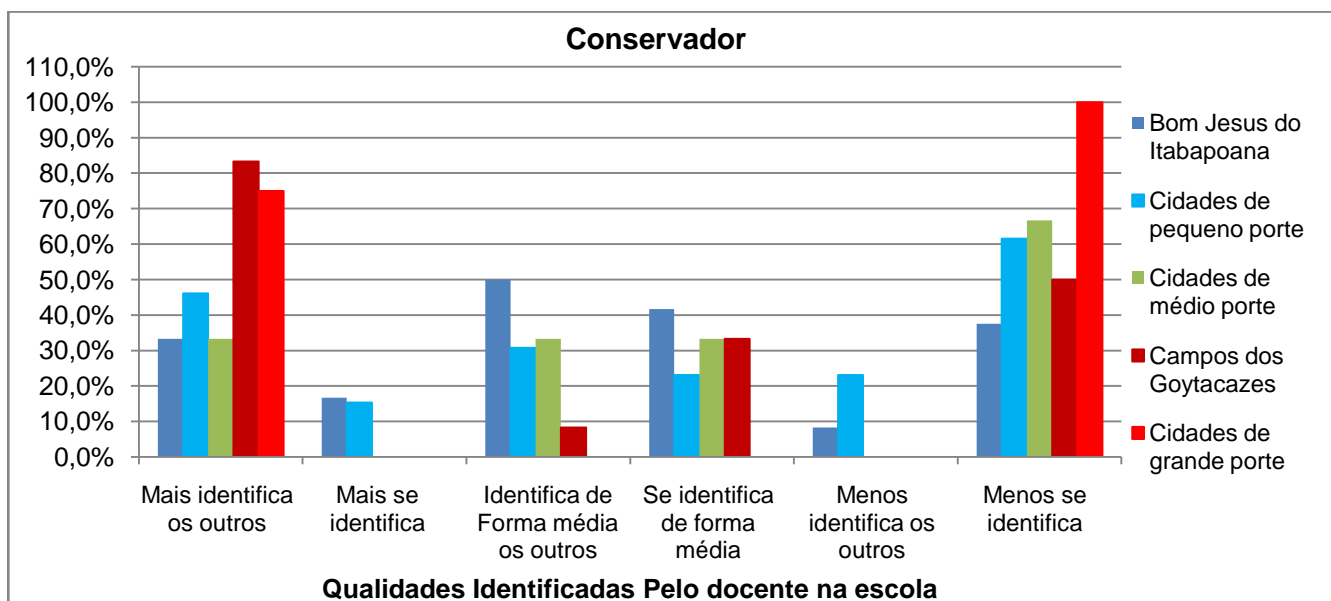


Gráfico 2 – Percepção da categoria inovador como grau de qualidade que o docente identifica nos “outros” docentes e ao mesmo tempo se identifica relacionado com a cidade de residência.

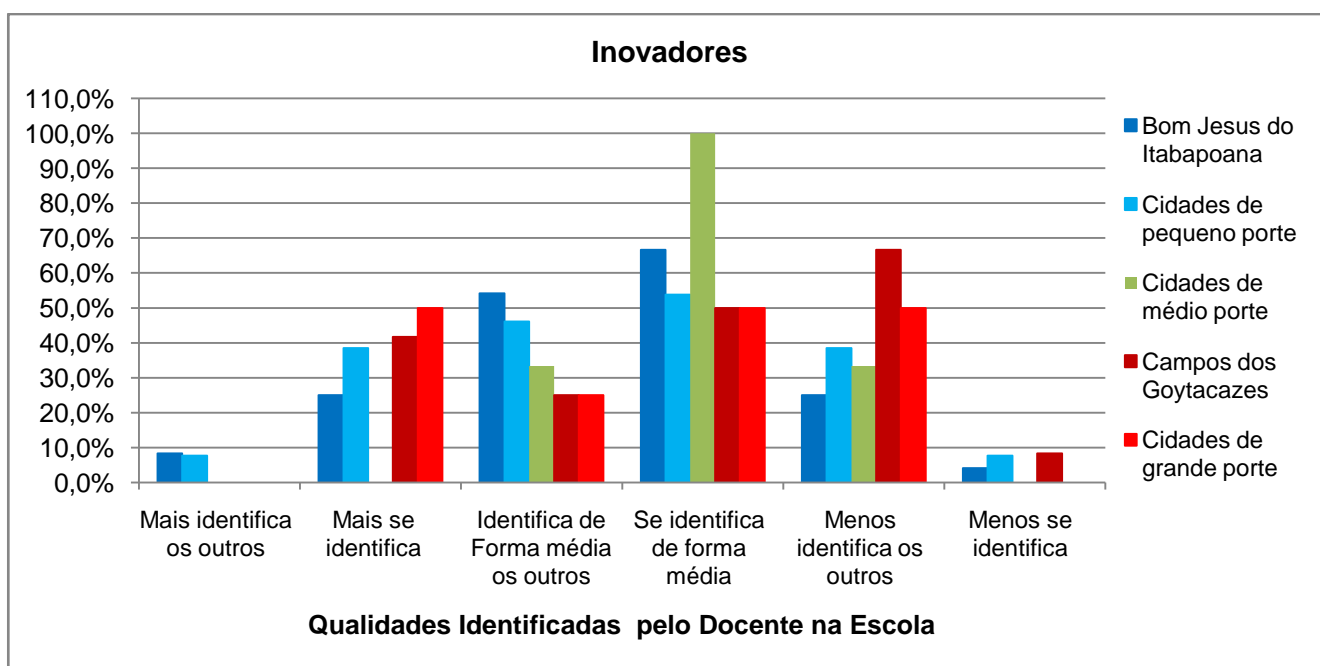


Gráfico 3 – Percepção da categoria conservador como grau de qualidade que o docente identifica nos “outros” docentes e ao mesmo tempo se identifica relacionado com o tempo de presença na escola.

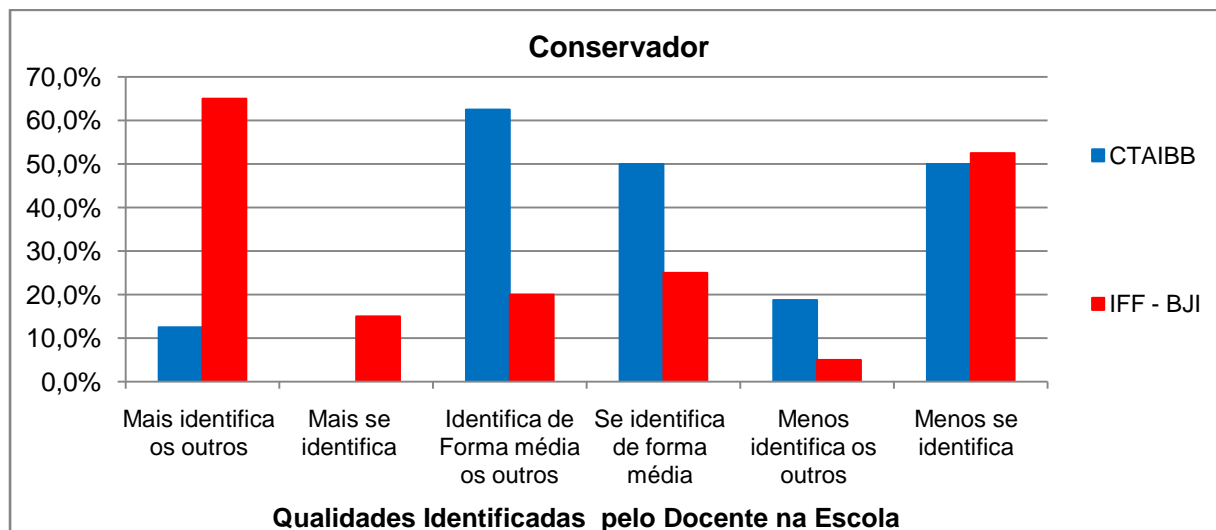


Gráfico 4 – Percepção da categoria inovador como grau de qualidade que o docente identifica nos “outros” docentes e ao mesmo tempo se identifica relacionado com o tempo de presença na escola.

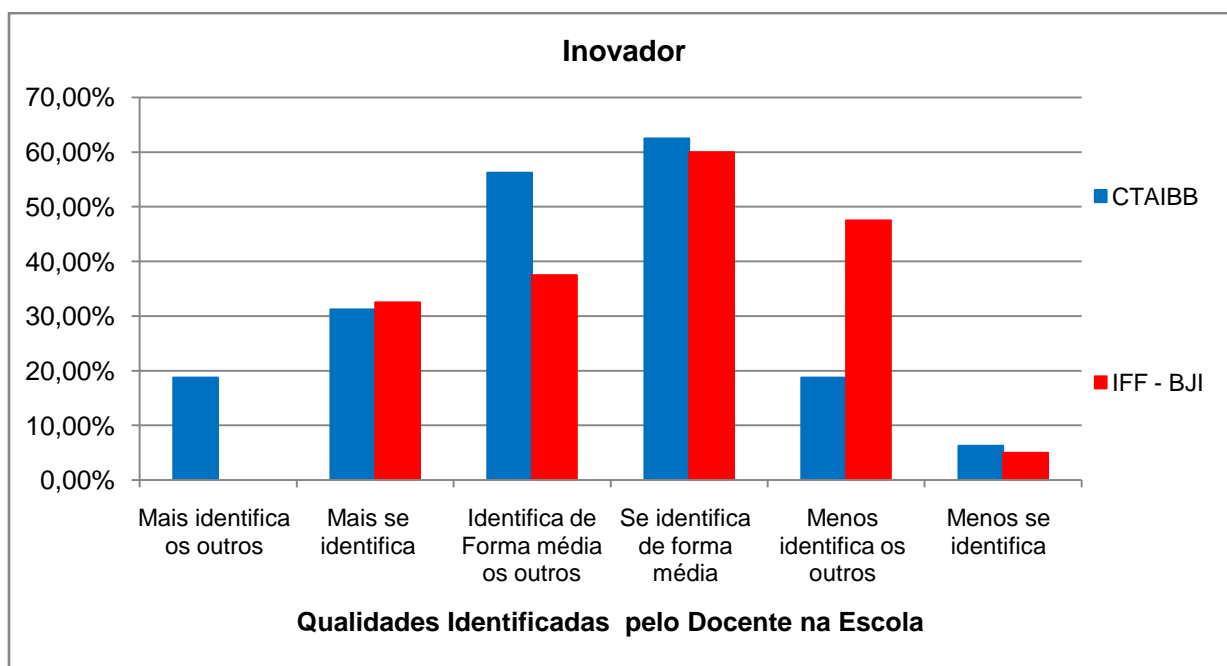


Gráfico 5 – Percepção da categoria tradicional como grau de qualidade que o docente identifica nos “outros” docentes e ao mesmo tempo se identifica relacionado com a cidade de residência.

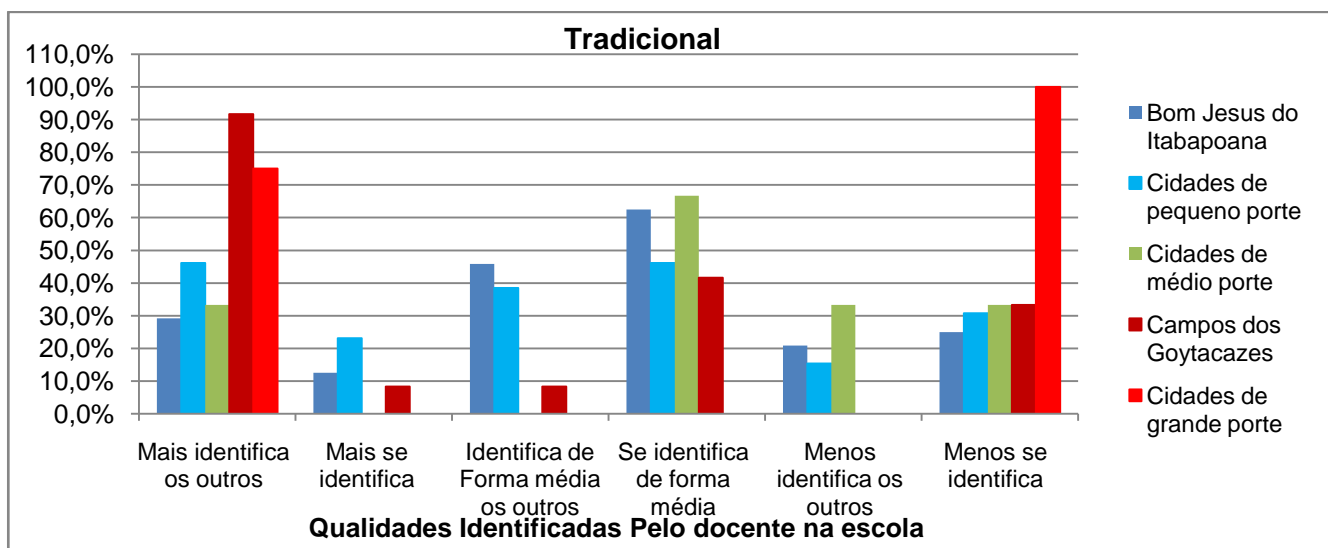
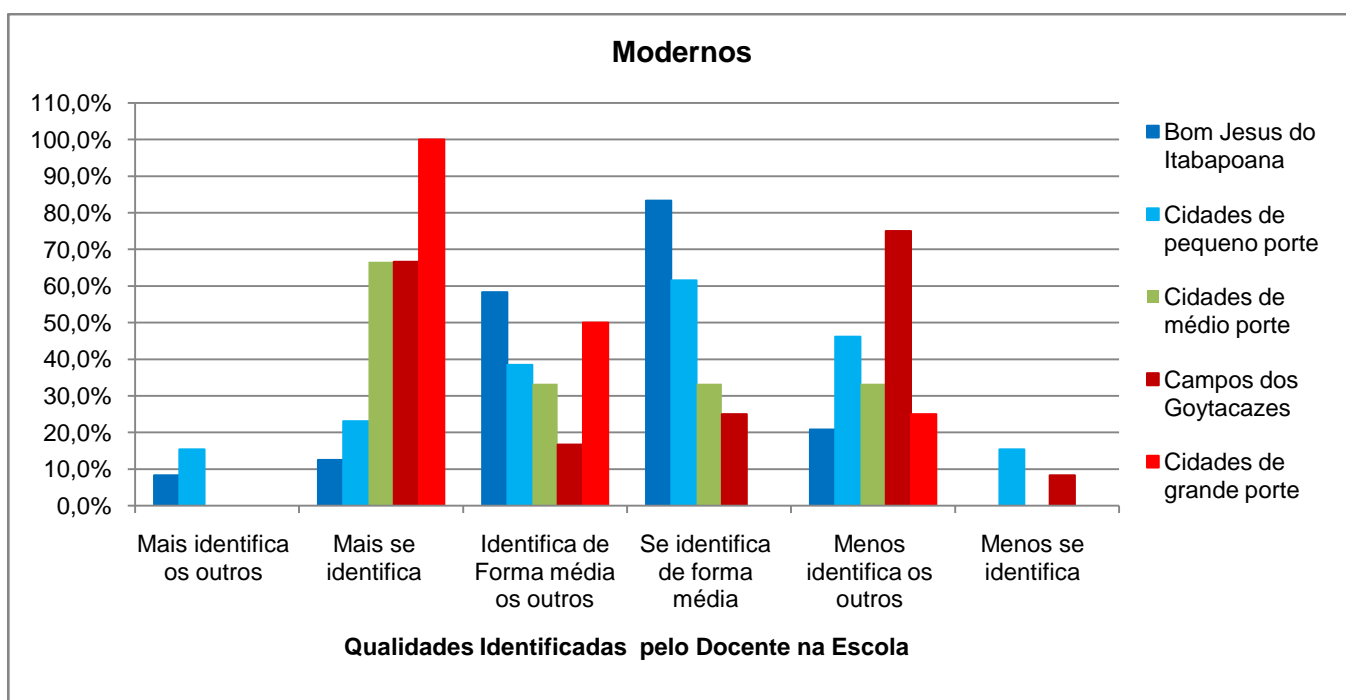


Gráfico 6 – Percepção da categoria moderno como grau de qualidade que o docente identifica nos “outros” docentes e ao mesmo tempo se identifica relacionado com a cidade de residência.



Anexo 08

BLOCO 6 - Dados sobre a percepção das transformações ocorridas

Gráfico 1 – Opinião docente sobre denominação do *campus* relacionado com o tempo de presença na escola

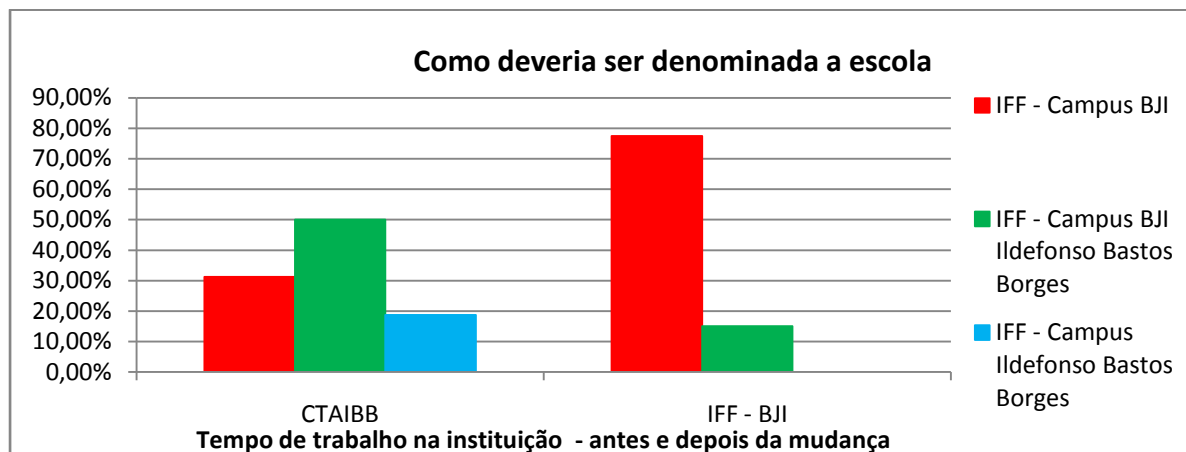


Gráfico 2 – A percepção do docente sobre a existência de heranças do CTAIBB no IFF-BJI – no campo administrativo – relacionado com a cidade de residência.

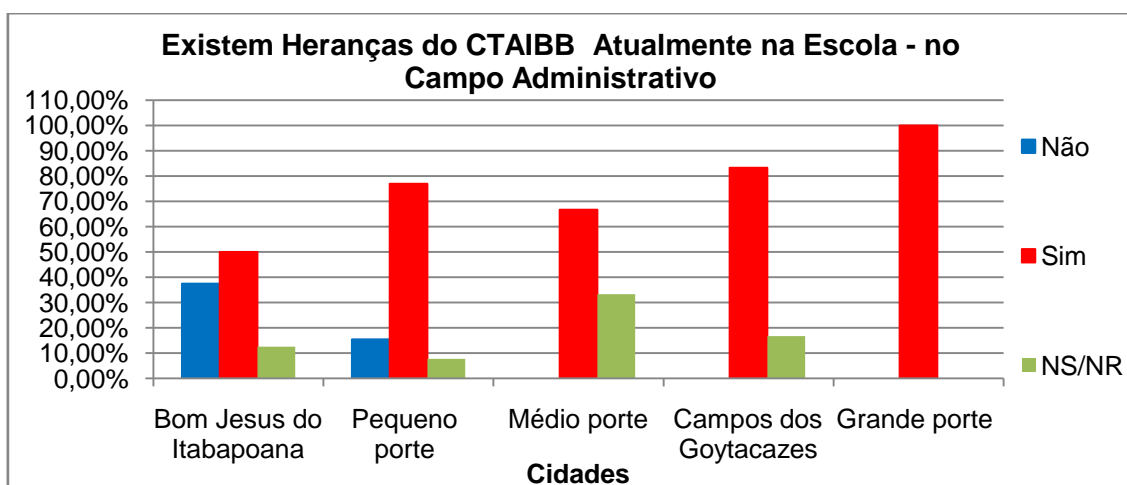


Gráfico 3 – A percepção do docente sobre a existência de heranças do CTAIBB no IFF-BJI – no campo administrativo – relacionado com o tempo de presença na instituição.

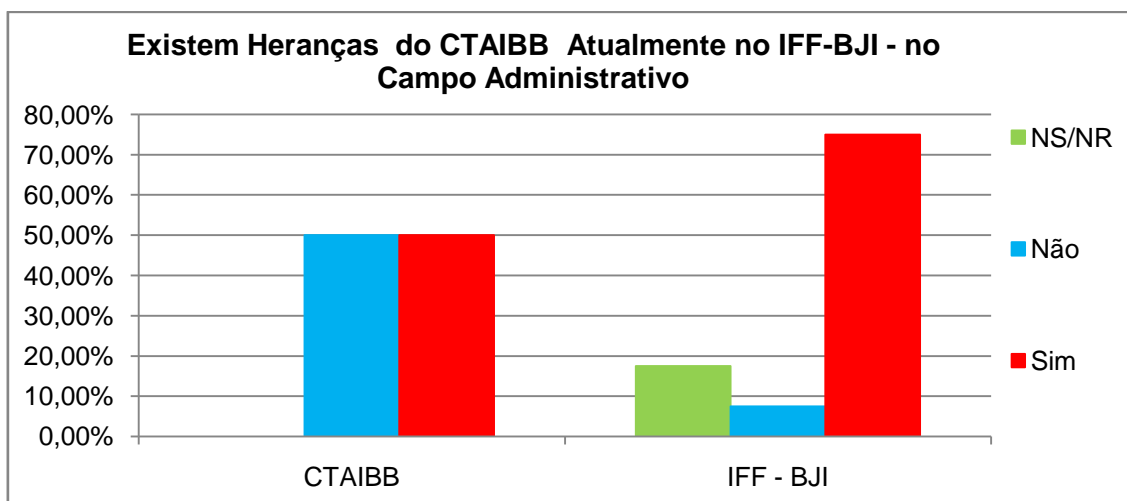


Gráfico 4 – Quais tipos de heranças são percebidas pelos docentes – campo do Clima Organizacional – relacionado com a cidade de residência.

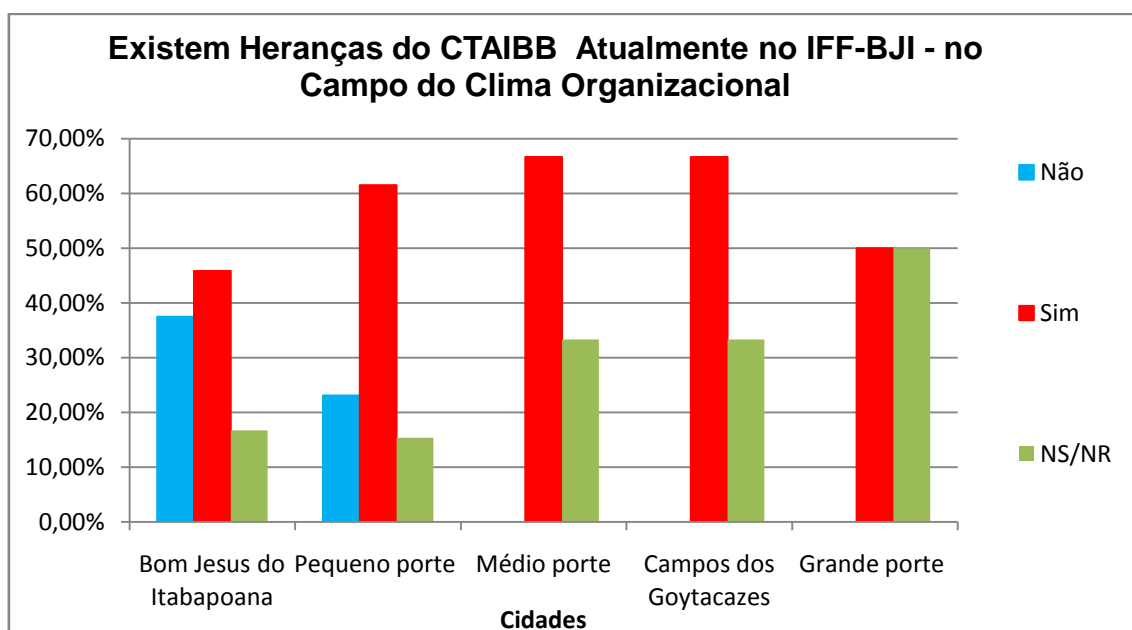


Gráfico 5 – Quais tipos de heranças são percebidas pelos docentes – campo do Clima Organizacional – relacionado com o tempo de presença na instituição.

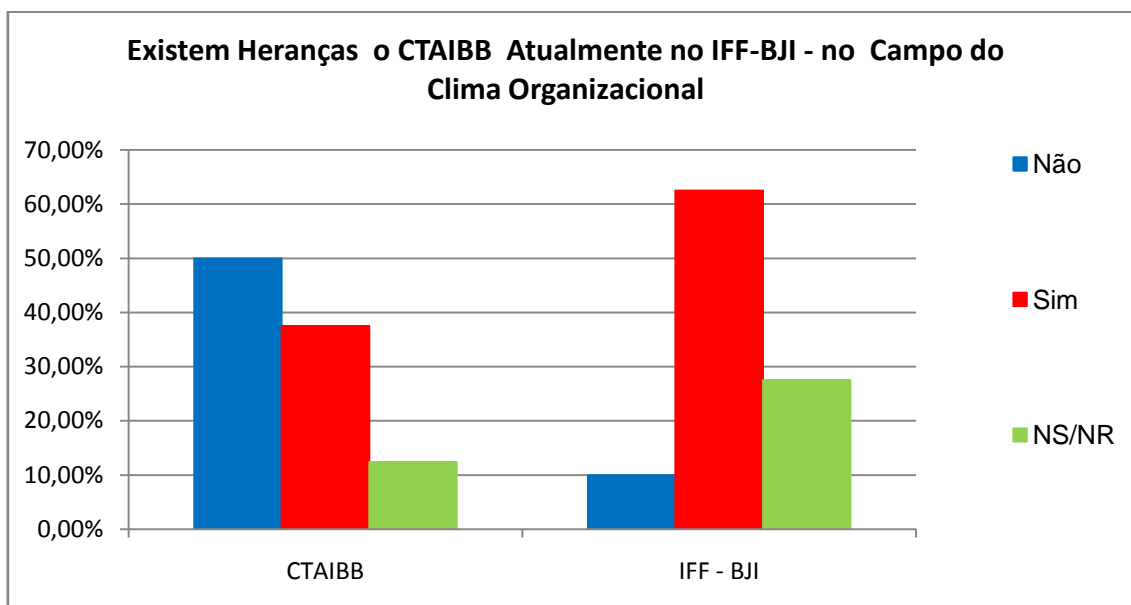


Gráfico 6 – Quais tipos de heranças são percebidas pelos docentes – campo do Clima Organizacional – relacionado com a cidade de residência.

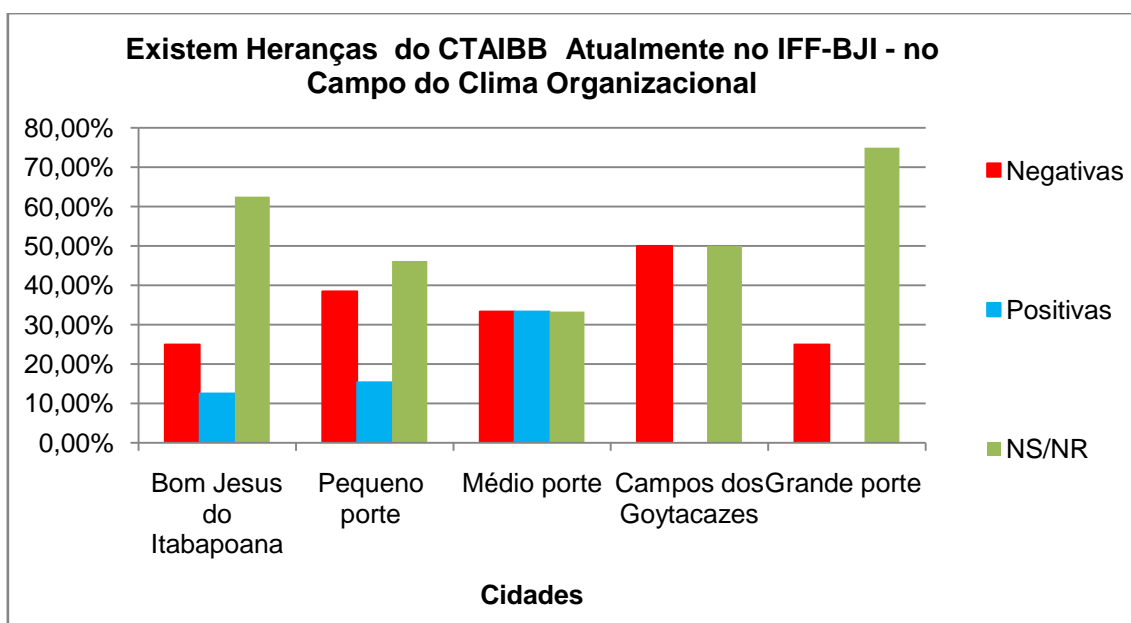
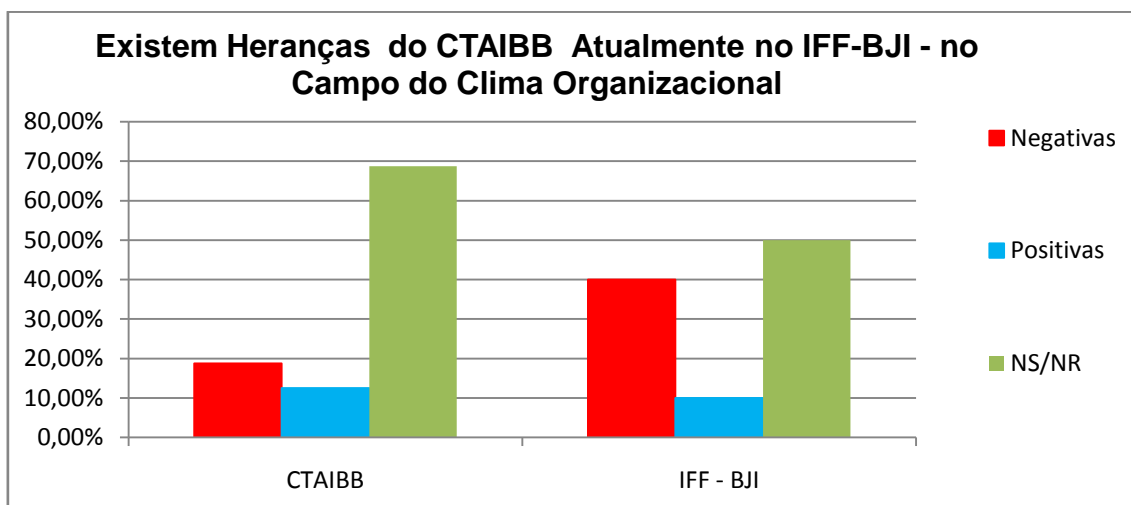


Gráfico 7 – Quais tipos de heranças são percebidas pelos docentes – campo do Clima Organizacional – relacionado com o tempo de presença na escola.



ANEXO 09

BLOBO 7 - Dados da percepção sobre as relações institucionais no *campus*

Gráfico 1 – Percepção sobre os docentes das cidades de pequeno porte – são ou não corporativos – relacionado com o tempo de presença na escola

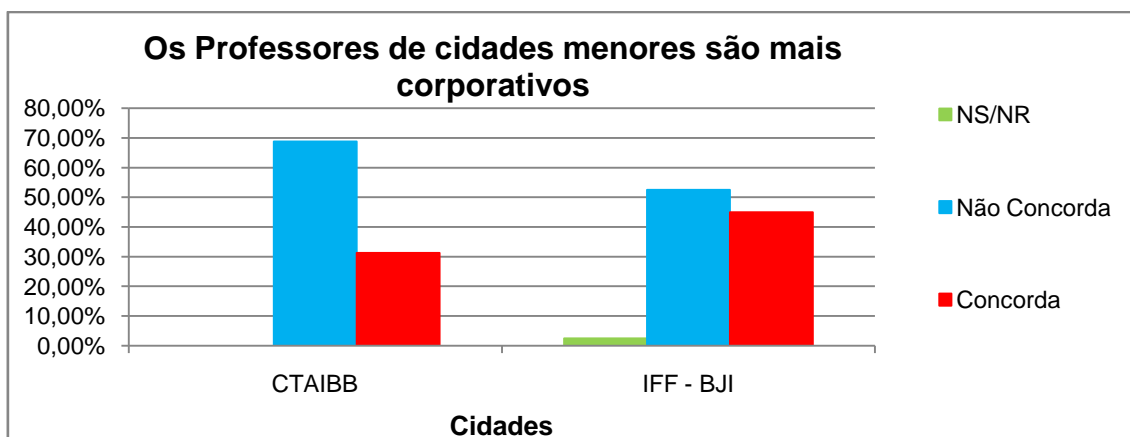


Gráfico 2 – Percepção sobre os docentes das cidades de pequeno porte – são ou não mais unidos – relacionado com o tempo de presença na escola

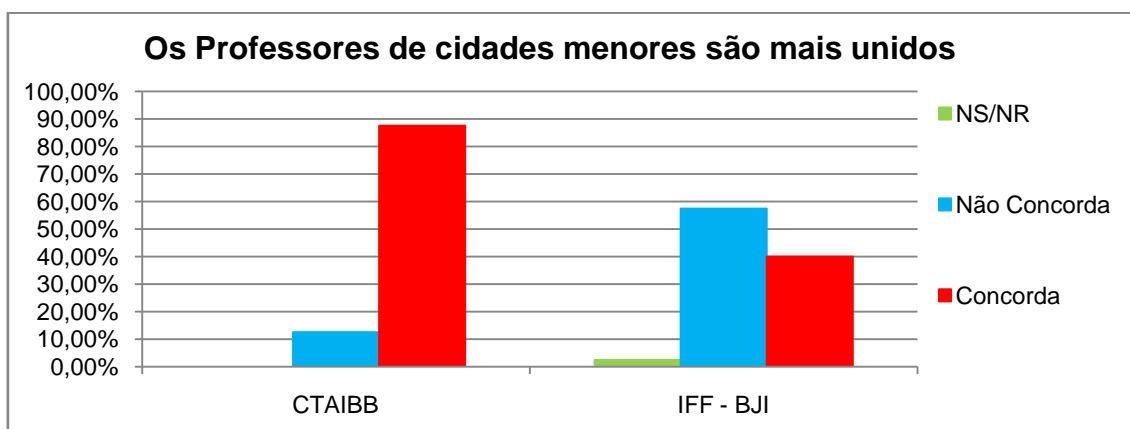


Gráfico 3 – Percepção sobre os docentes das cidades de pequeno porte – são ou não mais preocupados com os estudantes – relacionado com a cidade de residência.

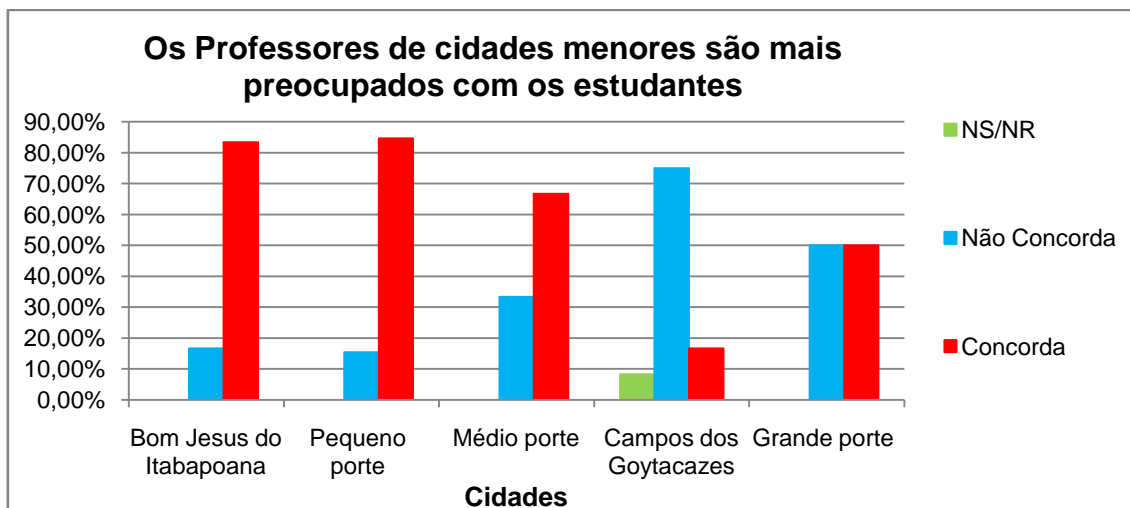


Gráfico 4 – Percepção se a reitoria tende a beneficiar os *campus* localizados próximos a sua instalação relacionado com a o tempo de presença na escola.

