

**Tecendo a história do Instituto Federal Catarinense, *campus* Concórdia (1965-1975):
histórias de (in)disciplina**

**Weaving the history of the Institute Federal Catarinense, *campus* Concórdia (1965-
1975): stories of (in)discipline**

**Tejiendo la historia del Instituto Federal Catarinense, *campus* de Concórdia (1965-
1975): historias de (in)disciplina**

Recebido: 12/10/2020 | Revisado: 13/10/2020 | Aceito: 17/10/2020 | Publicado: 19/10/2020

Shyrlei Karyna Jagielski Benkendorf

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4485-3051>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Brasil

E-mail: shyrlei.benkendorf@ifc.edu.br

Reginaldo Leandro Plácido

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5608-2621>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Brasil

E-mail: reginaldo.placido@ifc.edu.br

Denise Matiola Todorov

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0758-1146>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Brasil

E-mail: deni.m.todo@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é uma pesquisa em andamento, que tem por objetivo construir a narrativa da história institucional escolar do Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Concórdia, pelo olhar da (in)disciplina, tendo como recorte temporal os anos de 1965 a 1975. A pesquisa, do ponto de vista metodológico, é de abordagem qualitativa e utiliza-se da mesoanálise para a leitura histórica da instituição escolar. A mesoanálise problematiza de que forma os atos indisciplinados cometidos pelos alunos, corroboram, ou não, com o modelo de escola agrícola, concebido no período em questão. Neste trabalho, a intenção é apresentar uma das etapas da pesquisa em andamento, a saber a construção teórica e metodológica, bem como resultados iniciais. Esta etapa se apresenta como fundamental na leitura e construção da história da instituição. Além de proporcionar uma reflexão por parte dos docentes e discentes, a respeito da (in)disciplina escolar.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica; Cultura escolar; Indisciplina escolar; Escolas agrícolas; Internato.

Abstract

The present work is an ongoing research, which aims to build the narrative of the institutional school history of the Federal Institute of Santa Catarina (IFC) Campus Concórdia, through the eyes of (in) discipline, with the time span from 1965 to 1975. The research, from a methodological point of view, is of a qualitative approach and uses mesoanalysis for the historical reading of the school institution. Mesoanalysis questions how the undisciplined acts committed by students, corroborate, or not, with the agricultural school model, conceived in the period in question. In this work, the intention is to present one of the stages of the research in progress, namely the theoretical and methodological construction, as well as initial results. This stage is presented as fundamental in the reading and construction of the institution's history. In addition to providing a reflection on the part of teachers and students, regarding school (in) discipline.

Keywords: Professional and technological education; School culture; School indiscipline; Agricultural schools; Boarding school.

Resumen

El presente trabajo es una investigación en curso, que tiene como objetivo construir la narrativa de la historia escolar institucional del Instituto Federal de Santa Catarina (IFC) Campus Concórdia, a través de la mirada de (in) disciplina, con el lapso de tiempo de 1965 a 1975. La investigación, desde el punto de vista metodológico, es de enfoque cualitativo y utiliza el mesoanálisis para la lectura histórica de la institución escolar. El mesoanálisis cuestiona cómo los actos indisciplinarios cometidos por los estudiantes, corroboran, o no, con el modelo de escuela agrícola, concebido en el período en cuestión. En este trabajo, la intención es presentar una de las etapas de la investigación en curso, la construcción teórica y metodológica, así como los resultados iniciales. Esta etapa se presenta como fundamental en la lectura y construcción de la historia de la institución. Además de aportar una reflexión por parte de profesores y alumnos, sobre la (in) disciplina escolar.

Palabras clave: Educación profesional y tecnológica; Cultura escolar; Indisciplina escolar; Escuelas agrícolas; Internado.

1. Introdução

Este trabalho constitui reflexões realizadas a partir da apresentação no GT de História e Política das Instituições de Educação Profissional, do I Colóquio Internacional e Nacional de História da Educação Profissional (COHEP). Trata-se, portanto, de uma das etapas de pesquisa em andamento, que tem por objetivo construir a narrativa da história institucional escolar do Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Concórdia.

A instituição escolar objeto desta pesquisa é o atual Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Concórdia, que nasceu em 1965 como Ginásio Agrícola, em resposta a demanda de mão de obra que as agroindústrias, fortes no oeste catarinense, necessitavam. Nesta pesquisa o recorte temporal será os 10 primeiros anos da instituição, de 1965 a 1975.

Tomando a partir do recorte temporal para estudo do objeto, verifica-se que várias regras e regimentos internos foram construídos, refletindo a evolução das relações e características da sociedade, mas com sua identidade própria. O intuito dessa pesquisa, que está em sua fase inicial, é, a partir de documentos, registros oficiais ou não, e entrevistas, identificar a (in)disciplina escolar, ocorrida fora do ambiente da sala de aula, além da relação professor–aluno.

Essa pesquisa, que está em fase de coleta de dados documentais, e de realização das entrevistas, fundamenta-se em documentos existentes no arquivo permanente do IFC *Campus* Concórdia, regimentos, fotos, além de objetos que serão “garimpados”, de modo a compor a história da instituição no período definido, como também arquivos públicos de outras instituições do município de Concórdia e acervos pessoais. Além disso, ganham importância as entrevistas com ex-alunos e ex-servidores contemporâneos ao tempo delimitado da pesquisa, pois com suas falas sistematizadas é possível compor um cenário histórico, tendo a (in)disciplina como fio condutor.

São utilizados para construir a fundamentação teórica, na área referente a discussão de educação e trabalho e ensino profissional autores como Ramos (2008); Kuenzer (2007) e Saviani (2007). Para realizar a abordagem, partindo da perspectiva da cultura escolar, memória individual e memória coletiva, história cultural, recorreu-se a Chartier (1988) e Julia (2001). Certeau (2008) contribui com suas definições de tática e estratégia, abordadas nas explicações sobre ações tomadas como indisciplinadas, além das práticas cotidianas da escola. Quanto a definição de disciplina e indisciplina, foi utilizado Foucault (2008).

Como resultado da pesquisa, espera-se sistematizar e articular referencial teórico e

metodológico que contribua para a história de instituições escolares de EPT. Este trabalho consiste, portanto, em etapa teórica e documental, contendo parte do resultado do trabalho realizado com documentos e entrevistas, com o objetivo, além de preservação da memória, ser espaço de ensino da história institucional e, conseqüentemente da história da EPT

2. Fundamentação Teórica

2.1. A origem do trabalho e a educação profissional no Brasil

O trabalho é inerente ao ser humano. Desde os primórdios da existência humana o trabalho faz parte da sua rotina, como processo para garantir a sua subsistência frente a natureza. Ao transformar a natureza para suprir as suas necessidades o homem realiza trabalho. Saviani (2007) defende que ao trabalhar, o ser humano educa. Na perspectiva de Saviani o “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (2007, p. 152) e complementa afirmando que o homem aprendia a trabalhar trabalhando, em um processo de interação e relação com os demais, e dessa forma também, “educavam-se e educavam as novas gerações” (Saviani, 2007, p. 154).

Entretanto, com o passar do tempo, o desenvolvimento da produção ocasionou a divisão trabalho, surgindo a apropriação privada da terra e provocando a divisão de classes. Dessa forma havia os proprietários das terras e os não-proprietários, que deveriam trabalhar para sobreviver, enquanto os primeiros viviam do trabalho alheio (Saviani, 2007). Conforme ressalta Marise Ramos, “o trabalho adquire (...) um sentido econômico, como forma histórica das relações sociais sob um modo de produção específico” (Ramos, 2008, p. 4). E complementa, que a força de trabalho é negociada e intermediada por um contrato, regulamentada como emprego.

A divisão do trabalho também produziu a divisão da educação, pois para os trabalhadores a educação era voltada para as práticas dos ofícios manuais, enquanto para os que viviam do resultado do trabalho de outrem era voltada para atividades intelectuais. Desta divisão nasce a dualidade estrutural da educação, pois o ensino técnico era destinado para quem precisava se colocar no mercado de trabalho rapidamente, sem a perspectiva da realização de um curso superior. Enquanto a educação clássica, que permitia a continuação dos estudos e a ocupação de cargos de liderança, era disponibilizada aos filhos de quem dominava os meios de produção.

À medida que a sociedade foi se complexificando, as atividades produtivas ganharam maiores proporções e a industrialização ocupando espaço e relevância. Concomitantemente, o capitalismo, junto a sua necessidade de lucros, explorando a mais-valia e produzindo acúmulo de capital, culminou na precarização do trabalho, afetando a dignidade humana. Kuenzer esclarece que foi a dissociação do trabalho instrumental e intelectual que possibilitaram o surgimento da dualidade estrutural na educação, onde as escolas “se diferenciavam segundo a classe social que se propunham a formar: trabalhadores ou burgueses” (2007, p. 1155-1156).

De modo geral, no Brasil, as políticas públicas operacionalizaram a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e a educação profissional é consequência dessas relações que foram sendo estabelecidas em diferentes períodos. Conforme pontuam Castro; Plácido e Medeiros (2019, p. 39), "A concepção dos ensinos básico, tecnológico e superior, no Brasil, está intimamente relacionada ao escravismo colonial, ao patrimonialismo e ao patriarcalismo, que estruturam o Estado brasileiro desde os primórdios de sua formação". No processo de início de profissionalização da classe menos favorecida, o Brasil ofertava “Colégios de Fábricas, Casas de Educandos e Artífices, Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, dentre outros” (Schenkel, 2012, p.113).

A legislação referente ao ensino profissional sofreu muitas alterações ao longo do tempo, sempre procurando alinhar-se aos interesses econômicos e políticos de cada época. Desde o Decreto Nº 787/1906, considerado um marco para o ensino técnico, quando Nilo Peçanha cria quatro escolas profissionais. Em 1909, com o Decreto Nº 7.566/1909, também assinado por Nilo Peçanha, é criada uma rede nacional de ensino profissional e tecnológico com 19 escolas de Aprendizes Artífices. Conforme pontual Alves e Plácido (2019, p. 568) a "intenção de criar essas escolas era formar operários e mão de obra, através do ensino prático repetitivo e conhecimentos técnicos básicos necessários a execução, de forma mecânica, de um ofício [...] mais no plano assistencial do que num programa propriamente educacional". A educação profissional técnica de nível médio, e com características mais focadas em aspectos educativos, surge a partir da Lei 378/1937, no período do governo Vargas, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados aos níveis de ensino profissional básico e técnico industrial. Estas Escolas de Aprendizes e Artífices, através do Decreto nº 4.127/1942, foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, e passaram a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

Esse fato foi reforçado pela Lei Federal nº 4.024/1961, estabelecendo a equivalência entre cursos profissionalizantes e propedêuticos permitindo a continuidade dos estudos a ambos (Educação Profissional Legislação Básica, 2001; Kuenzer, 2009). Para Acácia Kuenzer

(2009), esta lei é uma resposta à mudança que ocorria no mundo do trabalho, sendo necessário o reconhecimento de outros saberes, além dos propedêuticos, para atender ao desenvolvimento dos setores secundário e terciário. A mesma lei consentiu também a implantação no território nacional de uma série de experimentos educacionais, voltados para a profissionalização de jovens, como o GOT (Ginásios Orientados para o Trabalho) e o PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino) (Educação Profissional Legislação Básica, 2001).

Na continuidade das reformas educacionais, reformulou-se a Lei Federal nº 4.024/61 na questão do ensino de 1º e de 2º graus, por meio da lei Nº 5.692/71 que unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio, então denominado segundo grau (Educação Profissional Legislação Básica, 2001; Lei Nº 5.692, 1971; Saviani, 2008).

Para Saviani (2008) o legado do regime militar corporificou-se na institucionalização de uma visão produtivista de educação. E enfatiza esse aspecto ao afirmar que:

A orientação geral traduzida nos objetivos indicados e a referência a aspectos específicos, como a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional, são elementos que integrarão as reformas de ensino do governo militar (Saviani, 2008, p. 295).

Ainda na contextualização das reformas da educação, a Lei Federal Nº 7.044/82 torna facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau, liberando o ensino público de nível médio a oferecer a profissionalização (Educação Profissional Legislação Básica, 2001).

Findada duas décadas de regime militar, e promulgada a constituição de 1988, cria-se, nos anos 90 uma nova lei, estabelecendo novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

após a promulgação da Constituição Federal, ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a entrada em vigor de uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, já quase não há mais 2º grau profissionalizante no Brasil, exceto nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino (Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, 2007, p. 15).

Seguindo a linha temporal, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é implantado em 2005, quando se construiu 64 unidades de ensino

distribuídos no território brasileiro. Em 2008, são criados os Institutos Federais de Educação, pela Lei Nº 11.892, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em seu Art. 5º, seção em que fala da Criação dos Institutos Federais, estabelece no item XXXV – Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e Sombrio (Lei Nº 11.892, 2008).

A oferta do ensino médio integrado nos Institutos Federais foi pensada como uma alternativa para buscar a “superação da histórica dualidade e fragmentação dos saberes no ensino profissional” (Padoin; Amorim, 2016, p.2). Nasceu com uma proposta de formação integrada, ensino médio integrado ao ensino técnico, ou seja, tem-se uma concepção de que a educação geral não seja dissociada do ensino profissional, procurando superar a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual. De modo particular, o IFC *Campus* Concórdia, que é o objeto dessa pesquisa, tem sua contribuição nesse processo, com uma trajetória que se inicia muito antes da Lei Nº 11.892/2008, mas na sua fundação em 1964, como Ginásio Agrícola.

2.2 Contextualização do ensino agrícola e surgimento do IFC Campus Concórdia

Assim como a educação técnica nasceu com um conceito marginalizado e com a ideia de que o serviço braçal não é tão digno como o prioritariamente intelectual, o ensino agrícola é criado envolto desse preconceito. Nessa linha, e por pressão econômica na área da agricultura, criou-se a primeira legislação brasileira que regulamentou o ensino agrícola no País, o decreto Nº 8.319, de 20 de outubro de 1910 (Sobral, 2005). Como pontua Sobral,

qualquer modalidade de formação agrícola de nível médio veio carregando, ao longo de sua evolução, uma característica marginal (mesmo quando a economia se baseava na agricultura), pois sendo o trabalho desenvolvido na agricultura predominantemente braçal, revestiu-se de preconceito e de certa discriminação (Sobral, 2009, p.93).

Portanto, o ensino agrícola surgiu no Brasil com a proposta de fixar o homem no meio rural, de modo a conter a migração intensa que estava ocorrendo para as cidades, que eram incapazes de absorver esse fluxo por falta de postos de trabalho (SOBRAL, 2009). A regulamentação do ensino agrícola de nível médio ocorreu após a Era Vargas, por meio do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, e traz no seu Art. 1º: “Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo de ensino até o segundo grau, destinado essencialmente a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (Decreto-Lei nº 9.613, 1946).

Este modelo e proposta permaneceu presente no país por muitos anos. Entretanto, pontua-se aqui, que em nível macro, em 1966, introduziu-se no País, nos Colégios Agrícolas Federais, o modelo de “Escola Fazenda”,

no contexto das políticas de modernização da agricultura brasileira e em consonância com os Acordos e Convênios firmados entre o Ministério da Agricultura e o Ministério de Educação e Cultura com a *United States Agency for International Development* – USAID e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso – CONTAP (Schenkel, 2012, p. 40).

Nas explanações de Schenkel (2012) e Espit (2014), o objetivo desse acordo era formar profissionais para promover mudanças nos padrões de técnicas agrícolas que eram adotadas, e servir ao capital agroindustrial. Esse modelo de Escola Fazenda, tinha como método a vivência das experiências na prática, com uma linha pedagógica tecnicista, fazendo-se valer do trabalho em tempo integral, inclusive com plantões nos finais de semana e nas férias, justificando a necessidade de internato e alimentação aos alunos.

Devido às limitações na produção agrícola brasileira, e investimentos na indústria de base que, sem o aporte agrícola não avança, recorre-se à modernização da estrutura agrária (Alves, 2013). Esse panorama trazia a perspectiva do que se denominou de Revolução Verde, como explica Sobral:

nas décadas de 1960 e 1970, criou-se, no Brasil, um ambiente político e econômico, ideal para se adotar políticas de produção agrícola para a exportação de grãos e importação de implementos e insumos favoráveis aos interesses econômicos e financeiros que operam em escala internacional. Esse fato foi tão significativo na época que a expressão “Revolução Verde”, já adotada em inúmeros países periféricos, ganhou corpo no Brasil (Sobral, 2005, p.2).

Dentro desse contexto as agroindústrias tiveram a necessidade de encontrar uma instituição que formasse mão de obra para atender suas demandas “condizente com o modelo desenvolvimentista adotado pelo governo na década de 1960” (Franco, 1994, p. 52, como citado em Sobral, 2009, p. 98). Portanto, nessa conjuntura percebe-se que escolas agrotécnicas foram criadas para atender a demanda da Agroindústria que crescia.

No Oeste de Santa Catarina, com um complexo agroindustrial de grande relevância, não foi diferente. Na década de 1960, Concórdia e região, tinham como principais atividades econômicas a agricultura e a produção de suínos. Amador (2015) sublinha sobre a

importância das propriedades familiares, que em um primeiro momento tinham o objetivo de subsistência, mas posteriormente se transformaram na possibilidade de acumulação de capital dos colonos migrantes. E tendo “como base a atividade econômica da pequena produção familiar é que se desenvolve o maior complexo agroindustrial do País” (Amador, 2015, p. 75). Como parte dessa política de desenvolvimento agroindustrial, no ano de 1961 “o então senador Atílio Francisco Xavier Fontana, fundador da Sadia S/A, em encontro com o então presidente Jânio Quadros, ressaltou a ele a importância da implantação de uma escola técnica na região de Concórdia” (Santos et al., 2015, p. 3). Essa solicitação, aliada às condições econômicas do momento, possibilitaram a criação da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia.

A primeira turma da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia formou-se em 1968, com 25 formandos. Em 1972 o nome da escola foi alterado para Colégio Agrícola através do Decreto nº 70.513. Por meio do Decreto nº 83.935, de 4 de outubro de 1979, houve nova mudança e a escola passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Concórdia. Posteriormente, foi transformada em Autarquia Federal pela Lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993, “vinculada ao Ministério da Educação, nos termos do artigo 2º do anexo I, Decreto nº 2.147 de 14 de fevereiro de 1997, adquirindo autonomia didática, disciplinar, administrativa, patrimonial e financeira” (Instituto Federal Catarinense, 2016).

E em 2008, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro, passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, denominando-se IFC *Campus* Concórdia. Fazendo parte da Rede Tecnológica Federal, que se originou da integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, além dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

2.3 (In)disciplina no regime de internato

O IFC *campus* Concórdia, desde a sua fundação, oferece a moradia estudantil, ou o internato, oportunizando que alunos de outras cidades e da região tenham acesso ao ensino da instituição. Escolas que oferecem internato possuem algumas características singulares, especialmente em uma escola agrícola onde há criação de animais e plantações. Para Goffman, o internato é categorizado como uma instituição total, que ele define como “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (Goffman, 1974, p. 11).

Nessa condição, muitas situações são enfrentadas pelos atores que vivenciam cultura escolar, tanto de vínculo, bem como, conflitos e comportamentos contradizentes à conduta normatizada pela escola. É interessante compreender essa condição, por meio da observação feita por Vendruscolo e Trevisol (2017, p. 45) ao relatarem que a vida no internato “torna-se o meio social de convívio mais intenso em razão da obrigatoriedade da permanência constante, da restrição às saídas e dos deveres a serem cumpridos”.

Compreender o que é considerado disciplina e o que é considerado indisciplina é um ponto importante para perceber a cultura escolar, a tolerância ou não para determinados atos ou comportamentos, e possíveis punições pelos atos cometidos. Pensar também que nem todas as infrações foram registradas, por não terem sido descobertas ou delatadas, também é algo significativo a considerar. O questionamento se a transgressão a uma determinada regra é de todo mal, também é salutar, pois a total passividade é um empecilho ao espírito crítico, e esse vislumbre pode proporcionar outra discussão e uma visão diferente do habitual sobre o assunto.

Vendruscolo e Trevisol (2017, p. 50) ao estudarem o regime de internato no IFC Campus Concórdia, entenderam que “pela lógica institucional, ter alunos disciplinados, que executem suas tarefas, estudem e cumpram com seus deveres facilita todo o trabalho de formação e controle dos sujeitos, vindo ao encontro dos objetivos almejados”, que é o cumprimento do regimento escolar. Neste mesmo trabalho as autoras constataram que a disciplina é um dispositivo que norteia as relações entre os alunos. E que entre eles há um processo coercitivo de controle, além da fiscalização da própria instituição (Vendruscolo & Trevisol, 2017, p. 186).

No caso desta pesquisa o internato é espaço significativo para discutir a (in)disciplina. Importante lembrar que os conceitos (in)disciplina são elásticos, sofrendo influências sociais, culturais e mesmo valores individuais. Portanto, é necessário contextualizar o período que se está pesquisando, refletindo sobre diversos aspectos, de modo a compreender de que forma a (in)disciplina é entendida no contexto educacional, no IFC *Campus* Concórdia, tendo por base o regulamento de conduta discente, que anuncia as regras vigentes

Foucault (2008b) é uma fonte importante ao se tratar de (in)disciplina, por ter estudado diligentemente essa questão. O autor afirma que várias instituições sociais seguem regras que visam um comportamento orientado por normas e regras, por quem os frequenta, e cita como exemplo hospitais, exércitos, prisões e escolas. No caso da escola não são poucas as regras e formas de controle estabelecidos. E em uma escola com regime de internato o controle fica mais evidente.

Na descrição de Foucault (2008b, p. 118) “o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. De forma que as regras, normas e regulamentos da escola, servem para exercer esse controle sobre os alunos, praticados pelos funcionários, das mais diversas funções, influenciando e regulando as atividades diárias dos internos.

É instigante entender em Foucault o efeito político e econômico da disciplina. Pois, ao fabricar “corpos dóceis”, “a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças do corpo (em termos políticos de obediência)” (Foucault, 2008b, p.119). Foucault explica que, ao longo da história, diversas técnicas foram e ainda são utilizadas para realizar a “distribuição dos indivíduos no espaço” (2008b, p.121). E que uma delas é o uso da cerca, representando “a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (Foucault, 2008b, p.122). Um exemplo desse isolamento são os colégios: “o modelo de convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito (...)” (Foucault, 2008b, p.122). O espaço da disciplina é delimitado, fechado; o tempo é cronometrado, fiscalizado; as rotinas são fiscalizadas e vigiadas.

Meneghetti e Sampaio (2016) interpretam, pela obra de Foucault, que a escola é a instituição mais característica do poder disciplinar. Pois, é nela que se enfatiza a “produção de uma conduta considerada normal: o aluno assíduo, pontual, dedicado, obediente etc.” (Meneghetti & Sampaio, 2016, p. 137). Se há um desvio dessa conduta esperada e considerada normal, de acordo com os autores, surge a necessidade de se aplicar a disciplina, transformando-o em “um aluno dócil e útil” (Meneghetti & Sampaio, 2016, p. 137). E complementam que essa docilidade tem um objetivo maior, que é de constituir “um homem de bem, honesto, “mas além disso e fundamentalmente, treiná-lo para ser “trabalhador e obediente” (Meneghetti & Sampaio, 2016, p. 137).

E os autores continuam discutindo a ótica da disciplina que, segundo sua percepção, possui objetivo produtivista e utilitarista, utilizando como exemplo o ensino técnico-profissionalizante. Para Meneghetti e Sampaio, essa categoria de ensino adota a “mera instrução sobre o uso da tecnologia e o manuseio produtivo dos instrumentos de trabalho”, que seriam para os autores, “uma técnica de adestramento que produz um corpo adaptado ao modo de produção capitalista” (Meneghetti & Sampaio, 2016, p. 137). E reforçam que esse tipo de educação tem uma relação muito próxima com a fábrica, onde a necessidade da disciplina se impõe para majorar a produtividade.

Além da disciplina, a vigilância também faz parte do controle, de acordo com Foucault (2008b). A vigilância, de membros oficiais da instituição, e membros escolhidos por eles, entre os alunos, para assumirem as funções de monitores e observadores, por exemplo, a fim de fiscalizar as conversas, as movimentações não permitidas, as brincadeiras, as faltas, etc. (Foucault, 2008b).

A indisciplina pode ser considerada uma tática utilizada para esquivar-se das regras, e mostra sob o prisma de Foucault, uma forma de exercer poder, e não apenas de ser sua vítima. Nem sempre é realmente indisciplina o que se pratica, mas uma forma de adequar-se, um mecanismo de sobrevivência, uma reação a um fato inesperado.

Pensando que outras possibilidades existem para justificar atos que foram e ainda são realizados, é interessante refletir na questão que Foucault afirma sobre a microfísica do poder, inferindo que os indivíduos, nas suas mais diversas relações, e a escola é um espaço de relação de poder, estão em posição tanto de exercer o poder ou de sofrer a sua ação, pois eles “nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (Foucault, 1998, p. 183).

A indisciplina, também pode ser compreendida sob a perspectiva do uso de táticas, de Certeau (1998), como forma de enfrentamento de situações originárias do convívio em uma escola de regime de internato. Certeau afirma que a “tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada por um postulado de poder” (1998, p.101). Entendendo que o poder, para Certeau, ocupa um lugar, seja de tática ou de estratégia. No caso de o aluno quebrar regras e, portanto, cometer indisciplina, ele pode estar se utilizando de tática, pois a tática não tem lugar nem momento exato para acontecer. Entretanto, se esse mesmo aluno, que se encontra numa relação de “oprimido”, tiver a oportunidade de se colocar em um lugar de poder, ele se utiliza da estratégia. Uma forma de ilustrar esta condição, é o exemplo de um aluno veterano, que está numa condição de submissão à instituição. Todavia, ao praticar o “trote” aos alunos calouros, este passa a ser “opressor”, pois ocupou um lugar de poder. Portanto, o exercício do poder, depende do lugar em que o sujeito está, na visão de Certeau.

Se a partir de Certeau a (in)disciplina pode ser compreendida como tática ou estratégia, a depender do lugar de poder, para Foucault, porém, o poder é exercido e sofrido ao mesmo tempo, numa concepção circular (1998). Para Foucault são as relações de poder que interessam, e não o lugar. Santos, ao analisar as concepções de poder sob a ótica de Foucault, sintetiza que “as categorias das relações de poder: incitar, suscitar, seduzir, motivar, facilitar, dificultar, etc. configuram relações de poder entendidas como relações estratégicas

entre liberdades; enquanto as categorias institucionais: educar, punir, tratar, etc. conformam relações coercitivas, as relações de dominação” (2016, p. 275).

Entende-se, portanto, a escola como uma categoria institucional, que, ao fazer uso do poder, exerce uma relação de coerção com os alunos, e em certa medida, com todos os integrantes desse espaço. Mas entre os sujeitos, estabelece-se uma relação diferenciada de poder, considerando que há uma dosagem de liberdade entre as partes, a fim de possibilitar essa ação. Ao mesmo tempo que obedecem às regras institucionais, acabam desacatando as regras internas, estipuladas entre os próprios alunos, funcionando como uma espécie de poder paralelo ao oficial.

2.4 Cultura escolar

A cultura escolar é construída entre as relações de alunos, professores, funcionários, direção, comunidade; com as suas normas, políticas e currículo. Ela pode ser percebida também por outras formas, como a arquitetura de determinada escola, os mobiliários utilizados, os livros didáticos ou apostilas, o método de avaliação, o que acontece dentro e fora da sala de aula.

Julia percebe a cultura escolar da seguinte forma:

poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 10).

Plácido reforça que a “cultura escolar refere-se às práticas e modos de transposição didática de diferentes conteúdos, comportamentos e normas sociais realizados na escola” (2014, p. 34). Neste sentido, percebe-se que muitos são os elementos que permeiam ou constituem a cultura de uma instituição escolar, e essa perspectiva de pesquisa possibilita um olhar ampliado para os objetos e sujeitos que fundamentam esse estudo. André Chervel sustenta que a escola é um espaço com capacidade de produzir uma cultura que ele considera específica, singular e original. Para Chervel “a cultura que a escola entrega à sociedade é constituída de duas partes” (2016, p.174). De um lado é o programa oficial, é a finalidade educativa à que se destina. Por outro, há um conjunto de efeitos culturais concebidos pelo

sistema escolar, de forma independente, resultante da ação da escola. É a cultura escolar adquirida na escola, local de sua origem e de difusão (Chervel, 2016, p. 169, 174, 175).

Por essa visão, a escola não apenas é influenciada por condições externas a ela, mas também produz conhecimentos e cultura, que penetra, molda e modifica “a cultura da sociedade global” (Chervel, 1990, p. 184). De maneira semelhante Julia (2001, p.10) compreende que o estudo da cultura escolar não pode ser feito “sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”.

Conhecer a cultura que permeava na instituição, no caso do Ginásio Agrícola e Colégio Agrícola, ajuda a identificar o motivo de determinadas práticas, de cobranças comportamentais, de exigências dentro e fora da sala de aula, e das relações entre os integrantes do internato. E algumas dessas exigências sofreram resistências, nem sempre detectadas e registradas formalmente.

Possíveis atos, que podem ser considerados infrações, mas não foram descobertos e registrados, são considerados como táticas, de acordo com Certeau. O aluno, longe dos olhares vigilantes, pode-se aproveitar para burlar ou infringir regras estipuladas, que se percebidas, gerariam registros e prováveis punições. Certamente que o que não está documentado só é possível descobrir por meio das falas dos próprios atores. De modo que essa pesquisa está considerando os relatos, a documentação pesquisada, a bibliografia consultada, e demais dados e fontes que permitem compreender e relatar a história da instituição no período delimitado.

3. Metodologia

Esta pesquisa do ponto de vista metodológico, é de natureza básica, tendo em vista o objetivo de contribuir com a ampliação o conhecimento teórico já existente sobre a história da instituição estudada. É ainda de abordagem qualitativa, preocupando-se com questões que não podem ou não precisam ser quantificáveis, é ainda instrumental, e de caráter documental em um primeiro momento. Pereira, Shitsuka, Parreira & Shitsuka “Os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo” (2018. p.67). Evidenciando, deste modo, a preocupação em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, a partir de aspectos da realidade (Gerhardt & Silveira, 2009).

A metodologia utilizada para a pesquisa dos dados está fundamentada na perspectiva da história cultural (Chartier, 1998), no sentido de que a história não pode apenas ser analisada e entendida pelos documentos oficiais, que estão armazenados em arquivos, ou registros contendo apenas uma versão dos fatos. Os procedimentos metodológicos de caráter qualitativo adotados na pesquisa, permitem um debate teórico e consequente discussão em torno das fontes utilizadas para compor o *corpus* documental da pesquisa.

Nesta fase da pesquisa priorizou-se a discussão sobre trabalho e a educação profissional e tecnológica permitindo um olhar sobre o contexto histórico da criação da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia numa leitura da (in)disciplina sob a perspectiva da cultura escolar. Para este exercício recorreu-se a literatura que pudesse dialogar com a pesquisa. Foram realizadas buscas em base de dados científicos do Scielo e IBICT, considerando como principais termos de busca: escola agrícola, (in)disciplina, cultura escolar, educação profissional e tecnológica e outros termos e expressões correlatos. Da seleção de artigos selecionados foi possível extrair as referências teóricas mais enfatizadas. Em seguida foram realizadas buscas sobre material bibliográfico sobre a história da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia, onde foi constatada a ausência de pesquisa sobre uma das principais instituições escolares do oeste de Santa Catarina.

As histórias e vivências não são da competência de registros acadêmicos ou de atas oficiais. De modo que, apenas ouvindo os relatos e memórias de quem vivenciou os fatos, é possível conhecer e compreender outras situações, no tempo e local em que vivenciados.

Considera-se ser importante perceber que pessoas diversas, mesmo vivenciando uma situação semelhante, em um mesmo contexto, podem ter relatos diferentes. E essas percepções e relatos, podem servir de fontes históricas futuramente.

Intenciona-se dar continuidade a pesquisa, que está em seu início, analisando os documentos, armazenados no arquivo permanente do IFC *campus* Concórdia, na documentação de estudantes, nos documentos administrativos, em possíveis atas, fotos, regulamentos, plantas e demais documentos que estão sendo verificados e selecionados no decorrer da pesquisa, para o processo de construção e relato da história da instituição.

Estão sendo realizadas entrevistas com ex-alunos e ex-servidores que foram os atores que vivenciaram a escola nesse período inicial. Assim, a pesquisa documental e as entrevistas complementarão a pesquisa bibliográfica, buscando atender aos objetivos propostos. Para a análise dos dados obtidos, serão utilizados dois métodos, a análise de conteúdo para a avaliação documental, fundamentada em Bardin, e a análise de discurso para as entrevistas, com base em Foucault, entretanto, ambas não são ainda objeto de discussão neste texto.

Para a pesquisa em andamento, realizou-se um estudo teórico dos temas considerados essenciais para esse trabalho, e que foram, de modo breve, abordados na fundamentação teórica. Está sendo realizada a pesquisa documental no arquivo do IFC *campus* Concórdia, especificamente no arquivo do setor administrativo, em caixas de correspondências, ofícios e telegramas recebidos e expedido e em relatórios institucionais da época.

Entrevistas com ex-servidores e ex-alunos que vivenciaram a escola no período de estudo, estão sendo realizadas. As entrevistas já realizadas foram filmadas ou gravadas em áudio, com a devida autorização dos participantes, e estão em processo de transcrição. A identificação e localização dos pretensos entrevistados também está em andamento. Os resultados iniciais serão listados a partir das conversas iniciais das entrevistas, sem a descrição dos entrevistados.

4. Resultados e Discussão

Como resultados preliminares, sem as devidas análises, mas apenas como primeiras impressões, é possível relatar, que entre os documentos pesquisados, localizou-se várias cartas emitidas pelo diretor da escola, aos pais de diversos alunos, informando sobre infrações que os menores haviam cometido, e que por esse motivo estavam suspensos. As suspensões variavam de 2 a 15 dias, a depender da gravidade da infração. A suspensão era a penalidade formal registrada. Várias punições foram relatadas pelos entrevistados, mas não constam em documentos institucionais.

Algumas infrações que foram possíveis de detectar pelas cartas foram: o uso de fumo (descrita dessa forma nas cartas), luta corporal com um colega, saídas para bailes sem autorização, entradas com atraso na escola após o período de férias, desacato a professores, furtos de frango e suíno para consumo dos alunos.

Pelas entrevistas realizadas, constata-se que o funcionamento da escola seguia uma rotina militar, conforme primeiros relatos. Com horários rígidos, e com pouca ou nenhuma tolerância a atrasos, ou atividades não realizadas a contento da direção.

Havia uma inspeção periódica ao comprimento dos cabelos dos alunos. Somente cabelos muito curtos eram permitidos.

De acordo com um ex-aluno, a comida era regrada e insuficiente. Fato que os ex-servidores entrevistados não corroboraram, por terem uma outra percepção desse fato.

Os dormitórios eram trancados às 22h e abertos às 5h30min. Os chuveiros eram um problema constante, de acordo com relato dos ex-alunos. Alguns colegas quebravam

propositalmente, e o conserto não era providenciado de imediato. Ou mesmo, deixaram de funcionar e não se procurou resolver o problema, de modo que se submetiam ao banho frio, mesmo no inverno. Muitas vezes os vasos sanitários entupiam, impossibilitando o uso.

O trabalho no campo era exaustivo, e havia inspeção direta de um funcionário, que tinha a função de inspetor de aluno. Caso algum aluno parasse de trabalhar por cansaço, e o inspetor observasse, era feita uma anotação e o aluno perderia a folga de sábado, sendo obrigado a trabalhar nesse dia também. Esse castigo, de acordo com o relato de um entrevistado, era muito duro, pois o aluno punido perdia a oportunidade de fazer um passeio ou ter um momento de lazer, que eram raros.

Algumas punições realizadas no próprio ambiente escolar, consistiam em fazer os alunos marcharem pela escola, ou ficarem parados, em pé, por um longo período de tempo, perto do prédio que abrigava a secretaria, chamado de “paredão”.

Esses e outros inúmeros relatos, confirmam a rigidez na conduta diária da escola, e que eram comparados, pelos entrevistados, ao exército, ou disciplina militar.

Um ex-aluno relatou diversas “brincadeiras” que eram realizadas entre os próprios alunos, como roubar frutas e bolachas que o colega trazia de casa, ao voltar de uma visita. Os alunos recém-chegados à escola também sofriam com algumas brincadeiras feitas pelos veteranos, que podem ser identificadas como trotes. Eles tinham seus colchões molhados, ou eram atacados com fezes de suíno, há relatos de meninos que tiveram os pelos pubianos raspados. Percebe-se nesses exemplos, que as atitudes eram arquitetadas, de modo que se configuravam como estratégias, de acordo com Certeau, com um momento certo para realizar a ação, e um local determinado.

Havia uma hierarquia estabelecida informalmente, entre os alunos veteranos e os mais jovens. Alguns favores deveriam ser prestados, a fim de se manter uma harmonia no cotidiano. Por vezes os alunos novos na escola deveriam realizar atividades na lavoura, que era tarefa de um veterano.

Muitos não resistiam e ao terem sua primeira saída liberada, para visitar os pais, não retornavam mais.

Havia também uma regra do silêncio. Ninguém delatava ninguém. Mediante o questionamento da direção ou de outro funcionário sobre determinada ação, como furto, por exemplo, não ocorriam acusações. E isso poderia ocasionar em punição para a turma inteira.

Se houvesse um delator, e sempre havia um, esse padecia na mão dos demais. Ele recebia um tratamento diferenciado, era ignorado pelos demais, e sofria algumas punições dentro do internato.

Nas falas dos entrevistados fica claro a comparação da rotina da escola ao regime militar. Com os horários bem definidos, a alimentação regrada, a inspeção para verificação do corte do cabelo e a limpeza dos calçados, o trabalho forçado, e sobretudo, a disciplina rígida e a falta de diálogo. Punições a inocentes ocorriam frequentemente, pois não se tinha interesse em ouvir explicações ou outras versões. E essa rigidez era tomada como normal. Um entrevistado falou que foi formado pela ideologia da época, e que levou isso para a sua vida, inclusive na educação dos filhos.

Há uma unanimidade em considerar a qualidade do ensino prestado, chamado de “forte”, pelos entrevistados. Pois grande parte dos alunos seguiram para cursos superiores, sem a necessidade de um cursinho ou de outro preparo para passar no vestibular. Havia, portanto, uma preparação técnica e prática muito consistente, mas as disciplinas da área propedêutica também eram atendidas. Como curiosidade, o ensino da língua francesa fazia parte do currículo do Ginásio Agrícola.

Por mais penosa que a experiência tenha sido, a grande maioria dos relatos revela que isso foi considerado fundamental para serem os homens e os profissionais que se tornaram. E o sentimento de gratidão pela escola é evidenciado por todos.

5. Considerações Finais

O Ginásio Agrícola do município de Concórdia, atual Instituto Federal Catarinense *Campus* Concórdia, foi criado em 1965, intermediada pelo então Senador Attilio Fontana, fundador da empresa Sadia S/A no mesmo município. A escola atendia uma necessidade de mão de obra qualificada para a agroindústria e estava alinhada a um plano nacional, que iniciava no regime militar, fomentando a Revolução Verde, com propostas mais avançadas para a prática da agricultura.

A rigidez e a disciplina, assim como a escassez de diálogo que caracterizaram o regime militar, podem ser percebidos no cotidiano da escola, por meio das entrevistas realizadas com ex-alunos e ex-servidores, contemporâneos do período estudado. A hierarquia e disciplina “militar” é uma citação comum nas falas. Os relatos evidenciam as questões disciplinares que dominavam o ambiente escolar do período pesquisado. Táticas e estratégias podem ser facilmente identificadas no dia a dia da vivência escolar, praticados pelos alunos, como forma de escapar da rigidez do sistema imposto.

Os documentos localizados comprovam que atos indisciplinados ocorriam, e os mesmos eram punidos. Entretanto, somente uma pequena parcela desses atos eram

descobertos e registrados. O restante era encoberto pelos alunos, que possuíam uma espécie de código de conduta informal, proibindo a delação dos colegas infratores.

Punições diversas eram aplicadas, mesmo a inocentes, o que afirmava a característica de falta de diálogo ou de tentativa de defesa. O obedecer sem questionar era a lei incontestável que imperava no contexto escolar, considerado algo natural.

Ainda hoje há um sentimento, por parte dos entrevistados, de que era o melhor que se podia fazer, e que esse condicionamento foi decisivo para a conduta das vidas fora da escola, e para o crescimento pessoal e profissional.

Por meio das análises de conteúdo, utilizando Bardin, e das análises de discurso com base em Foucault, será possível identificar de modo mais consistente as relações de poder entre os atores da escola e a cultura que a permeava, identificando quais elementos influenciavam e/ou legitimavam essas relações.

Considera-se que a partir desta pesquisa será possível o aprofundamento teórico no tema permitindo a contribuição para outras pesquisas em andamento, sobretudo nas discussões sobre cultura escolar e história das instituições de EPT.

Referências

Alves, C. T. (2013). *A revolução verde na mesorregião noroeste do RS (1930-1970)*. Dissertação de Mestrado em História. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas /Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de Passo Fundo.

Alves, L. M. S. & Plácido, R. L. (2019). Retalhos de experiências exitosas em Educação Profissional e Tecnológica. *Debates em Educação* 11(24), 564-585. Recuperado de <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6910/pdf>.

Amador, M. C. P. (2015). *A colonização na pequena propriedade familiar pelo descendente de imigrante e o desenvolvimento socioeconômico de Concórdia (1920 a 1960)*. Concórdia: Fundação Municipal de Cultura.

Arapiraca, J. O. (1979) *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano*. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto em Estudos Avançados em Educação. FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979. 279 p. Recuperado de <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9356?show=full>.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa-Porto: Edições 70.

Caregnato, R. C. A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto contexto - enferm.*, 15(4), 679-684. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>.

Castro, C. A., Placido, R. L. & Medeiros, I. T. (2019). Educação Tecnológica no Brasil: a geopolítica e a geografia política do processo histórico. In Tomazella, Marlon (org). *Educação, cultura e sociedade*. Série Reflexões, v. 4. João Pessoa: IFBB. Recuperado de <http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/236>.

Certeau, M. de. (1998). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3.ed. Petrópolis: Vozes.

Chervel, A. (2016). Das disciplinas à cultura escolar: o caso do ensino de ortografia na escola primária. *Calidoscópico*, 14(01), 169-175. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.16/5209>.

Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, (2), 177-229. Recuperado de https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf.

Chartier, R. (1988). *A história cultural: entre táticas e representações*. (2a ed.). Algés, Portugal : Difel.

Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. (1909). Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito. Disponível em: <http://www.ufpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais>.

Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. (1942). Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Recuperado de http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4127&tipo_norma=DEL&data=19420225&link=s.

Decreto-Lei Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. (1946). Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, (24), 213-225. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>

Educação Profissional Legislação Básica. (2001). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LegisBasica.pdf>.

Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf.

Espit, A. C. (2014). *O internato no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: pensionato ou educandário.* Tese de Doutorado em Educação nas Ciências. Departamento de Humanidade e Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2014.

Faria Filho, L. M. de, Gonçalves, I. A, Vidal, D. G., & Paulilo, A. L. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 139-159. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100008>

Foucault, M. (2008a). *A arqueologia do saber.* (7a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M.(1998). *Microfísica do poder.* (13a ed.). Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (2008b) *Vigiar e punir.* (35a ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Gerhardt, T. E., silveira, D. T. (orgs.). (2009). *Métodos de pesquisa.* Porto Alegre: UFRGS.

Goffman, E.(1974). *Manicômios, prisões e conventos.* São Paulo: Perspectiva.

Instituto Federal Catarinense – *Campus* Concórdia. (2016). *Histórico*. Recuperado de <http://concordia.ifc.edu.br/institucional/historico/>.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(1), 9-43. Recuperado de <http://www.rbheold.sbe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>.

Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal1-pl.html>.

Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a\)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos).

Magalhães, J. (2007). A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. *Educação Unisinos*, 11(2), 69-74.

Meneghetti, G., & Sampaio, S. S. (2016). A disciplina como elemento constitutivo do modo de produção capitalista. *Revista Katálysis*, 19(1), 135-142. <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.00100014>

Nóvoa, A. (1999) Para uma análise das instituições escolares. In Nóvoa António (Coord.). *As organizações escolares em análise*. (pp.12-43). (3a ed.). Lisboa Publicações Dom Quixote.

Padoin, E. & Amorim, M. (2016). *O percurso da educação profissional no Brasil e a criação dos Institutos Federais nesse contexto*. In Anais do XV Seminário Nacional da Ciência e da Tecnologia. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado de https://www.15snhct.sbhct.org.br/recursos/anais/12/1473984255_ARQUIVO_ARTIGOSNHCTENVIADO.pdf

Pereira, A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria. Recuperado de https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1

Pollak, M. Memória, esquecimento e silêncio. (1989). *Estudos Históricos*, (3)3, 3-15. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>

Ramos, M. (2008). *Concepção de ensino médio integrado*. (Versão ampliada de outro título “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”, neste foi incorporado discussões realizadas no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08-09/maio/2008). Recuperado de http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf.

Ricouer, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: UNICAMP.

Santos, A. dos, Dalla Costa, S. F. S., Sabedot, N., Silva, E. S. da, Cunha, M. B. da, Fontana, N. I., Benkendorf, S., Portolan, A. C. (2015). Memória IFC *Campus Concórdia: 50 anos de Registros e Relatos*. In Anais da VIII Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplina. (pp. 1-5) Santa Rosa do Sul: IFC. Recuperado de <http://eventos.ifc.edu.br/micti/wp-content/uploads/sites/5/2015/10/MEM%C3%93RIA-IFC-CAMPUS-CONC%C3%93RDIA-50-ANOS-DE-REGISTROS-E-RELATOS.pdf>.

Saviani, D. (2008). O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES*, (28)76, 291-312. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-165. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

Schenkel, C. A. (2012). *Gestão ambiental: perfil profissional e formação em cursos superiores de tecnologia e de bacharelado*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13630/1/d.pdf>.

Silva, F. de C. T. (2006). Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, (28), 201-206.

Sobral, F. J. M. (2005). *A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar no oeste catarinense*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Recuperado de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253006/1/Sobral_FranciscoJoseMontorio_D.pdf.

Sobral, F. J. M. Retrospectiva Histórica do ensino agrícola no Brasil. (2009). *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 2(2), 78-95. Recuperado de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953>.

Thompson, P.(1992). *A voz do passado: história oral*. (2a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Vendruscolo, L. B., & Trevisol, M. T. C. (2017). *Escola Internato: adolescência, regras e relações*. Curitiba: Appris.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Shyrlei Karyna Jagielski Benkendorf – 45%

Reginaldo Leandro Plácido – 35%

Denise Matiola Todorov – 20%