

História da educação profissional em Minas Gerais: instituição escolar que educa para o trabalho¹

Sônia Aparecida Siquelli²

 <http://orcid.org/0000-0002-8992-1898>

Resumo

Este artigo situa-se no estudo de instituições escolares, *campus* de Inconfidentes, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Objetivou-se investigar as transformações ocorridas nessa instituição com a Lei N° 11.892/2008, que a transformou no *campus* IFSULDEMINAS. Por meio de levantamento bibliográfico e de estudo em fontes primárias e secundárias, organizados em inventários, evidencia-se a significativa transformação da expansão e aponta-se para a permanência do campo em disputa entre a formação integral e a formação técnica, que, antes de forjar-se no interior da própria instituição, está configurada na sociedade atual entre o desejo de uma formação integral/completa ou puramente técnica/competente, para o indivíduo deste século na sua relação com o trabalho.

Palavras-chave: Instituição escolar; IFSULDEMINAS; Inconfidentes.

History of professional education in Minas Gerais: school institution that educates for work

Abstract

This paper is located in the study of school institutions, *campus* of Inconfidentes, of the *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais* (IFSULDEMINAS), Brazil. The aim was to investigate the transformations that occurred in this institution with Law no. 11,892/2008, which transformed it into the *campus* IFSULDEMINAS. Through a bibliographic survey and study in primary and secondary sources, organized in inventories, it is highlighted the significant transformation of expansion and it is pointed out to the permanence of the field in dispute between integral education and technical education, which, before forging within the institution itself, it is configured in today's society between the desire for integral/complete education or purely technical/competent education, for the individual of this century in his/her relationship with work.

Keywords: School institution; IFSULDEMINAS; Inconfidentes.

¹ Este texto é parte do relatório de pesquisa de pós-doutoramento em Educação (SIQUELLI, 2018), pela Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação, intitulado “De antigas escolas profissionais aos *campi* da rede federal de educação: conservação e transformação”, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR).

² Universidade São Francisco (USF), Itatiba, soniapsiquelli@gmail.com.

Introdução

No Brasil, com o término da escravidão e a proclamação da República, no final do século XIX, houve, segundo Dulci (2005), um impulso para a adesão à modernização. Em 1909, no governo de Nilo Peçanha, desencadeou-se a criação dos marcos regulatórios da educação profissional no Brasil com o Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, conforme Manfredi (2002) afirma. O objetivo era atender às necessidades e aos desafios da sociedade brasileira da época quanto às questões econômicas e políticas. Foi instaurada, por esse governo, uma rede federal composta de 19 escolas, nomeadas Escolas de Aprendizes Artífices, que, segundo Manfredi (2002), foi a origem das escolas federais no Brasil. Estas, mais tarde, se tornaram o que se conhece hoje por Escolas Técnicas, as quais, na segunda metade do século XX, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

De 1909 a 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices foram responsáveis pela formação de técnicos para compor a mão de obra necessitada devido às primeiras instalações das fábricas nos grandes centros. Já no governo de Getúlio Vargas, em seu projeto de expansão da indústria no Brasil e sua intenção de tornar o país industrial-capitalista, essas escolas deram o lugar aos Liceus Industriais. Contudo, de acordo com Manfredi (2002), pouca alteração houve quanto aos objetivos das antigas escolas.

Em 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, as quais ocuparam o lugar dos Liceus. Tal modificação objetivava dar uma formação equivalente ao Ensino Secundário, entendendo que a escola técnica, para os fins que se constituía, passara, naquele período, a compor a organização escolar regular, em seu nível de ensino. Tal constituição possui um significado histórico importante, pois ela ofereceria uma formação profissional oriunda do que se almejava já naquele período, a saber: que a escola brasileira, em seu nível básico, fosse caracterizada pela formação de mão de obra, o que foi, ao longo do século, reafirmado pelas legislações criadas e vigentes atualmente no Brasil.

Em 1959, essas Escolas Industriais e Técnicas, caracterizadas como autarquias, foram chamadas de Escolas Técnicas Federais. Em 1978, devido ao desenvolvimento da sociedade

industrial no Brasil, seu crescimento e sua evolução transformaram três dessas escolas em CEFETs nos estados do Rio de Janeiro, do Paraná e de Minas Gerais, conforme aponta Otranto (2010). A partir desse momento, outras escolas foram sendo incorporadas a esse modelo, o que permite afirmar que a rede federal de educação profissional no Brasil foi tomando forma e conteúdo a partir desses marcos históricos, legais e políticos.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), conforme informa Otranto (2010), a rede federal, até final do ano de 2008, contava com uma organização de 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs, com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, uma Universidade Tecnológica Federal e uma Escola Técnica Federal.

Foi no ano de 2008 que o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), publicada no Diário Oficial da União no dia seguinte. A Lei criou os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e, assim, instituiu, conforme seu Art. 1º,

[...] no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais [...] (BRASIL, 2008, n.p.).

Assim sendo, compreende-se que os Institutos Federais, como referência de formação escolar, são instituições que foram criadas da reorganização ou mesmo da agregação de antigas instituições escolares profissionais. Cabe ainda salientar que havia a Universidade Tecnológica também do sistema federal, que ficou separada desse modelo, mas, atualmente, se expandiu em todas as unidades federativas do Brasil. Como essas instituições escolares isoladas no interior dos estados foram incorporadas pelo IFE, cada grupo

[...] reagiu de forma diferente à proposta governamental de mudança, divulgada inicialmente pelo Decreto nº 6.095/2007, que traçou as primeiras diretrizes e fundamentos dos IFETs, por esse motivo optou-se por uma análise diferenciada das Escolas Agrotécnicas, CEFETs e Escolas Vinculadas às Universidades Federais (OTRANTO, 2010, p. 90).

Trata-se das Escolas Agrotécnicas Federais, dos CEFETs e das escolas que se vincularam às Universidades Federais. Otranto (2010) afirma que o Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), acabou gerando um clima de desconfiança e até reações contrárias em muitas dessas instituições educacionais, diante da perda de autonomia e do entendimento de se tornarem, primeiro, um CEFET. Houve situações pelo desconforto com a própria gênese, por ser uma instituição escolar já consolidada, “[...] dentre todos os argumentos apresentados, o mais destacado em todas as Escolas Agrotécnicas que fizeram parte da amostra foi a perda de identidade dessas instituições” (OTRANTO, 2010, p. 92).

Os IFETs são instituições escolares que possuem estruturas diferenciadas de formação, uma vez que partiram de antigas escolas profissionais. É relevante, portanto, conhecer como essas instituições escolares reagiram à transformação de se tornarem *campi* dentro de uma instituição maior da rede federal, se houve possíveis resistências ou satisfação, o que foi abandonado e conservado nesse modelo que completa o sentido tomado, para o atendimento de uma realidade tão carente de instituições escolares de nível médio para esse fim e de Ensino Superior, que é o Sul de Minas Gerais.

Instituição escolar: desenvolvimento, democracia e sociedade

Como profissionais e educadores de instituições escolares, concebe-se que a educação escolar impulsiona o desenvolvimento da sociedade, já que, segundo Cunha (1975), o significado de desenvolvimento como sinônimo de avanço científico sempre foi incorporado aos mais diversos discursos ideológicos políticos e econômicos. No cotidiano social, compreender que uma sociedade apenas se desenvolve à medida que as instituições, no seu interior, se aperfeiçoam em cada período histórico é incorrer no entendimento de que uma sociedade só é

desenvolvida se o conjunto de suas instituições evoluíram no mesmo contexto histórico. Conforme o autor, essa forma de compreensão é um risco à proporção que se concebe a sociedade como um organismo vivo, que só se desenvolve se cada órgão amadurece e chega em sua plenitude juntos.

Todavia, se, nesse cotidiano social, entender-se o desenvolvimento da sociedade como uma evolução natural, desconsiderando as forças internas e contraditórias, as que disputam ou mesmo aquelas que se contradizem no seio das instituições e na sua relação como o todo social, equivoca-se na compreensão de que uma instituição corresponde à evolução e ao desenvolvimento de uma sociedade ao passo que cada uma cumpra seu papel, de forma linear e sem conflitos. Exemplo disso é que se poderia pensar a escola no modelo político da ditadura civil-militar (1964-1984), em que a hierarquização do poder interno da instituição e do poder externo dela seguia uma ordem de cumprimento, que, em uma percepção, demonstra ordem e progresso.

Ainda na interpretação de Cunha (1975), há uma terceira forma de compreender o desenvolvimento da sociedade: é possível separar sociedades ou, pelo menos, padrões “normais” e “patológicos”. Essa forma de compreender é uma extensão da visão hierarquizada de sociedade e de poderes instituídos. Contudo, o contrário dessas três formas de compreender a evolução da sociedade é conceber o seu desenvolvimento como uma transformação no interior de cada instituição, o que obedecerá à forma e ao conteúdo que cada uma vai adquirindo com as transformações macrossociais, de acordo com o papel que deve cumprir em determinado período histórico.

A educação escolar, em seu sentido mais amplo, no Brasil, foca no papel que a instituição escolar possui no conjunto das instituições que compõem a sociedade. Consoante Cunha (1975):

A teoria econômica postulava, até a década de 50, ser o crescimento de renda nacional resultado da incorporação de novos contingentes à força de trabalho, da ampliação da área de terras cultivadas, do descobrimento e exploração de jazidas de recursos naturais e de investimento de novos capitais (CUNHA, 1975, p. 16).

Na percepção dos economistas da época abordada, o foco que deveria ser dado era nos recursos humanos, o que despontou a tese de que quanto maior os níveis de escolarização maior o crescimento de renda. É uma situação que o autor chama atenção para a contradição posta, uma vez que, de um lado, há esse reconhecimento, e, de outro, e ao mesmo tempo, há a crença ingênua de que um é causa do outro. Essa contradição desponta a possibilidade de o contrário também ser verdadeiro.

Cunha (1975) afirma que, após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos da América se despontaram em detrimento das nações devastadas da Europa Ocidental, da Ásia, dos países da América Latina e das colônias africanas recém-libertadas, o que determinou a diferença para o desenvolvimento das nações, um contexto caracterizado como “teoria da modernização”. Um investiam em obras suntuosas, mas faliam, pois a mão de obra não acompanhava tal desenvolvimento, visto que os operários eram mal treinados. Outras, à imagem norte-americana de eficiência, prosperavam. Observou-se que a diferença “[...] estava na educação, uns países tinham população suficientemente educada para a ‘sociedade moderna’, enquanto outros tinham população deseducada, capaz apenas de viver na ‘sociedade tradicional’” (CUNHA, 1975, p. 18).

O que se percebe nesse período de pós-guerra e da segunda metade do século XX foi o desabrochar da passagem de uma sociedade não industrializada (tradicional) para uma sociedade industrializada (ou moderna). Entretanto, o autor assevera que, para uma sociedade passar por essa ruptura e industrializar-se, ela necessita de capital, operários qualificados e empresários. Segundo Cunha (1975 p. 19): “Aparece, aqui, o papel do ‘espírito de empresa’, de modo espontâneo, como nos países já industrializados, ou induzido, planejado, como os demais podem fazer”. Isso reafirma a escola como instituição de educação que aliena seus alunos, só e tão somente só, ao mundo da produção e do trabalho. Com isso, as instituições escolares foram designadas para a formação de mão de obra para o mundo da produção, do capital e das diferenças sociais.

Há de considerar-se que a visão liberal ou mesmo a liberal-democrática posta na

segunda metade do século XX, no Brasil, esperava da educação promovida pelas instituições escolares não a eliminação das diferenças entre os cidadãos, mas, sim, uma escola que formasse cidadãos que a ela tivessem acesso, incorporassem seus papéis sociais, dotados e motivados para competirem entre si. Conforme afirma Cunha (1975):

Esta última corrente impregna a ideologia oficial dos Estados dos países capitalistas, tanto os de regime totalitário quanto os de regime liberal-democrático [...]. A educação é tratada pelo Estado, no Brasil, como a luz capaz de iluminar toda uma imensa “região” da vida social deixada sombria pelo desenvolvimento “econômico” (CUNHA, 1975, p. 21).

O autor entende que a incapacidade de o setor econômico reverberar na sociedade por si só somente faz com que ele busque na educação escolar efetivar, por meio da formação, o cidadão consumidor alienado a um projeto educacional que o instrumentalize e o mantenha na condição de não refletir sobre suas escolhas. E nos momentos em que o cidadão se posiciona em sociedade é para a defesa do *status quo*.

Compreender uma instituição escolar que forma para o trabalho agrícola no Brasil é considerar uma abordagem histórica da realidade da segunda metade do século XIX para o início do século XX, de uma infância posta no universo do trabalho de forma a protagonizar esse contexto, o que nem sempre é considerado com o grau de importância neste tipo de estudo. Uma infância que seria tomada por um projeto maior de escolha da sociedade política da época para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Consoante Nery (2009), desde o Brasil Imperial, já existia a necessidade de uma instituição escolar que se incumbisse da formação para o trabalho rural, sendo a escola agrícola de maior destaque o Instituto Agrícola da Bahia. O autor afirma que a formação “livresca” desse tipo de instituição contradizia o que se necessitava na época: aprendizados práticos para lidar com a terra, formação do trabalhador agrícola, o que viria atender ao desenvolvimento agropecuário brasileiro.

Surgiram, assim, a partir do ano de 1918, dentro dessa necessidade, os Patronatos Agrícolas Federais como instituições escolares, com o intuito de criar condições de formação

agrícola prática, fornecendo ensino agrícola primário e com a incumbência maior de dar conta da regeneração da infância pobre dos grandes centros. Mais tarde, a história mostra que esse modelo de formação foi o responsável por acarretar a sua extinção, pois unia a formação para o trabalho agrícola e a assistência de menores delinquentes, que povoavam os grandes centros, afetando a imagem social da época.

Contar essa história é de suma importância, visto que nos encontramos atualmente em pesquisa, considerando a discussão de leis e de políticas públicas, para argumentar a educação para o trabalho, as competências necessárias para tais feitos, seja para justificar para a sua defesa, seja para a sua crítica. A educação profissional no Brasil, em seu histórico, mostra as instituições escolares se constituindo com esse objetivo, e o Estado se dispondo das escolhas da população com seus filhos, ainda infantes para a “lida”.

Se havia uma preocupação na formação do trabalhador rural, existia também com a população urbana. Assim sendo, segundo Nery (2009), os Aprendizados Agrícolas foram criados ao mesmo tempo e na mesma época das Escolas de Aprendizes e Artífices, ambos com vínculo ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e ambos com o objetivo de formar trabalhadores braçais, aqueles que dariam conta do trabalho “pesado” para o desenvolvimento almejado pela elite política e social da época.

Com o Decreto Nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, foi aprovado o ensino agrônômico e seu regulamento (BRASIL, 1910). As primeiras instituições criadas foram a de Barbacena, em Minas Gerais (MG), São Luís das Missões, no Rio Grande do Sul (RS), e São Simão, em São Paulo (SP), nos anos de 1910 e 1911. A partir dessas três, outras foram aparecendo, mas sempre nas áreas em que se almejava crescimento e até mesmo a criação de municípios. Contudo, o período da crise orçamentária afetou primordialmente esse projeto, permanecendo inalterado até o ano de 1934, quando aconteceu a reformulação do ensino agrônômico, transformando os objetivos dessa formação (NERY, 2009).

Desse modo, a educação rural no Brasil surgiu na virada do século XIX para o XX com o intuito de desenvolvimento social e econômico. Segundo Carvalho (2011), a discussão entre o desenvolvimento rural e o urbano naquele período exigiu, dos governos, políticas públicas para

esse fim, as quais apresentavam a ideia de desenvolver o mundo rural em detrimento do urbano civilizador.

Assim sendo, com essa divisão entre o mundo urbano e o rural, no contexto da sociedade capitalista, exigiu-se uma especialização no mundo do trabalho, uma atenção para as especificidades de cada uma dessas esferas. Desse modo, a formação de mão de obra atrelada ao desenvolvimento do país reverberou por todos os projetos educacionais no período do século XX. Todavia, Carvalho (2011, p. 11) afirma: “A imagem idealizada do campo corresponderia, assim, a uma reação crítica à forma alienada das relações sociais dominantes nas zonas já urbanizadas”.

Em contrapartida, a dualidade campo/cidade é reafirmada na medida em que se concebe ser o mundo urbano o local por excelência do consumo, da força do capital. Isso reforça a ideia de que o campo é sempre local de atraso, de dependência do urbano. O fomento para o sustento dessa ideia tem a ver com o próprio desejo de reafirmação do capitalismo como sistema econômico a ser assumido e desenvolvido no Brasil do século XX, vontade política e investimento em instituições que formassem para o trabalho/para a mão de obra não faltar.

Vale considerar que, no Estado de Minas Gerais, durante o Congresso Econômico de 1903, foram discutidas, conforme Faria Filho e Xavier (2002), as condições socioeconômicas que havia no Estado e quais parcerias produtivas seriam possíveis entre os donos dos meios de produção do país. O que se propagava nesse Congresso era, pois, a ideia de “progresso do estado” sob o lema da “união na diversidade”, a modernização da agricultura sem se descuidar do café e, também, a modernização do campo e das regiões.

Outro modelo que influenciou muito a formação de técnicos voltados para a produção agrícola a partir da década de 1960, com influência governamental com base na reestruturação do ensino agrícola de 1º e 2º graus, foi a implantação do sistema escola-fazenda nas antigas escolas agrícolas. Para a implementação desse modelo, como nos demais apresentados, pôde-se contar com a aliança da ideologia cristã, não com o intuito de evangelização, mas de formação para o trabalho, com a influência para moldar um espírito manso e passivo do técnico

em agricultura. “E a igreja aparecia, aí, como um antídoto importante com sua doutrina social” (SAVIANI, 2008, p. 196).

História da educação em Minas Gerais

Faria Filho, Chamon e Rosa (2006) afirmam que, em Minas Gerais, como em outras regiões do país e com base na realidade brasileira do século XIX, quanto à organização da educação escolar, no pós-independência, apareceu, nos discursos dos políticos/estadistas, a instrução escolar pública como tema e lugar na pauta. Entende-se, aqui, que desenvolvimento, progresso e civilização deveriam ser o papel dessa instrução na sociedade da época. Em outras palavras, a instrução escolar tinha a incumbência de civilizar a população brasileira para encaminhá-la a um desenvolvimento já visto em outros continentes, principalmente no europeu.

O reconhecimento e a institucionalização do próprio estado imperial estavam atrelados a esse projeto civilizatório. Nesse período histórico, de acordo com Matos (1990), observa-se a instrução pública assumindo um lugar de reafirmação de transformações políticas da sociedade brasileira, a qual deveria ser “derramada por todas as classes” para dar ao Brasil o lugar, juntamente a outras, de “nação civilizada”, pois entendia-se que uma das mazelas do país era a falta de instrução. Aliás, essa é uma prerrogativa que se faz presente e é justificativa para o “atraso” em que o Brasil se encontra em termos educacionais e de qualidade em todos os níveis de educação escolar, da Educação Básica ao Ensino Superior, até os dias atuais.

A instrução, naquele momento, seria a elementar. No entanto, como afirma Faria Filho (1990, p. 72), “[...] os rudimentos do ler, escrever e contar [...]” eram para a população livre, “[...] ficando excluídos desse horizonte a população escrava”. Assim, como nos dias atuais, naquele momento, também não era de fácil efetivação a instrução pública, pois necessitaria “[...] criar mais escolas, habilitar professores, estabelecer conteúdos curriculares e um método de ensino eficaz, definir as condições de acesso número de vagas, material escolar, além de criar um sistema de fiscalização, entre outras” (FARIA FILHO, 1990, p. 72).

Isso exigiu do Estado Imperial uma legislação, em 1827, que veio regulamentar a instrução pública. Entretanto, em Minas Gerais, tal regulamentação ocorreu somente em 1835, com a Lei Nº 13, de 28 de março (MINAS GERAIS, 1835). Esse momento ficou conhecido como “civilizar a sociedade”. Os desafios perpassavam todos os tipos de natureza, desde a infraestrutura ao modelo de escola que seria criada e a falta de professores habilitados, pois aqueles que se propunham a lecionar, em registros no Arquivo Público Mineiro sobre a Instrução Pública, mal possuíam os princípios da leitura e da escrita da língua e da matemática. Ademais, o salário não atraía os mais qualificados da sociedade; em razão disso, a profissão docente emergiu nessa desqualificação.

A Lei Nº 13/1835, na província de Minas Gerais, previa que a instrução primária seria composta de dois grupos: o primeiro para ler, escrever e contar; e o segundo para noções gerais dos deveres morais e religiosos (MINAS GERAIS, 1835). O Art. 1º dessa Lei estabelecia que se ensinasse aplicações da matemática para o comércio, geometria e desenho linear e agrimensura, no intuito de assegurar os conhecimentos para as profissões necessárias na época. O Art. 6º afirmava que o governo criasse, o quanto antes, a Escola Normal para instrução do 1º Grau, baseada em métodos praticados pelos países civilizados (MINAS GERAIS, 1835), além de ser responsável por contratar professores, para assim assegurar a lisura para a província.

Segundo Faria Filho (1990), a história mineira mostra, a partir desse momento, a tentativa de organização da instrução escolar, com professores sendo encaminhados à França para conhecer o modelo escolar a ser implantando na província. Sobre as narrativas da viagem de um desses professores, Faria Filho (1990) afirma que as escolas francesas eram de artes e ofícios – com ensino técnico. Assim, a primeira Escola Normal, com essas características, datada de 1840, criada em Minas Gerais, foi de Ouro Preto, com professor Peregrino³ na direção. Este acabou por durar pouco devido à sua morte prematura. Conforme narra Faria Filho (1990), o

³ Francisco de Assis Peregrino foi um dos professores enviados à França em 1836, onde residiu alguns anos, financiado pela Província de Minas Gerais. Em 1839, em seu relatório “Memória Apresentada pelo professor Francisco de Assis Peregrino”, ele trata apenas da instrução primária, propõe a substituição do ensino individual (aulas régias) seguido no Brasil, pelo ensino simultâneo, como na França. O professor ministraria lições simultâneas a grupos de alunos (FARIA FILHO, 1990).

olhar de Peregrino é de quem viu o que fazer, uma prática observável, mas que não significava que não houve reflexão para a realidade brasileira, para que não fique parecendo uma cópia do modelo francês. De acordo com Faria Filho (1990, p. 86), buscava-se “[...] modelos estrangeiros na tentativa de modernizar a escola, de ajustá-la a padrões civilizados”.

Deve ser considerado, ainda, que a característica da sociedade brasileira, especificamente a mineira, é de ser rural. Ademais, não se pode abordar a educação escolar como um projeto civilizatório sem considerar o que Ianni (1984, p. 7) assevera: “A questão agrária está presente na transição da Monarquia à República, do Estado oligárquico ao populismo, do populismo ao militar, na crise da ditadura e nos movimentos e partidos que estão lutando pela construção de outras formas de Estado”. E Carvalho (2011, p. 76) completa: “Esse quadro originário do campo demonstra como que o meio rural se constitui num significativo espaço de demandas políticas e econômicas, além de se constituir numa territorialidade da tensão [...]”.

Essa realidade rural e urbana é, na opinião de Carvalho (2011), uma das formas identificadas para motivar as políticas públicas que fomentam as propostas educacionais. O autor exemplifica que, desde o período escolanovista, se pretendia adequar o ensino aos alunos da zona rural, o que não fez com que mudasse muito a realidade deles na zona rural brasileira, pois o projeto maior era desenvolver o mundo rural e, a partir daí, desenvolver instituições escolares que impulsionassem o próprio desenvolvimento do interior do Brasil. Sob essa óptica, Minas Gerais sempre esteve propícia aos ideais movidos por esse movimento. Assim, conforme Carvalho (2011, p. 76), “[...] entendemos as razões pelas quais foram gestadas as políticas educacionais para esta parcela da população brasileira”. Na entrada do século XX, a educação profissional, o Patronato e as Escolas Agrícolas são um bom exemplo disso.

Para Versieux (2013), o ensino agrícola nasceu no Estado de Minas Gerais como parte de um processo de modernização da sociedade mineira da época. Foi avaliado, pelas elites econômica, política e intelectual, que o estado, depois dos tempos áureos da mineração, se estagnou durante todo o século XIX e início do XX. A autora afirma que esse olhar/essa leitura era realizada pelas classes conservadoras. Para Faria (1992), a expressão “classes

conservadoras” remete-nos à categoria historicamente construída e não definida, com interesses agroexportadores – eram eles os agricultores, os comerciantes, os industriais e os banqueiros, que se opunham à outra classe, aquela que produzia. Esses interesses acentuaram-se na passagem do século XX para o XXI, transformando as escolas que promoviam ensino agrícola em instituições mais amplas de ensino e de pesquisa, que atendessem à educação profissional necessária em cada região do país, em nível nacional.

No ano de 2008, os Institutos Federais sofreram uma grande expansão; assim, muitos outros foram criados pela então Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 Unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), 39 Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Federais e oito escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formarem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.⁴

Assim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) nasceu unificando as três instituições escolares agrotécnicas reconhecidas no Sul de Minas: Inconfidentes, Machado e Muzambinho, por sua importância regional, na formação para o trabalho e para o desenvolvimento com qualidade em formação na modalidade Ensino Médio e Técnico. Ao longo de uma década de criação, o Instituto possui, atualmente, *campi* em Passos, Poços de Caldas, Pouso Alegre e *campi* avançados em Carmo de Minas e Três Corações, além de núcleos avançados e de polos de rede em diversas cidades da região.

A oferta dos cursos varia de técnicos integrados e de Ensino Médio (pós-médio), de especialização técnica, de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), de Graduação, de Pós-Graduação e de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD). O local onde se encontra a Reitoria é justificado pela localização estratégica em Pouso Alegre e possui o papel de interligar todos os *campi* e assessorá-los nas questões administrativas e educacionais.

Apesar da política de expansão no Sul de Minas Gerais adotada pelo Governo Federal,

⁴ Disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/o-instituto>. Acesso em: 25 mar. 2022.

mesmo que em tempo difíceis, politicamente a partir de 2014, o IFSULDEMINAS ainda consegue demonstrar sua continuidade na abertura de novos *campi* e campos avançados, devido à carência de instituições escolares para esse fim nessa região mineira. Há forças políticas e interesses econômicos centrados na existência dessa escola, ao mesmo tempo que existe a tentativa de controle em sua expansão nas políticas a partir do golpe político mediático jurídico em que se encontra o Brasil atual.

De Patronato Agrícola de Inconfidentes a *campus* no IFSULDEMINAS

Em 1909, foram doados, pelo governo do Estado de Minas Gerais, 810 hectares para a criação da Colônia Agrícola de Inconfidentes, Minas Gerais. O termo “colônia” remonta ao período em que o Brasil foi colônia de Portugal, o que significava estar submetido política e economicamente ao estado português, enquanto era sua propriedade. Esse termo é usado desde a Grécia antiga para designar aqueles grupos de migrantes que deixaram sua terra de origem e foram povoar, cultivar e explorar uma terra estrangeira. Inconfidentes, devido ao período auro da exploração de ouro nas montanhas mineiras, faz parte dessa rota que levava o ouro até os portos de Santos e do Rio de Janeiro, além de ser uma homenagem aos participantes da Conspiração Mineira, movimento dos anos de 1720.

Segundo Ortigara (2014), a economia do município estava voltada à agropecuária quando foi criado o Patronato Agrícola Visconde de Mauá. Este foi instalado para funcionar no interior do “[...] Núcleo colonial de Inconfidentes, instituição que distribuía terra aos colonos estrangeiros que migravam para o Brasil” (ORTIGARA, 2014, p. 28). O autor afirma que o objetivo da educação do Patronato foi ofertar condições educacionais aos menores/infantes recolhidos dos centros urbanos, principalmente do Rio de Janeiro, para receberem instrução/educação voltada às primeiras noções de agropecuária. O pesquisador reitera ter sido uma ação corretiva, que resolvia o problema da infância marginal naquele momento, favorecendo o ajustamento social.

Quadro 1 - Inventário de criação e de transformações do IFSULDEMINAS – *campus* Inconfidentes

Ano	Nomenclatura	Finalidade
1918	Patronato Agrícola (Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio)	Retirar os tidos meninos desvalidos das ruas da cidade do Rio de Janeiro. Desenvolver a zona rural da região. Formar mão de obra.
1934	Aprendizado Agrícola de Minas Gerais	Intensificação na formação de mão de obra rural. Mudanças didáticas pedagógicas.
1939	Aprendizado Agrícola “Visconde de Mauá”	Curso primário dividido em Médio e Superior, com certificação com habilitação profissional.
1947	Escola de Iniciação Agrícola “Visconde de Mauá”	A escola divide-se em: Núcleos de Agricultura, Zootecnia, Indústria Rural e Administração.
1950	Escola Agrícola “Visconde de Mauá”	Exame de vestibulares para ao curso de Iniciação Agrícola. Ofício Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais.
1964	Ginásio “Visconde de Mauá” Secretaria de Abastecimento (SAEB)	Em 1973, Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (CNEA) autorizou o Centro de Formação de Trabalhadores Rurais.
1978	Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes/MG “Visconde de Mauá” 19/05/1967 – MEC	Sistema Escola-Fazenda: elo entre escola e mercado de trabalho: “aprender a fazer” e “fazer para aprender”. Na década de 1980: Monitoria e Estágio Supervisionado. 1993 – Autarquização. 1995 – Técnicos em Agropecuária, Agricultura, Zootecnia e Agroindústria.
2008	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – <i>campus</i> Inconfidentes MEC	Inserção na área de pesquisa e de extensão. Estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade. Metade das vagas será destinada à oferta de cursos técnicos de nível médio, em especial cursos de currículo integrado. Em 2010, na Educação Superior, cursos de Licenciatura para Graduados e Tecnologia de Redes de Computadores, Matemática e Ciências Biológicas. Cursos a distância de Secretariado, Serviços Públicos e de Administração em sete polos da região, sendo eles em Monte Sião, Inconfidentes, Borda da Mata, Pouso Alegre, Cambuí, Bom Repouso e Senador Amaral, totalizando 700 alunos.

Fonte: a autora.

O inventário do Quadro 1 não apenas evidencia uma transformação ou modificação de nomenclatura do IFSULDEMINAS, mas também o percurso histórico forjado a cada período com suas novas interpretações das necessidades de desenvolvimento social, neste caso o investimento no desenvolvimento do local, da região e do cenário brasileiro – como se pudessem resolver dois problemas apontados pela realidade brasileira, os de dar conta dos menores desvalidos/marginalizados dos grandes centros e do desenvolvimento da economia rural como impulso da atividade econômica brasileira.

A forma histórica dessa instituição escolar ao longo de um centenário de existência (1918-2018) sofreu transformações, como aponta o Quadro 1, mas Bresci (2017, p. 35) observou, em seu trabalho de pesquisa de doutoramento, “[...] os alunos menores varrendo o grande pátio, carregando móveis de um lado para o outro [...]”. Essa realidade justifica-se pela própria finalidade dos Patronatos ao retirar as crianças das ruas, com uma filosofia redentora dos males que estas poderiam representar para a sociedade urbana no início da República.

Os Patronatos agrícolas foram instituições criadas durante a primeira república para amparar crianças pobres, que vagavam nas ruas das cidades do país e filhos de agricultores. Visava ensinar as crianças um ofício agrário e encaminhá-las para o trabalho no campo. O trabalho era considerado elemento regenerador, capaz de corrigir as crianças e encaminhá-las a um tipo de trabalho que a elite da época necessitava. Foi uma tentativa de solucionar o problema do menor abandonado, carente e conter o fluxo migratório dos agricultores para as cidades. A construção de patronatos relacionava-se também a um projeto de Brasil moderno, voltado à ideologia do trabalho direcionado à juventude pobre, visando à formação de trabalhadores disciplinados. Os patronatos agrícolas surgiram como iniciativa federal e foram implantados em vários estados do Brasil. Segundo Boeira (2012), tratou-se de uma das mais importantes ações do governo na Primeira República na área de políticas sociais infanto-juvenis, até a instituição do código de menores de 1927 (SANTOS, 2013, p. 1-2).

Da forma como foram criados os Patronatos, em 1918, em diversos municípios brasileiros, como instituição de ensino e de trabalho, Santos (2013) afirma que se retiravam

meninos pobres das ruas e da roça para ensinar-lhes o ofício agrícola e, assim, frear o êxodo rural. Esse caráter regenerador causou uma transformação no atendimento escolar, uma vez que, até então, somente os filhos da aristocracia tinham acesso à educação escolar, mas houve a necessidade de abrir espaço para outra classe social, pois a demanda de desenvolvimento exigia outro tipo de mão de obra. Assim sendo, foram constituídos os Patronatos Agrícolas no Brasil. De acordo com Santos (2013, p. 4): “A educação deveria ser destinada às classes sociais baixas para evitar o vício e o crime, deveria servir como instrumento de moralização do povo”.

A identidade do *campus* de Inconfidentes do IFSULDEMINAS confunde-se com a própria identidade do município de Inconfidentes⁵, e isso é tão nítido que, ao caminhar pela cidade, se tem a impressão, a todo tempo, de encontrar-se dentro da escola, exceto nas dependências da fazenda, que fica mais distante, retirada do centro do pequeno município. As dependências do *campus*, localizado no centro da cidade de Inconfidentes, na parte superior da praça da Igreja Matriz, estendem-se em torno da praça, com as casas da instituição escolar, nas quais residiram, por muito tempo, os próprios funcionários e os professores da escola. Essa situação gera um sentimento de que escola e a cidade estão imbricadas, pela constituição histórica de uma e de outra, que a identidade de uma faz parte da outra e vice-versa. Essa instituição escolar cumpre o papel de formar para o trabalho rural/agrícola e, ao mesmo tempo, dá significado de existência à própria cidade.

Em sua constituição histórica, há, na identidade do *campus* de Inconfidentes, uma forte referência de Patronato Agrícola, parte da tradição de como foi criado. Toda vez que, por algum motivo, é preciso contar como iniciou a formação nessa instituição, se depara com essa característica identitária.

Observados nos registros de matrícula do Patronato, verificaram-se as transferências dos menores do Rio de Janeiro para Inconfidentes, os mesmos desvalidos, excluídos e de situações

⁵ O Município de Inconfidentes-MG “[...] surgiu quando, em 1909, o Governo do Estado doou à União 810 hectares de terras, para criação de uma colônia agrícola para estrangeiros. Os bandeirantes, estabelecidos às margens do rio Mogi-Guaçu, atraídos pelo ouro das Gerais, foram os primeiros habitantes da região onde se situa Inconfidentes. E, enquanto os maridos cuidavam das lavouras, as mulheres faziam crochê em suas casas. Aos poucos, o comércio dos produtos feitos à mão foi ganhando notoriedade e, assim, o crochê foi tornando-se uma das principais fontes de renda do Município” (INCONFIDENTES, 2021, n.p.). Atualmente, a economia é movida pela indústria têxtil e agropecuária. Em 2010, sua população, segundo o IBGE, era de 6.859 habitantes (INCONFIDENTES, 2021).

de risco. Nos registros, cada menor tinha um número e, muitas vezes, esse número se encontrava destacado quase na altura do ombro dos uniformes, intitulado educando nº 111.

Bittencourt (1993), em sua tese de Doutorado, afirma que, no período da história do Brasil do final de século XIX e da primeira metade do século XX, é como se aos desvalidos fosse permitido o acesso à formação escolar não porque a elite da época reconhecesse isso como importante para essas pessoas ou para as classes de trabalhadores, de pobres, advindos dos quilombos, da imigração desregrada, mas, sim, porque somente com a concessão do acesso à formação escolar se teria mão de obra “qualificada” tecnicamente para a realidade do desenvolvimento que se almejava para a sociedade brasileira.

No estudo sobre o Patronato Agrícola de Anitápolis, Boeira (2012) aborda a realidade quanto à identidade da instituição escolar em relação ao município/à colônia:

O Patronato Agrícola de Anitápolis, desde sua criação em 1918, até o término de suas atividades, em 1930, nos apresenta elementos instigantes para a compreensão da estadia dos menores, *vindos em sua maioria do Rio de Janeiro*, neste estabelecimento. Compreender a instituição em sua dinâmica interna, suas redes de relacionamentos estabelecidas entre seus moradores ou com seus agentes educacionais fornece-nos instrumentos importantes para entender a complexidade das relações e dos comportamentos de pessoas comumente investigadas apenas no espaço produtivo. *O local da instituição e suas demandas, no entanto, não podem ser entendidos desvinculados do espaço do ensino e do trabalho*, uma vez que as pessoas atuam, simultaneamente, nestes dois universos. O universo do ensino e o universo do trabalho, assim como o Núcleo Colonial e o Patronato Agrícola, estão conectados pelas experiências e práticas cotidianas dos menores e de seus educadores, vistos nesta perspectiva como sujeitos sociais. *Desta forma, a vida do Patronato está diretamente vinculada à vida do Núcleo Colonial (Anitápolis), tornando-se necessário observar quais são os canais de interlocução em que os jogos de poder e as disputas por direitos são travados* (BOEIRA, 2012, p. 13, grifos do autor).

Os destaques da citação de Boeira (2012) chamam atenção sobre as impressões coletadas ao ir às fontes primárias do *campus* Inconfidentes acerca de uma instituição que, no início do século XX, atendia à necessidade de ensino (ao retirar os jovens das ruas do Rio de Janeiro) e do trabalho (ao fazer parte de um plano em que os objetivos perpassavam pelo

desenvolvimento agrário) e ao uso da mão de obra de estrangeiros/da doação de terras/colônias para redimir a sociedade do convívio “perigoso” com os menores infratores.

Assim sendo, é passível de compreensão o foco na formação técnica e a dinâmica dos internos à instituição com características de campo, de uma colônia fechada, com itens de identificação dos internos, com a obrigatoriedade do trabalho no dia a dia no interior da instituição. Usar de números para identificá-los garante, ao mesmo tempo, um afastamento da relação humana que poderia se criar, como se eximir das exigências de justificativas, do porquê desse regime fechado. Seria, por exemplo, autorizado ao interno negar a qualquer momento essa formação? Seria possível sair e voltar a qualquer tempo desse tipo de formação/institucional? Esses questionamentos para os pesquisadores da área são materializados em marcas de internato, da formação determinada pela sociedade aos pequenos, que, segundo seu julgamento, eram de risco para a sociedade. As marcas de uma instituição com características de “presídio” sem dúvidas reverberam em seu cotidiano atual, como um *campus* dentro do IFSULDEMINAS.

Quanto à estrutura curricular, Santos (2013) afirma que o foco dessa formação é, portanto, o ensino de técnicas agrícolas, capazes de formar os jovens desvalidos para esse fim, uma realidade também reafirmada nos Aprendizados Agrícolas, que diz respeito à preparação para o trabalho rural, na sua forma mais rudimentar possível, de alimentação imediata, para sua sobrevivência. Esse currículo representa bem a sociedade da época, do desenvolvimento, das instituições hierarquizadas, em que homens e mulheres recebiam de seu processo educacional modelos de formação prontos e fechados, cabendo a cada um adequar-se à realidade inserida. Nesses modelos, ficavam evidenciados, também, valores que diferenciavam as funções, e a importância de homens e de mulheres eram fundamentados em forjar e sobressair a diferença de cada um. Era, assim, uma sociedade excludente e carregada de preconceitos.

Ao completar um centenário, o *campus* Inconfidentes do IFSULDEMINAS traz consigo o peso de sua história e de suas transformações ao longo de um século, a marca de sua gênese como um Patronato. Esse fato o torna diferenciado em análise, pois a criação da colônia para o

desenvolvimento da região do interior de Minas Gerais foi um projeto sociopolítico de uma época, em que criar uma escola para formar mão de obra era significado de dignificar o cidadão que a ela tinha acesso.

Houve transformações não só de nomenclatura ao longo do século passado, mas também de finalidade, visto que ora se preocupava em desenvolver a região, ora em formar mão de obra rural, ora em retirar os meninos ditos como órfãos das ruas da cidade do Rio de Janeiro. Enfim, essa instituição foi criada para forjar não somente um trabalhador, mas um município, uma sociedade que respondesse pelo progresso da região local e regional.

Foi possível perceber que houve transformações significativas e fundamentais da instituição isolada agrícola ao se tornar um *campus* dentro do IFSULDEMINAS, mas a tradição daquilo que o identifica em sua unidade não se esfacelou quando se tornou rede. O que aproxima essa instituição isolada desse novo *campus* no cotidiano em formar para o trabalho também é o que os diferencia ao buscarem conhecer, em suas identidades, o processo em que se encontram, entre a disputa do velho com o novo que se apresenta.

Os resultados deste estudo apontam a ligação da escola com a necessidade de formação do trabalhador rural e de modernização do campo. Percebe-se, ainda, que há confusões de compreensão conceitual posta atualmente no que concerne às propostas pedagógicas, por exemplo: a assistência estudantil é confundida com uma ação isolada de assistencialismo aos alunos, como pontua Pereira Junior (2012).

Em se tratando da realidade de longos anos, de ruptura de uma escola que forma para o trabalho (escolas técnicas) e a outra (escolas propedêuticas), pôde-se verificar:

- A identidade da escola confunde-se com a própria identidade do município, e isso é tão nítido que, ao caminhar pela cidade, é possível ter a impressão, a todo tempo, de encontrar-se dentro da escola, exceto das dependências da fazenda, que fica mais distante, retirada do centro do pequeno município.
- Os registros de matrícula do Patronato, as transferências dos menores do Rio de Janeiro, a forma dos registros e que cada menor tinha um número e, muitas vezes, esse número se encontrava destacado quase na altura do ombro dos uniformes.

- As cartas dos pais solicitando notícias dos filhos. Pergunta-se, então: Será que essas cartas nunca chegaram aos seus destinatários?
- O trabalho dos internos na própria instituição e a justificativa de que era uma forma dos meninos “pagarem” pela formação, pois, afinal, moravam ali, tinham tudo que precisavam.
- O fato da dualidade de professores que entraram nos concursos após 2008, já como IFSULDEMINAS e o convívio destes com os professores tidos como “antigos” em relação à concepção de educação. Os novos com visão de educação integral e os “antigos” com visão de educação técnica.
- A realidade dos arquivos, em pleno século XXI, mostra a dificuldade de contar a história de instituições escolares; não se sabe se é pela falta de cultura da própria realidade social do Brasil ou pela cultura de apropriação do bem público.
- Os Institutos Federais, mesmo criados para romper com essa dualidade, são uma herança cultural de conservação, que permanece em constante construção.
- A discussão de leis e de políticas públicas para argumentar a educação para o trabalho, as competências necessárias para tais feitos, seja para justificar a defesa, seja a crítica, da educação profissional no Brasil, tendo como objetivo desenvolver o interior do país, por meio da agricultura.

Considerações finais

A ligação da escola com a necessidade de formação do trabalhador rural e de modernização do campo, impulsionada pela influência dos Estados Unidos, após 1960, promoveu mudanças na produção nacional e no ensino agrícola brasileiro, baseadas na implementação do modelo Escola Fazenda. Isso reporta à realidade atual de propostas pedagógicas da Educação Básica ao Ensino Superior e de modelos de Pós-Graduação importados de países com ideais próprios, mas que se encontram na mesma base, de fonte econômica e com dispositivos políticos para efetivar quaisquer de seus planos sociais. Com isso,

instrumentalizam a formação escolar aos seus objetivos.

Dando conta dos objetivos propostos neste texto, percebe-se que outras questões despontaram: Qual o sentido de uma formação educacional em uma Instituição Escolar que forma para o trabalho? As transformações acontecem, por que, antes de tudo, são transformações da sociedade de acordo com seu tempo? Ou a transformação está posta no movimento daquilo que se conserva/resiste e daquilo que construímos?

Elementos saltaram ao olhar observador, certamente em número menor que poderiam, mas são o suficiente para afirmar que manter os alunos dentro da escola, desde o Patronato Agrícola, das Escolas Agrícolas, ao modelo fazenda-escola e até mesmo com a expansão de 2008, foi e continua sendo uma forma econômica de dar conta do controle do ambiente e dos alunos, da mesma forma com que a sociedade os espera como trabalhadores inseridos no mercado de trabalho.

Se a origem da igualdade de direito à educação iniciou-se em seu germe com o projeto político do final século XIX, com os Grupos Escolares, entre os gêneros, por que no universo da educação profissional demorou tanto? Percebe-se, pois, que as presenças de gêneros diferentes apareceram tardiamente nas escolas, talvez porque o projeto de sociedade que havia, ao longo do século XX, fosse extremamente excludente em se tratando de educação profissional.

A condição assumida a partir da expansão da educação profissional, em 2008, reflete uma posição dos reformadores, quando priorizou um corpo docente qualificado, com cursos *stricto sensu*, em forjar a pesquisa no interior dos institutos. Com isso, investe-se na elaboração de conhecimento regional, uma conjuntura interessante com a que até então se apresentou no Brasil em relação à educação profissional.

Os modelos arquitetônicos do *campus* de Inconfidentes são um misto do antigo com o novo, de conservação do que se tinha e dos traços deixados pelos investimentos no que se transformaram. Nesses modelos, sejam os tradicionais e antigos, sejam os modernos, em contraposição com o atual, encontram-se o ideal de quem a escola pretende formar: de um lado, aquele que parece imutável (antigo); de outro, o movimento de tempos atuais (novo). Esse movimento mútuo retrata bem a última década do cotidiano do IFSULDEMINAS.

A condição da sociedade local retrata o que no Brasil é cultural, ao mesmo tempo que valoriza o fazer em bases do senso comum, pois desconhecem as escolas em si, suas estruturas e suas conjunturas. Ao mesmo tempo, as estruturas repetem-se e, também, a sensação de despertencimento do município em relação à escola no cotidiano; no entanto, no tocante às fontes primárias investigadas, mostra-se o contrário.

Outro ponto a ser lembrado é a identidade do município, ligada fortemente à escola, do *campus* que abriga, mesmo para a região, para o estado, para o país. A instituição estaria abrigoando os alunos de regiões distantes, por se fazerem conhecer mais para o longínquo do que para a comunidade local. Com certeza, esse problema é da dimensão escolar em si.

O Brasil é um país agrário, com um histórico de mão de obra escrava. Isso foi constatado nesta pesquisa, pois essa visão sempre esteve presente nas escolas profissionais, como traço que justifica sua própria existência: alunos de camadas inferiores na pirâmide excludente econômica da sociedade. Como afirmam Buffa e Almeida Pinto (2002), a estrutura escolar pressupõe valores humanos, da universalização à crença na escola para moralizar, civilizar e consolidar a ordem social. O que se percebe com a transformação sofrida nos institutos, no ano de 2008, e no IFSULDEMINAS é justamente a escolha do local onde iriam instalar o *campus* até a marca agrária confirmada há mais de um século, depois do ideário republicano de civilizar a sociedade brasileira por meio da formação e da educação escolar.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 383 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOEIRA, D. A. *Uma solução para a minoridade na primeira República: o caso do Patronato Agrícola de Anitápolis (1918-1930)*. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BRASIL. *Decreto Nº 8.319, de 20 de outubro de 1910*. Crêa o Ensino Agronomico e approva o respectivo regulamento. Brasília: Câmara dos Deputados, [1910]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 6-7, 25 abr. 2007.

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 253, p. 1, 30 dez. 2008.

BRESCI, M. S. *Origem e evolução do IFSULDEMINAS campus Inconfidentes: qual o princípio pedagógico*. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

BUFFA, E.; ALMEIDA PINTO, G. *Arquitetura e Educação: Organização do espaço e propostas pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971*. São Carlos: EDUFSCar/INEP, 2002.

CARVALHO, C. H. de. Das “educações” do urbano ao rural: o projeto modernizador mineiro nos anos iniciais do século XX. *Revista Teoria e Prática na Educação*, v. 14, n. 2, p. 75-88, maio/ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v14i2.16151>. Disponível: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16151>. Acesso em: 17 dez. 2017.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
DULCI, O. S. *João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro: Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

FARIA, M. A. *A Política da Gleba: as classes conservadoras mineiras; discurso e prática na Primeira República*. 1992. 405 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FARIA FILHO, L. M. de. A República do trabalho: a formação do trabalhador- cidadão no alvorecer do século XX. *Revista do Departamento de História*, Belo Horizonte, n. 10, p. 79-92, 1990.

FARIA FILHO, L. M. de.; XAVIER, M. do C. (org.). *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

FARIA FILHO, L. M. de; CHAMON, C. S.; ROSA, W. M. (org.). *Educação Elementar*. Minas Gerais na primeira metade do século XIX. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

IANNI, O. *Origens agrárias do estado brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

INCONFIDENTES. *O Município: Economia*. 2021. Disponível: <https://inconfidentes.mg.gov.br/economia/>. Acesso em: 14 out. 2022.

MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MATOS, I. R. de. *O tempo de Saquarema: formação do Estado imperial*. São Paulo: Hucitec, 1990.

MINAS GERAIS. *Lei Nº 13, de 28 de março de 1835*. Regula a criação das cadeiras de instrução primária, o provimento, e os ordenados dos professores. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, [1835]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=13&comp=&ano=1835>. Acesso em: 14 out. 2022.

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*, São Cristóvão, v. 2, n. 2, p. 25-32, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2201>. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2201>. Acesso em: 14 out. 2022.

ORTIGARA, C. *Política para educação profissional no Brasil: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral*. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2014.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. *Revista RETTA*, Seropédica, ano I, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://mapadatese.files.wordpress.com/2013/02/criac3a7c3a3o-e-implantac3a7c3a3o-dos-institutos-federais-cc3a9lia-otrant.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

PEREIRA JUNIOR, A. B. *Assistência Estudantil como política pública na Rede Federal de Educação Profissional – o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais*. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

SANTOS, S. C. C. dos. Ensino rural, minoridade e cultura escolar no Patronato Agrícola de Bananeiras-PB. In: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 2., 2013, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: UFPB, 2013. p. 15-27.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SIQUELLI, S. A. *De antigas escolas profissionais aos campi da Rede Federal de Educação: conservação e transformação*. 2018. 138 f. Relatório Final (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1061444?guid=1651622409603&returnUrl=%2Fresultado%2Flistar%3Fguid%3D1651622409603%26quantidadePaginas%3D1%26codigoRegistro%3D1061444%231061444&i=9%20>. Acesso em: 6 nov. 2022.

VERSIEUX, D. P. Modernização e escolarização do trabalho agrícola: as fazendas modelos em Minas Gerais (1906-1915). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 127-141, jan./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41.8639854>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639854>. Acesso em: 14 out. 2022.

Recebido em agosto 2022.

Aprovado em novembro 2022.