



## **REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO DAS RESIDÊNCIAS ESTUDANTIS DE ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS<sup>1</sup>**

Antonio Carlos Espit – UNIJUÍ.

**Resumo:** Alguns patronatos agrícolas criados pelo Governo Federal na primeira metade do século XX foram transformados, ao longo do tempo, em escolas agrotécnicas federais e, mais recentemente, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O presente artigo procura demonstrar que essa origem contribuiu para a constituição de uma cultura administrativa, pedagógica e educativa, ainda muito presente, nas residências estudantis de várias destas instituições. Tal afirmação resulta da análise de documentos que instituíram os patronatos, da leitura de alguns estudos já realizados sobre o cotidiano de residências estudantis – internato –, associado à experiência profissional do Autor em instituições que possuem residências estudantis. Para este, as residências estudantis – cotidiano, estrutura, organização e funcionamento – precisam receber um tratamento equivalente à importância social e educacional da qual se revestem.

**Palavras – chave:** Cotidiano, Residências Estudantis, Escolas Agrotécnicas Federais, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

### **Introdução**

A escola se alimenta e retroalimenta dos diferentes processos que constituem a sociedade e vice-versa. Na atualidade, essa simbiose tem sofrido vários questionamentos, tanto da escola quanto da sociedade, mas com nítida desvantagem para a escola. A escola, impiedosamente, é atacada por todos os lados, por aqueles que compõem a chamada sociedade: autoridades, políticos, intelectuais, leigos, empresários, sindicalistas, artistas, formadores de opinião, pais, alunos e até mesmo professores, queixam-se da escola; no entanto, quanto a mais a sociedade crítica a escola, tanto mais atribuições lhe dá. Este

---

<sup>1</sup> A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's). Com essa Lei, os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), as Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), **as Escolas Agrotécnicas Federais**, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: < > Acesso em 13 de janeiro de 2012. (grifo nosso)

paradoxo pode ser analisado sob diferentes perspectivas, mas o uso dos termos educação e escola, como sinônimos, explica, em grande parte, o desprestígio da escola e o prestígio da educação.

A educação, talvez como nunca, aparece no topo da lista de desejos da grande maioria das pessoas; todavia, às vezes, a escola nem desejada é. Ocorre que, no inconsciente, a educação desejada é aquela realizada pela escola; a educação, para o senso comum, é o resultado do trabalho desenvolvido na escola por meio de ensinamentos e conteúdos; ainda, para o senso comum, a educação não é feita na igreja, no trabalho, no sindicato, no partido político, no lazer, entre outros locais, ela é feita na escola.

Esta miopia coletiva da sociedade transforma a escola em um supermercado de sonhos, desejos, devaneios, delírios; assim, da escola espera-se a solução para todos os problemas com os quais a sociedade depara-se no cotidiano e, ao mesmo tempo, espera-se que a escola prepare a pessoa para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo; ou como afirma, Linhares(2001, p.146) existe um “messianismo embutido” em várias publicidades educacionais que “apresentam a escola como uma instituição para prevenir, proteger e corrigir problemas de todas as ordens: políticos, sociais, e econômicos.”

Ora, estas tarefas, por sua dimensão e complexidade, não podem e não devem ser atribuídas a uma única instituição. As possibilidades de enfrentar tais desafios de maneira exitosa passam, necessariamente, pela escola; no entanto, isoladamente, a escola nunca conseguiu e nunca conseguirá atingir esse objetivo.

Essa (in)capacidade da escola não é novidade, principalmente, para muitos intelectuais, planejadores, políticos e autoridades. Mas não é sobre a escola que eles escrevem ou falam em seus discursos: é sobre a educação. Não é a escola que aparece como prioridade transversal nos discursos políticos: é a educação. Parafraseando Romano (2004, p.39), podemos afirmar que no uso inflacionário do termo – educação – desaparece todo o seu valor. Ou seja, pelo discurso a educação pode ser desenvolvida por tudo, por todos e de qualquer modo e, nessa perspectiva, qualquer instituição chamada de escola serve.

Assim é que muitos espaços sem condições mínimas de estudo, habitação e convivência – sem água, energia, carteiras, cadeiras, quadros, giz, professores, bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas, etc. – proliferam pelo país afora sob o pseudônimo de escola<sup>2</sup>. Este espaço agora “escola”, automaticamente, fará parte de uma rede de ensino –

---

<sup>2</sup> Segundo o Jornal O Globo, de 29 de janeiro de 2011, o Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC) de 2010, indicava que entre 9,5 milhões e 27 milhões de estudantes de ensino fundamental e médio frequentavam estabelecimentos sem laboratório de ciências, bibliotecas, laboratório de informática e/ou sem quadra esportiva.”

pública ou privada – e como tal seguirá cartilhas, normas, diretrizes e/ou parâmetros curriculares; é desta “escola” que a sociedade, no primeiro momento, espera a solução para os problemas atuais e futuros e é esta mesma “escola” que ao não corresponder aos anseios da sociedade vira alvo fácil de crítica, desprezo e chacota da própria sociedade.

Considerando tais questões como pano de fundo, faremos, neste texto, uma breve reflexão sobre a formação de pessoas em escolas que oferecem residência estudantil<sup>3</sup>. As escolas com residência estudantil desde que devidamente equipadas, estruturadas e com recursos humanos e financeiros adequados, podem se constituir em um espaço de ricas possibilidades para o desenvolvimento humano. Trataremos de algumas questões que emergem no cotidiano de uma escola de ensino médio profissionalizante que oferece residência estudantil; mais especificamente de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no qual são oferecidos os Cursos de Técnico em Agropecuária e de Técnico em Alimentos.

Devido a sua estrutura e funcionamento, as instituições que oferecem residência estudantil, independente do nível e modalidade de ensino, apresentam características peculiares. Em uma escola sem residência, por exemplo, os processos de formação se encerram, normalmente, ao final de um turno – manhã ou tarde - ou eventualmente ao final de dois turnos – manhã e tarde; por sua vez, dentro de uma escola que oferece residência estudantil, a formação (formal ou informal) é ininterrupta. Estas escolas são chamadas por Goffman (2008, p.11) de instituições totais: “Uma instituição total pode ser definida 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.”

---

Disponível em: <http://oglobo.globo.com/politica/quinze-milhoes-de-alunos-estudam-em-escolas-sem-biblioteca-no-pais-2830788#ixzz1kg9aaNh>> Acesso em 08 de janeiro de 2012.

<sup>3</sup> Neste texto utilizaremos o termo ‘residência estudantil’, no entanto, o local onde os alunos residem recebem vários nomes, entre eles ‘casa do estudante’, ‘moradia estudantil’, ‘república de estudantes’, ‘alojamentos’ e ‘internato’. Além dos IFET’s, outras instituições de ensino – particulares, públicas e mistas - oferecem residência aos seus alunos, dos quais destacamos: as militares, as religiosas, as universitárias. Os tipos de residências também são divergentes: algumas oferecem vagas somente para meninos, outras para meninas e outras são mistas; algumas funcionam ininterruptamente, outras somente durante o período letivo e, outras ainda, somente durante a semana.

Teoricamente, nas escolas com residência estudantil, por sua estrutura, organização e funcionamento, podem ser ampliadas as possibilidades de formação dos seus frequentadores – alunos, professores, técnicos, vigilantes, pais, entre outros – pois, como afirma Freire (2005, p.78) “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Deste modo, fica evidente que nestas escolas, especificamente, as relações estabelecidas entre os objetivos, o currículo, a organização didática, a estrutura e funcionamento, o regimento escolar, os recursos humanos e os serviços de apoio, entre outros, são determinantes nos processos educativos e, por consequência, na formação de seus frequentadores; por sua vez, a soma destes inúmeros processos, ritos, normas e costumes constitui o cotidiano escolar.

Ocorre que este cotidiano – talvez da maioria das escolas - com ou sem residência estudantil, não recebe nenhum tipo de tratamento. Assim, há falta de: professores, material didático, energia, água, cadeiras, carteiras; ainda coexistem pequenas agressões entre os alunos durante os intervalos ou na saída das aulas, alunos encaminhados à direção ou ao conselho tutelar, alunos expulsos das escolas, entre outros são fatos corriqueiros, principalmente, em escolas públicas. Ou seja, o cotidiano das escolas foi banalizado de tal modo que só é questionado quando algum fato “espetacular” afeta a rotina escolar como, por exemplo, um ato de violência contra um professor ou professora ou um ato de violência incomum, realizado entre os alunos ou alunas.

As escolas agrotécnicas federais, por estarem vinculados a Rede Federal de Educação Profissional e possuírem autonomia – ainda que relativa -, apresentam uma situação diferenciada quando comparadas às demais escolas públicas e até mesmo privadas. Mesmo sendo consideradas pelo Secretário de Educação Profissional do MEC, Eliezer Pacheco, como “ilhas de excelências”<sup>4</sup>, estas escolas sempre apresentaram inúmeros problemas técnicos, financeiros, didáticos, pedagógicos e, ao serem incorporadas pelos IFET’s no final do ano de 2008, sofreram - e sofrem - outras transformações nas suas estrutura e funcionamento, afetando diretamente o cotidiano das residências estudantis.

---

<sup>4</sup> “Os institutos são verdadeiras ilhas de excelência, comprovando que é possível termos uma educação gratuita e de qualidade”, complementa Eliezer Pacheco, secretário de educação profissional do MEC. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15685:rededeeducacao-profissional-e-um-dos-destaques-do-enem&catid=209](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15685:rededeeducacao-profissional-e-um-dos-destaques-do-enem&catid=209) > Acesso em 15 de janeiro de 2012

Segundo o Ministério da Educação (2009), quando da incorporação aos IFET's, 72 instituições que faziam parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ofereciam cursos de Técnico em Agropecuária, sendo 37 Escolas Agrotécnicas Federais, 16 Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, 01 Universidade Federal Tecnológica, 02 Escolas Técnicas Federais e 16 Instituições Vinculadas às Universidades Federais. Além do Curso de Técnico em Agropecuária, as escolas agrotécnicas federais, de modo específico, apresentavam outros pontos em comum: todas ofereciam residência estudantil e a uniformidade na organização, estrutura e funcionamento das mesmas escolas estava assentada no documento intitulado de “Diretrizes de Funcionamento de Escolas Agrotécnicas”<sup>5</sup>, e, principalmente, na utilização da metodologia de ensino chamada de sistema escola - fazenda. Conforme o Documento do Ministério

O Sistema Escola-Fazenda, implementado nas escolas agrotécnicas, faz do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, buscando conciliar educação, trabalho e produção.

Esse sistema desenvolve habilidades e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teórico - práticas. O processo de educando auto-realizar-se, aprofundando e ampliando a compreensão das relações que se estabelecem a partir do processo produtivo. A essa metodologia de ensino aplica-se o princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”.(1990, p.10)

Ao detalhar o funcionamento, o documento apresenta três componentes estruturais do sistema escola-fazenda (p.11): “a monitoria, o plantão do final de semana e o rodízio de férias”. A monitoria era realizada “pelos alunos durante a 3ª série, junto às unidades educativas de produção e à Cooperativa-escola” podendo ser realizada, dependendo do planejamento, em qualquer período do ano; o plantão do final de semana era realizado pelos alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries, sendo que a quantidade de alunos escalados poderia “variar em função das necessidades da escola e de seus projetos”; o rodízio de férias “se justifica pela necessidade de, nos períodos de recesso escolar, possibilitar aos alunos meios para vivência de outras etapas de projetos em andamento, bem como dar continuidade à manutenção dos projetos agropecuários”. Portanto, a residência estudantil é determinante para a obtenção dos objetivos propostos pelo sistema escola-fazenda. Afinal, se a escola é uma “fazenda”, o aluno, como afirma o princípio norteador da metodologia, precisa aprender a fazer, logo precisa morar na escola/fazenda. Ainda segundo o Ministério da Educação,

---

<sup>5</sup> As Diretrizes de Funcionamento de Escolas Agrotécnicas é um documento elaborado no ano de 1991, pelo Ministério da Educação, através da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica e do Departamento de Políticas para a Formação Profissional. O documento traz: a “fundamentação teórica”, os objetivos e a estrutura das escolas, os recursos humanos e explicita de forma detalhada o sistema escola-fazenda. É importante ressaltar que, segundo Dantas (2004), a adoção desta metodologia no Brasil ocorreu em 1960.

Esse modelo escola-fazenda, baseada no princípio do “aprender a fazer fazendo” estava voltado para um sistema de produção agrícola baseado na grande produção. A ação das instituições referidas se constituía favorável aos interesses econômicos e financeiros hegemônicos, em escala internacional. (2009, p.11)

Partindo desse pressuposto as Escolas Agrotécnicas Federais, sempre ofereceram residência estudantil para os alunos matriculados nos cursos de Técnico em Agropecuária, pois assim estaria garantida a presença dos mesmos nas escolas durante todos os dias do ano. Desse modo, as escolas agrícolas exigem outras condições financeiras, técnicas, estruturais e, principalmente, humanas para que seu funcionamento possibilite, efetivamente, uma formação de qualidade, sob todos os aspectos.

Ocorre que estas outras condições, para muitos governantes e administradores, tornam muito cara a manutenção de tais escolas. A manutenção da residência estudantil como um todo - alojamentos, refeitórios, espaços de esporte e lazer, enfermaria, biblioteca, salas de estudo e dos respectivos profissionais responsáveis pela manutenção e funcionamento destes espaços, entre eles: professores e outros profissionais de educação, vigilantes, motoristas, cozinheiros, médico, psicólogos, enfermeiro, etc. - necessitaria de muitos recursos.

Historicamente, as instituições com residência estudantil – especialmente os IFET’s - sofreram e sofrem as consequências desta visão que, reducionista inicialmente, foi sendo incorporada ao discurso mercantilista, cada vez mais presente nos meios governamentais e educacionais. Ou seja, como afirma Laval (2003, p.13) “A escola é, cada vez mais, vista como uma empresa entre outras, compelida a seguir a evolução econômica e a obedecer as regras do mercado.” Por outro lado, parodiando Linhares (2001, p.151.) é possível afirmar que estas residências estudantis foram transformadas em “depósito de alunos e alunas com a finalidade de treinar mão-de-obra”; ou, na expressão do próprio Ministério da Educação (1994), as residências se transformaram em “pensionato”; ou, em “infernatos”<sup>6</sup> nas falas sarcásticas, críticas e/ou autobiográficas de alunos moradores destas residências (ESPIT,2007).

Outro fator que contribui e fomenta uma visão preconceituosa, remonta a origem de muitas escolas agrotécnicas federais, entre elas: Barbacena (MG), Inconfidentes (MG), Castanhal (PA), São Cristóvão (SE), Pelotas (RS)<sup>7</sup>, que, inicialmente, eram patronatos

---

<sup>6</sup> O termo “infernato” é uma alusão pejorativa que agrega internato e inferno.

<sup>7</sup> A ausência de informações, principalmente, nos sites não permite afirmar a origem de outras escolas agrotécnicas federais.

agrícolas. Os patronatos agrícolas tinham por objetivo, como mostra o Decreto nº 12.893 de 28 de fevereiro de 1918, atender os menores desvalidos, : “Autoriza o Ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas, **para educação de menores desvalidos**, nos postos zootechnicos, fazendas-modelo de criação, nucleos coloniaes e outros estabelecimentos do Ministerio”(grifo nosso).

Os Patronatos eram locais para a formação de profissionais dos seus internos em atividades relacionadas basicamente à agricultura e à pecuária. A clientela era composta por menores órfãos, entre 10 e 16 anos, recrutados pelos Chefes de Polícia e Juizes da Capital Federal, além de crianças e jovens abandonados pelos pais, que cometiam pequenos delitos ou infrações. Para Boeira (2010), a expansão dos patronatos dentro da política governamental pode ser percebida pela rápida ampliação a criação dos mesmos por quase todos os Estados da Federação em um breve espaço de tempo: se, em 1918, foram criados 05 patronatos agrícolas, em 1930 já eram 98.

Segundo Oliveira (2000), a clientela de várias unidades institucionais dos patronatos agrícolas foi composta por “meninos abandonados, criminosos e malfeitores”; para Boeira (2010), o público atendido por estas instituições “era formado por menores, considerados perigosos, que andavam na contramão da pedagogia do progresso e do discurso modernizador”; por sua vez, Mendonça (2012) afirma que: “os Patronatos destinavam-se à *infância desvalida* das cidades, atendendo aos interesses de segmentos urbano-industriais empenhados em construir uma imagem “moderna” e “profilática” do Rio de Janeiro, capital do país”. Ou seja, os patronatos, na visão da autora têm uma dupla importância: são instrumentos de “profilaxia social” e “fornecedores de mão-de-obra para setores agrários menos dinâmicos”.

Mais tarde, em 1941, através do Decreto-Lei nº 3.799 de 05 de novembro, o Governo Federal criou o Serviço de Assistência a Menores (S.A.M). O S.A.M., que ficou “diretamente subordinado ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores e articulado com o Juízo de Menores do Distrito Federal” era composto pela junção de algumas instituições – inclusive patronatos - que atendiam a menores desvalidos e delinquentes. Para nossa análise, vale ressaltar os artigos 2º e 6º.

Art. 2º O S. A. M. terá por fim:

a) sistematizar e orientar os **serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes**, internados em estabelecimentos oficiais e particulares ;

...

---

d) recolher os menores em estabelecimentos adequados, **afim de ministrar-lhes educação, instrução** e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento;  
Art. 6º O **Juízo de Menores fiscalizará** a parte relativa ao regime disciplinar e educativo dos internados.... (**Grifos nossos**)

Ao dar um salto para os dias atuais, podemos afirmar que a cultura de gerenciamento de muitas residências estudantis de escolas agrícolas ainda apresenta resquícios, nas práticas administrativas e pedagógicas, das leis e normas que os constituíram; ou seja, existe uma cultura gerencial assentada no tripé: educar, punir e regenerar. Para muitas pessoas da sociedade – governos, escolas, famílias, etc - isso implica em colocar no mesmo patamar: escola e presídio; tanto que às penitenciárias agrícolas, comumente, são atribuídas várias funções que são típicas das escolas; e de muitas escolas, os pais, principalmente, esperam que elas tenham as mesmas funções das penitenciárias.

Ora, naquelas instituições o propósito era “educar” através de trabalhos desenvolvidos na agricultura, pecuária e áreas afins; no entanto, “trabalhar” em muitos casos era a própria punição dada a um infrator. Nesse sentido, tanto trabalhar quanto estudar se equivaliam, ou seja, eram castigos impostos aos alunos residentes. Assim, os patronatos, sendo instituições com fins, prioritariamente, punitivos ficavam dispensados de qualquer condição que representasse algum benefício aos seus residentes; por outro lado, a educação escolar já era um privilégio na sociedade brasileira, portanto, não era prioridade no atendimento aos cidadãos menos favorecidos; tampouco, era a preocupação com as condições físicas, estruturais e humanas destas instituições que pudesse favorecer a educação ali desenvolvida. Ou, como afirma Mendonça (2006) ao escrever sobre os patronatos agrícolas: “eles consistiam numa alternativa às instituições prisionais urbanas, vistas como *degradantes e infames*.”

Na atualidade, muitos pais, ao colocarem seus filhos em escolas agrícolas, adotam o discurso que sustenta a chamada pedagogia do castigo (NASCIMENTO, 2002), ou seja, o filho precisar ser castigado para aprender; e a escola agrícola, para esses pais, é o local adequado para este tipo de “educação”.

Outro fator determinante para o trabalho desenvolvido nestas escolas está associado a uma visão preconceituosa sobre os alunos e alunas que frequentavam e frequentam estas escolas: pobres; filhos e filhas de agricultores, homens do campo e residentes em áreas rurais<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> O Censo Demográfico 2010 indica que enquanto cerca da metade da população urbana recebia, mensalmente, em média, até R\$ 415, nas áreas rurais esse valor era de aproximadamente R\$ 170. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2019&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2019&id_pagina=1) > Acesso em 20 de janeiro de 2012.

Parece-nos que, as autoridades - político, administrador, diretor, etc. - ao considerar a origem humilde destes alunos e alunas deixam de se empenhar na busca de uma residência estudantil (como um todo) decente; afinal, para alunos e alunas que pouco ou nada têm, qualquer residência serviria.

Essa visão, talvez explique as péssimas condições de muitas residências - mesmo de Instituições Federais - dentre os quais, destacamos: a falta de manutenção, água, água tratada, energia elétrica, iluminação, ventilação, banheiros e chuveiros; o tamanho dos quartos e dos armários para guardar pertences (muito pequenos); a inexistência de salas de estudo, de cadeiras e mesas, de camas; a presença de camas ou bicamas estragadas, de quartos com portas e janelas estragadas; a situação dos refeitórios: alimentação servida sem acompanhamento de especialistas, pouca variedade na alimentação, pouca quantidade de alimentos, poucos materiais para servir a alimentação – pratos, bandejas, talheres, facas, etc, poucos materiais para preparar as refeições – panelas, fogões, formas, etc; por fim, da quantidade insuficiente de pessoas para dar assistência aos alunos – cozinheiros, vigilantes, pedagogos, psicólogos, nutricionistas, etc.

Mesmo pintado em tons cinzentos, este pequeno retrato de residências de escolas agrícolas, não consegue expressar o cotidiano destas residências, pois o mesmo é mais complexo. Afinal, é neste espaço – misto de escola, penitenciária e reformatório – que meninos e meninas, a maioria absoluta, com idade entre 14 a 17 anos, passam 03 anos de suas vidas. O confinamento destes adolescentes e jovens em um dos períodos mais delicados e conflituosos de suas vidas associado aos valores que impregnam às relações pessoais e às práticas pedagógicas, educativas e administrativas, suscitam dúvidas sobre as marcas deste cotidiano na formação dos alunos e alunas residentes nestas escolas.

Puig (2007,p.85-98), que estuda a formação de valores, afirma que com a máxima prudência é possível dizer “que a educação é o resultado da instrução e da formação: da educação intelectual e da educação moral”. Sendo que “a formação pode ser considerada sinônimo de educação moral ou de educação em valores” e é feita seguindo três vias diferentes e algumas vezes inter-relacionadas: a via pessoal, a via curricular e a via institucional.

Assim, nessas escolas, a formação pela via pessoal, dentro das residências estudantis, se processa sobre a influência dos valores de inúmeros agentes: alunos, professores, técnicos, vigilantes, motoristas, cozinheiros; a formação pela via curricular em decorrência do desenvolvimento de valores presentes na matriz curricular nos dois cursos – técnico e de ensino médio - e de ações e estratégias complementares contidas no projeto pedagógico da

escola destinadas especificamente aos alunos residentes; e a formação pela via institucional, a partir dos valores presentes nas práticas administrativas e na própria estrutura organizacional, tanto das residências quanto dos institutos.

Nessa perspectiva emergem novos questionamentos: Quais valores são desenvolvidos – formalmente ou informalmente – no cotidiano destas instituições? Quem define estes valores: a legislação? Os reitores e pró-reitores? Os diretores e professores? Os alunos e alunas das instituições? Toda a comunidade escolar – incluindo a família? Como são definidos os valores a serem desenvolvidos nestas instituições? Qual a periodicidade utilizada para discutir os valores a serem desenvolvidos na instituição? Por fim, dentre estas e outras questões, aquela que justifica a própria existência da instituição: Como os valores presentes no cotidiano destas residências se articulam aos objetivos estabelecidos nos Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição?

Essa articulação que é fundamental para garantir o status de “educativa” para qualquer instituição que se pretenda como tal, assume uma importância vital nas instituições com residência, tanto para os alunos e alunas residentes quanto para a própria instituição. Ou seja, a produção do cotidiano dessas residências tem implicações na formação desses alunos e alunas e, por consequência, na instituição. O tamanho e a profundidade destas marcas sobre os mesmos – pessoas e instituições – podem, por um lado, provocar cicatrizes incapazes de serem apagadas com o tempo; por outro, podem abrir caminhos para felicidade das pessoas; ou, o ainda, podem não provocar mudança alguma, nem nas pessoas nem nas instituições.

Estudos realizados por Espit (2007) indicam que para professores do Ensino Médio de uma instituição que oferece residência estudantil, os alunos residentes nestes espaços acabam desenvolvendo uma “cultura do internato” a qual somente os mesmos conhecem as regras e códigos; por outro lado, os professores afirmavam que os alunos ao deixar a Instituição, ao final do curso, apresentavam valores diferentes daqueles que apresentam ao ingressar na mesma: ao ingressar eram mais polidos, cordatos, humildes, respeitosos, solidários; ao concluir, o eram mais competitivos, arrogantes, individualistas.

Considerando que as impressões dos professores foram sobre os alunos, de modo geral, podemos fazer outros questionamentos: quais as implicações do cotidiano da residência estudantil (como um todo) sobre a vida dos alunos residentes? O cotidiano da residência estudantil desenvolve qual tipo de valores: altruístas e/ou egoístas? A residência estudantil favorece o desenvolvimento de valores diferentes daqueles desenvolvidos por alunos não residentes?

Na mesma linha de investigação, Espit (2011) ao ouvir alunos de 2ª e 3ª do Ensino Médio, residentes em um IFET, constatou que as normas e regras obedecidas pelos mesmos, dentro da residência, são aquelas estabelecidas pela ordem: por alunos da 3ª série, pelos vigilantes e pelos diretores e coordenadores. Ou seja, existe dentro da residência o poder formal – representado pelas regras estabelecidas pelo regimento institucional – e um poder informal, ou paralelo – representado pelas regras estabelecidas por alunos da 3ª série. Este poder dos alunos é muito preocupante na formação dos mesmos, pois como afirma Arendt (2005, p.230), “A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado”.

Deste modo, ao associar a história das escolas com residência estudantil - nesse caso, as escolas agrícolas- a inexistência de políticas públicas para escolas com residência estudantil, os investimentos – ou a falta de investimentos - nas residências estudantis como um todo (instalações, equipamentos, manutenção, recursos humanos, etc.) e a percepção de professores sobre a “cultura do internato”, ao que dizem os alunos sobre o cotidiano de uma residência estudantil, fica latente a dúvida sobre os fins deste tipo de espaço dentro de uma instituição escolar.

A formação das pessoas nas escolas com residência estudantil - nesse caso específico, as escolas agrícolas – é em tempo integral; a estrutura, a organização e o funcionamento destas instituições conduzem, necessariamente, para um tipo formação. As escolas agrícolas são um exemplo “vivo” disso. Elas, ao longo do tempo, mesmo com todos os infortúnios aos quais são submetidas, têm desenvolvido, a sua maneira, a formação dos seus habitantes; aliás, muitos tão desafortunados quantos às próprias escolas. Por outro lado, mesmo com os diversos tipos de carências e dificuldades, as escolas vêm exercendo um papel fundamental dentro da sociedade brasileira, seja através da “educação”, ou seja, por meio da formação de profissionais na área de agropecuária. Nesse sentido, a finalidade, os objetivos, os interesses por detrás deste tipo de formação é que precisam ser explicitados e fundamentados.

O grande desenvolvimento da economia brasileira nas últimas décadas está intimamente relacionado ao desenvolvimento da agropecuária (agricultura, pecuária e áreas afins); por sua vez este salto decorre da utilização de novas tecnologias, máquinas, equipamentos, de profissionais de nível superior – agrônomos, médicos veterinários, engenheiros - mas, sobretudo, pela ação profissional de técnicos de nível médio oriundos das escolas agrícolas. Está contradição entre o desenvolvimento da agropecuária no país, a qualidade de muitas residências das escolas agrícolas e a formação do técnico agrícola,

favorece e estimula a manutenção de uma cultura em relação a este tipo de instituição, qual seja: qualquer escola serve.

### **Considerações finais**

Obviamente que a posse de recursos físicos, financeiros e pessoais, por si só, não torna escola alguma, melhor ou pior que outra; no entanto, a possibilidade de uma escola desempenhar melhor o seu papel passa, necessariamente, por essas condições, pois como afirma Puig (2007, p.94): “Não é exagero afirmar que as instituições em si são profundamente educativas. Elas têm forma moral e educam moralmente.” Desse modo, aceitar a educação desenvolvida nas escolas agrícolas com residências estudantis indignas implica em aceitar, com naturalidade, os diferentes tipos de educação. Ou seja, para os abastados, e por tal condição, uma escola de primeira, de excelência e para mandatários; para os “desvalidos da sorte”, como já assinalavam os documentos oficiais no início do século XX, uma escola de segunda, de carências e para subservientes.

Estas constatações, mesmo limitadas, apontam para a necessidade de estudos, pesquisas e debates sobre a função das escolas agrícolas dentro de uma perspectiva emancipatória do ser humano; sobre a finalidade das escolas agrícolas no projeto de País; sobre os impactos do cotidiano na formação de alunos e alunas residentes nestas escolas. No primeiro momento e de modo superficial, tem-se a impressão que a formação, ao longo da história de milhares de Técnicos Agrícolas, dá as escolas agrícolas um alibi suficientemente capaz de garantir a continuidade de práticas pedagógicas, educativas e administrativas, que cotidianamente afetam em graus distintos a formação dos alunos e alunas residentes nestas instituições. Um olhar mais apurado, no entanto, é capaz, de revelar formações tão díspares quanto antagônicas dentro destas instituições. Mais que isso, é possível que ao confrontar os objetivos destas escolas com o cotidiano de suas residências, possamos questionar a própria existência das mesmas e/ou das residências.

Enfim, compreender a estrutura, a organização e o funcionamento das residências destas escolas é a condição para justificar – ou, não – a própria existência das escolas, assim como o enfrentamento dos desafios postos pela modernidade. Em oposição, ao não tentar compreender o cotidiano destas residências, os profissionais que nela atuam – professores, técnicos, diretores, etc. – não só deixam de exercitar sua profissão de maneira plena como comprometem a escola e a formação daqueles que residem. Como afirma Santiago:

Como cidadãos de uma nova época, em que o exercício da democracia exige clareza de opções e coerência de ações, os educadores precisam, diante desse novo apelo por mudanças, clarificar os propósitos que definem a intencionalidade e a dimensão das transformações que, necessariamente, deverão ocorrer na escola, afim de que não se restrinjam elas a políticas de legitimação de programas oficiais... **sem preocupação com o inevitável comprometimento de qualquer prática pedagógica com um projeto político**".(1996, p.162) . (grifo nosso)

## Referências Bibliográficas

ANGELIS, Felipe de. *Institutos Federais: Rede de educação profissional é um dos destaques do Enem*. 10 de julho de 2010. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15685:redede-educacao-profissional-e-um-dos-destaques-do-enem&catid=209](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15685:redede-educacao-profissional-e-um-dos-destaques-do-enem&catid=209) > Acesso em 15 de janeiro de 2012

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOEIRA, Daniel Alves. *Alunos ou prisioneiros? O caso do Patronato Agrícola de Anitápolis/SC (1918-1930)*. IN: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, diversidades, deslocamentos. Universidade Federal de Santa Catarina, 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: < [www.fazendogenero.ufsc.br/9/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=224](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/simposio/view?ID_SIMPOSIO=224)> Acesso em 12 de janeiro de 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. *Diretrizes de funcionamento de escolas agrotécnicas*. Brasília: MEC, 1990.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 12.893 DE 28 DE FEVEREIRO DE 1918. *Autoriza o Ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootechnicos, fazendas-modelo de criação, nucleos coloniaes e outros estabelecimentos do Ministerio*. Disponível em: [http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=12893&tipo\\_norma=DEC&data=19180228&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=12893&tipo_norma=DEC&data=19180228&link=s) > Acesso em 11 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. DECRETO-LEI N. 3.799 – DE 5 DE NOVEMBRO DE 1941. Transforma o Instituto Sete de Setembro em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Disponível em: < [www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=87272](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=87272) > Acesso em 11 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *O internato nas Escolas Agrotécnicas Federais*. Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Disponível em <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)> Acesso em 28 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC. *(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. 2009, Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12503&Itemid=841](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841)> Acesso em 13 de janeiro de 2012.

ESPIT, Antonio Carlos. *Valores na escola: das proposições dos documentos oficiais às vivências de professores e dos alunos no cotidiano*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2007. Disponível em: < [https://secure.upf.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024\\_1&tipo\\_pesquisa=&filtro\\_bibliotecas=&filtro\\_obras=&id=](https://secure.upf.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1&tipo_pesquisa=&filtro_bibliotecas=&filtro_obras=&id=)> Acesso em 11 de julho de 2011.

\_\_\_\_\_. *O cotidiano de alunos residentes em internatos: entre as regras do regimento escolar e as regras informais impostas pelos alunos*. In: IV Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação: Racionalidade, Reconhecimento e Experiência Formativa. Anais. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios prisões e conventos*. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva: 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Indicadores Sociais Municipais 2010: incidência de pobreza é maior nos municípios de porte médio*. 16 de novembro de 2011. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2019&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2019&id_pagina=1) > Acesso em 20 de janeiro de 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE – CAMPUS CONCÓRDIA. *Relatório da Coordenação Geral de Assistência ao Educando*. Concórdia, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS –CAMPUS ARAGUATINS. *Relatório do Departamento de Assistência ao Educando*. Araguatins, 1992.

LINHARES, Célia. *Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais*. In: LINHARES, Célia(Org.) *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez,2001.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*.Londrina: Editora Planta,2004.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado e Ensino Agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo - assistencialismo (1930-1950). In: VII Congresso Latinoamericano de Sociología Rural, 2006, Quito. Anais Eletrônicos do VII Congresso Latinoamericano de

Sociología Rural. QUITO : ALASRU-FLACSO, 2006. p. 01-10. Disponível em: < [www.alasru.org/wp-content/uploads/.../17-GT-Sonia-Mendonca.doc](http://www.alasru.org/wp-content/uploads/.../17-GT-Sonia-Mendonca.doc) > Acesso em 10 de janeiro de 2012.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A pedagogia do castigo: práticas disciplinares na Escola Agrícola Benjamin Constant. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira, 2002, Natal-RN. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação, 03 a 06 de novembro de 2002: história e memória da educação brasileira. Natal-RN : NAC, 2002. v. CDRoom. Disponível em:< [www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0391.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0391.pdf) > Acesso em 10 de janeiro de 2012.

OLIVEIRA, Milton Ramos de. Educar e Regenerar: os patronatos agrícolas e a infância pobre na primeira república. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. Educação no Brasil: História e Historiografia. Rio de Janeiro: Univ. Fed. do Rio de Janeiro, 2000. p. 01-15. Disponível em:< [www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/120\\_milton.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/120_milton.pdf) > Acesso em 15 de janeiro de 2012.

PUIG, Josep Maria. *Aprender a viver*. In: ARANTES, Valéria Amorim.(Org.) *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

ROMANO, Roberto. *As faces da ética*. In: MIRANDA, Danilo Santos de.(Org). *Ética e Cultura*. São Paulo: Perspectiva:SESC 2004.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. *Projeto Político Pedagógico da Escola: desafio à organização dos educadores*. In: VEIGA, Ilma Passos A.(Org.) *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. 2ª Ed. Campinas(SP): Papyrus, 1996

WEBER, Demétrio. *Quinze milhões de alunos estudam em escolas sem biblioteca no país*. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/politica/quinze-milhoes-de-alunos-estudam-em-escolas-sem-biblioteca-no-pais-2830788#ixzz1lprUY5Fh> > Acesso em 08 de janeiro de 2012