



Concepções pedagógicas e arquitetura escolar: diretrizes à infraestrutura e aos espaços dos campi da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Pierrri Rodrigues
Viviane Grimm

Imagem central: <https://bit.ly/3AXEFhw>

Imagem de fundo: <https://bit.ly/3yl0f7D>



INSTITUTO FEDERAL
Catarinense



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pierri Eduardo Batista Rodrigues

Autor

Viviane Grimm

Orientadora

Imagens

<http://freepik.com/>

R696c

Rodrigues, Pierri Eduardo Batista
Concepções pedagógicas e arquitetura escolar:
diretrizes à infraestrutura e aos espaços dos campi da
Rede Federal de Educação Profissional, Científica e
Tecnológica. / Pierri Eduardo Batista Rodrigues, Viviane
Grimm. - Blumenau, 2021.

Disponível somente na versão eletrônica.
Produto Educacional (Mestrado) – Instituto Federal
Catarinense, Programa de Pós Graduação em Educação
Profissional e Tecnológica, Campus Blumenau.

1. Escola. 2. Arquitetura. I. Grimm, Viviane. II. Título.

CDD 370

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Viviane da Rosa Matos (CRB 14/1185)



INSTITUTO FEDERAL
Catarinense



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Descrição técnica do produto

- **Origem do produto:** este e-book, que faz as vezes de um manual, é fruto do projeto de pesquisa intitulado “Concepções pedagógicas norteadoras da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sua relação à arquitetura escolar”, desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
- **Área do conhecimento:** ensino.
- **Público-alvo:** servidores e alunos das instituições que compõem a RFEPCT.
- **Categoria deste produto:** e-book.
- **Finalidade:** estabelecer quesitos à infraestrutura e aos espaços dos campi da RFEPCT e servidor de embasamento a respectivas discussões.
- **Registro do produto:** biblioteca do Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Blumenau.
- **Avaliação do produto:** a aplicação deste manual foi precedida por um curso on-line em que o mesmo conteúdo foi apresentado a servidores de campi da RFEPCT. Houve avaliação por meio de formulário eletrônico, bem como pela banca de defesa do artigo final.
- **Disponibilidade:** irrestrita.
- **Divulgação:** digital.
- **Instituição envolvida:** Instituto Federal Catarinense (IFC).
- **URL:** produto acessível no repositório da EduCapes.
- **Idioma:** português.
- **País:** Brasil.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/3yl0f7D>

Sumário

1 Introdução	4
2 Arquitetura escolar	5
3 Legislação para arquitetura escolar	9
4 Concepções pedagógicas	10
5 A RFEPCT e o IFC	13
6 Relações entre a arquitetura escolar e as concepções pedagógicas na RFEPCT	19
7 Quesitos para análise da infraestrutura e dos espaços	25
8 Encerramento	32
Referências consultadas	33

Imagem de fundo: <https://bit.ly/3yl0f7D>

1 Introdução

Este manual constitui-se em produto educacional fruto de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, campus Blumenau.

Trata-se de programa de pós-graduação que visa a aperfeiçoar as práticas educativas e a gestão escolar vinculadas à EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT.

A RFEPCT é um conjunto de instituições de ensino profissional que remonta ao início do século XX. Sua consolidação pela lei 11.892/08 introduziu um novo paradigma, o qual embasará as relações entre a arquitetura escolar e as concepções pedagógicas aqui apresentadas.

A pesquisa da qual este manual faz parte visa a relacionar a arquitetura escolar da Rede às concepções pedagógicas que a norteiam, a fim de privilegiar quesitos importantes à infraestrutura e espaços dos campi.

Este manual divide-se nos seguintes tópicos:

- Arquitetura escolar;
- Concepções pedagógicas;
- A RFPECT e o IFC;
- Relações entre a arquitetura escolar e as concepções pedagógicas que norteiam a RFEPCT;
- Quesitos para verificação da arquitetura escolar.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/3yl0f7D>

2 Arquitetura escolar

Visando à compreensão da importância da arquitetura escolar, podemos destacar um período específico da história brasileira.

Durante a chamada República Velha (o advento da república federativa do Brasil, após encerrado o Império), a escola, como instituição, passa a ser tomada como modelo dessa forma de estado.

Buscava-se representar um sentimento de ordem e de disciplina. Os prédios escolares, não por acaso, eram edificados nas áreas nobres da cidade.

Nesse enaltecimento de valores republicanos, as escolas ostentavam símbolos dessa forma de governo e visavam aos princípios do higienismo – corrente que se preocupava desde em se posicionarem as escolas longe de locais da cidade ditos viciosos até ao isolamento dos alunos em relação às ruas que cercavam o prédio escolar.

A função da escola era vista como essencial à reconstrução nacional. Por isso, a arquitetura de outras edificações inspirava-se nos traços que a escola inaugurou.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/36qucwX>

Figura 1: Projeto do grupo escolar dr. Xavier da Silva, em Curitiba.

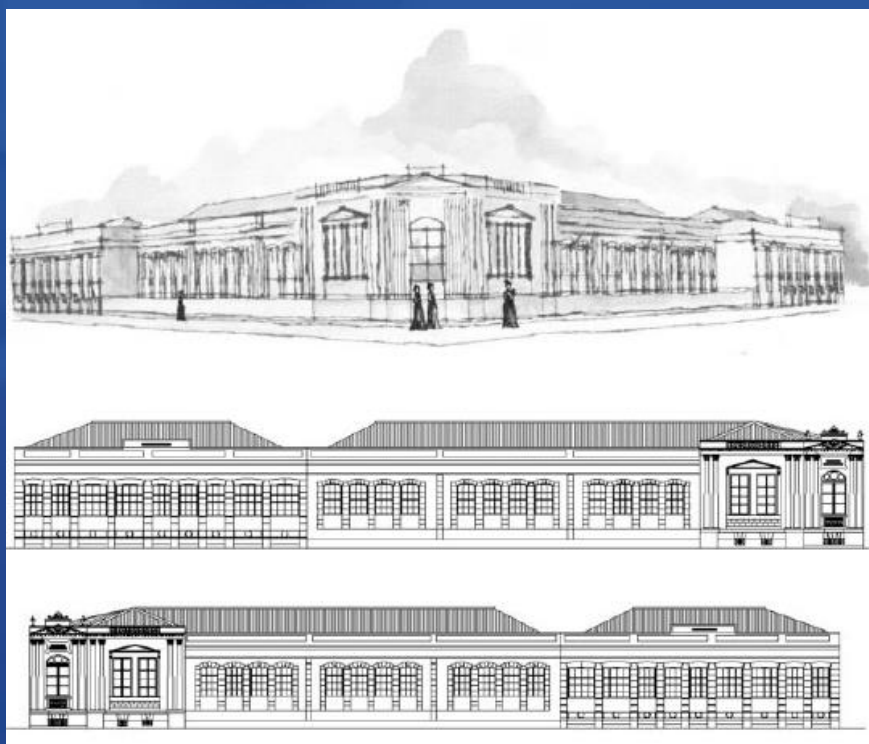


Figura 2: Identidade higienista e em localização nobre da cidade.



Fonte: BENCOSTTA, 2019.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/36qucwX>

Figura 3: Grupo escolar dr. Xavier da Silva em fevereiro de 2020.



Fonte: reprodução de Google Street View.

Não foi só no início do século que a arquitetura escolar representou valores.

A configuração de salas de aula em que as cadeiras são voltadas a um quadro-negro e a uma mesa de professor, por exemplo, valoriza a autoridade, não o indivíduo – ela evita o relacionamento dos alunos, ao não permitir que se olhe para os colegas e se troquem ideias.

A escola ainda gravita ao redor da sala de aula.

Há 200 anos se modificam os conceitos de educação e as propostas pedagógicas e, com eles, mudam os professores, os estudantes e todos que transitam na escola, mas a estrutura do espaço escolar parece continuar a mesma.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/36qucwX>

Figura 4: Sala de aula do século XIX.



Fonte: LEI..., 2020.

Reparemos como mesmo com todas as diversas mudanças que desde então cercaram a escola, trata-se de ambiente praticamente idêntico ao que se vê atualmente.

Por conta disso, escolas centenárias seguem servindo como espaços em que ocorre o ensino, mesmo no século XXI.

Isso faz sentido quando observamos que a arquitetura escolar atual ainda nos remete a uma divisão taylorista da sociedade (preparação para tarefas muito específicas), inserida em uma política social que controla os movimentos e os costumes para manutenção das normas sociais vigentes.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/36qucwX>

3 Legislação para arquitetura escolar

Projetos de escolas, como aqueles das demais edificações, devem obedecer à legislação das construções.

Há desde leis federais a instruções normativas estaduais e leis locais.

Quando o projeto é desenvolvido para servir a algumas instituições específicas, pode haver ainda um conjunto de especificações a ser seguido.

Consideram-se, também, as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Estes são alguns exemplos de legislação a que os projetos de escolas devem obedecer:

- Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência);
- Instruções normativas dos Corpos de Bombeiros Militares estaduais;
- Códigos de obras municipais (trata-se de uma das leis a serem obedecidas para emissão de alvarás de construção e os chamados “habite-se”).

Toda essa legislação citada, a qual visa ao atendimento dos mais diversos quesitos (como a acessibilidade, a segurança e a higiene), resulta em uma série de obrigações a serem cumpridas pelos projetos arquitetônicos escolares.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/36qucwX>

4 Concepções pedagógicas

As relações entre a arquitetura escolar e as concepções pedagógicas se dão desde o currículo, em que aquela se enquadra como um elemento deste, embora invisível ou silencioso (FRAGO; ESCOLANO, 2001).

As concepções pedagógicas conceituam-se como tendências teóricas que buscam compreender e orientar a prática educacional (LIBÂNEO, 1992) – trata-se da determinação da finalidade da escola.

Obras como Saviani (2007b), Libâneo (2005) e Trevisan (2006) discutem desde a epistemologia do tema aos problemas em se criarem classificações para ele.

Aqui, considera-se a divisão proposta por Libâneo (1992) e por Ramos (2010), em que as concepções pedagógicas dividem-se em um grupo de perspectiva liberal (ou não crítica) e outro de perspectiva progressista (ou crítica).

Há, nesse grupos, diferentes manifestações. Na perspectiva não crítica, há a tradicional, a escolanovista e a tecnicista; na perspectiva crítica, há a libertadora e a histórico-crítica.

Essas nomenclaturas sofrem diferenças entre os diferentes autores, mas mantêm, em linhas gerais, suas características.

A concepção pedagógica liberal (ou não crítica) abrange tendências que contribuem para justificação do sistema capitalista.

Trata-se de uma concepção pedagógica que marcou a educação brasileira, preparando alunos para se adaptarem às normas vigentes da sociedade de classes e para atenderem aos desígnios do setor produtivo.

Essa é uma visão de sociedade muito diferente daquela pretendida pela concepção pedagógica crítica, que será discutida a seguir.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/3yl0f7D>



A concepção pedagógica progressista (ou crítica) parte da análise de realidades sociais para fundamentar a finalidade sociopolítica da educação, visando à emancipação humana.

Não se trata mais de adaptação à sociedade, mas sim de transformação dela.

Essa transformação passa por uma compreensão do trabalho para além do emprego, visando à superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual e das respectivas educações para um ou para outro deles.

O conceito de trabalho é importante às concepções pedagógicas, pois pode determinar diferentes visões de sociedade. Partindo do materialismo histórico-dialético, há dois sentidos para o trabalho. Ele pode ser visto sob sentido histórico e sob sentido ontológico.

Quando se consideram os processos históricos da humanidade, percebemos que o trabalho se transforma desde tarefas voltadas à sobrevivência até a configuração moderna, marcada pelas relações de classe pela propriedade privada. Estamos, assim, analisando o trabalho sob sentido histórico.

Por outro lado, no sentido ontológico o trabalho se conceitua como uma atividade em que o homem, visando às suas necessidades, modifica a natureza. O objetivo é a busca de condições materiais para a própria existência enquanto sociedade. Não se perde de vista a noção de coletividade.

Outros quesitos cercam o trabalho sob sentido ontológico. Um deles é a própria realização do homem enquanto homem. Se é a partir do trabalho que o homem modificou a natureza a ponto de superar a condição de simples animal, então é o trabalho que produz o homem.

Ainda, o trabalho seria centrado em valores de uso, não em valores de troca. Isso significa que são priorizadas as propriedades relacionadas à satisfação das necessidades do homem. Do contrário – quando se fala em valores de troca –, priorizam-se relações sociais de produção.

O trabalho pode se relacionar à educação de forma tal que não poderiam ser separados. Como discutimos, enquanto os animais se adaptam à natureza, os homens, pelo contrário, buscam transformá-la de acordo com suas necessidades.

Esse conceito de adaptação da natureza pelo homem às suas necessidades é o próprio trabalho que, assim, torna-se essência do ser humano. Portanto, essa essência do homem não seria recebida por dádiva divina, mas sim por produção dos próprios homens.

Conclui-se que, se não recebe naturalmente sua essência, o homem não nasce homem – só o será quando aprender a produzir sua própria existência. Sua produção será sua própria formação. Esse processo educativo – a educação em si – coincide com a origem do homem.

Ressalta-se a incompatibilidade entre esse conceito de trabalho – voltado à própria adaptação da natureza – e um ensino enciclopédico, que desconsidera a compreensão dos sentidos do trabalho; incluindo, portanto, o sentido ontológico.

Esse ensino enciclopédico “(...) não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive” (RAMOS, 2008, p. 9).

O trabalho enquanto adaptação da natureza é incompatível também com a abordagem empirista e mecanicista, que sustenta pedagogias tecnicistas, apoiadas na abordagem transmissiva de conteúdos, num despreendimento da realidade concreta da qual eles se originaram (RAMOS, 2008).

Ao considerarmos esses conceitos postos para trabalho e como se relacionam às concepções pedagógicas, vislumbramos a construção de diferentes sociedades.

A concepção pedagógica não crítica, por meio de manifestações tradicional, escolanovista ou tecnicista, visa a uma continuação da sociedade capitalista em que a educação se insere; os alunos, a fim de atenderem às relações sociais vigentes, são preparados para o mercado de trabalho e seu modo de produção, em que se divide o trabalho manual do intelectual.

Por outro lado, a concepção pedagógica crítica – por meio de manifestações libertadora ou histórico-crítica – prepara o aluno para o mundo do trabalho; ele não perde de vista as relações sociais vigentes, mas busca uma integração entre o trabalho manual e o intelectual e, no horizonte, um outro modelo de sociedade.

5 A RFEPECT e o IFC

A história da Rede começa no início do século XX: em 23/09/1909, o presidente Nilo Peçanha edita o decreto nº 7.566. São criadas 19 Escolas de Aprendizagem Artífices nas capitais dos estados da república.

Neste período sequer havia um Ministério da Educação (ele só surgiria, vinculado à saúde, em 1930).

Assim, as referidas escolas se vinculavam ao então Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

As escolas da Rede passaram por diversas mudanças: em 1937, tornam-se liceus industriais e, em 1959, transformam-se em autarquias nomeadas Escolas Técnicas Federais – a partir de então com autonomia didática e de gestão.

Em 1967, a Rede passa a abarcar também as Fazendas Modelo, que passam a se chamar Escolas Agrotécnicas Federais. Antes, elas compunham o Ministério da Agricultura.

Nova denominação surgiria em 1978. Três escolas da Rede (no Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) transformam-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (os CEFETs).

Diversas outras unidades da Rede transformam-se em CEFETs até os anos 1990. Entretanto, as mudanças relatadas até aqui foram de cunho eminentemente administrativo-gerencial.

Naquela década, acentou-se a vigência predominante da concepção pedagógica não crítica durante a história da Rede, que formava alunos segundo os desígnios do setor produtivo. Isso se deu pelo surgimento do decreto 2.208/97, que separava a educação profissional do ensino médio.

As discussões que sucederam esse decreto, em consonância com o primeiro governo Lula, culminaram na edição de novas legislações (o decreto 5.154/04 e a lei 11.892/08), por meio das quais passava a predominar uma nova concepção pedagógica – a crítica.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/36qucwX>

A concepção pedagógica crítica passou a ser uma referência importante para os Institutos Federais e, entre eles, particularmente importante a esta pesquisa, para o IFC.

O IFC surgiu em companhia a outros 37 congêneres em decorrência da referida lei 11.892/08.



Junto aos IFs, definiu-se que integravam a Rede (agora finalmente chamada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT) a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), um dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) do estado do Rio de Janeiro e o CEFET de Minas Gerais.

Considerando toda a sua história, em 2009 a RFEPCT completou 100 anos.

Mais tarde, em 2012 (por meio da lei 12.677), ingressaram na RFEPCT também o Colégio Pedro II e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

A lei de 2008, que transformou a Rede, foi fruto de discussões a respeito das concepções pedagógicas, as quais se acirraram desde a edição do decreto 2.208/97.

Voltaremos a falar desse decreto mais adiante.

Figura 5: imagem comemorativa dos 100 anos da RFEPCT.



Fonte: MEC, 2009.

Em geral, para cada estado havia um novo instituto federal.

Alguns, no entanto, acabaram por receber dois institutos federais diferentes e independentes – ou até mais: em Minas Gerais, por exemplo, são cinco, além do já citado CEFET.

Santa Catarina foi um desses estados em que foram estabelecidos dois institutos: o de Santa Catarina (IFSC) e o Catarinense (IFC).

O primeiro se deu na transformação do CEFET-SC e, o segundo, na transformação das Escolas Agrotécnicas das cidades de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio – a partir do advento da lei 11.892/08, passam a ser campi do novo IFC.

Os colégios agrícolas de Camboriú e Araquari, então vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desligam-se dela e também passam a ser campi do IFC.

No mesmo ano da referida lei, é implantado em Sombrio, no sul do estado, o primeiro campus urbano da instituição: os demais campi concentravam-se em atividades agrícolas.

No entanto, as instalações de Sombrio são de meados de 2008; portanto, inauguraram-se antes do advento da lei (que é de 29 de dezembro) e, assim, antes de oficializada a RFEPCT.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/36qucwX>



INSTITUTO FEDERAL
Catarinense



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Em 2010 surgiram os primeiros campi do IFC inaugurados efetivamente à luz da RFEPCT.

O primeiro deles, em fevereiro, no alto vale do Itajaí: a cidade de Ibirama era contemplada.

Lá, uma escola existente teve suas instalações federalizadas.

Em março, o campus do IFC em Videira, no meio oeste, também foi inaugurado: o primeiro com instalações novas, sem adaptações em estruturas existentes.

Ainda em 2010, em novembro, a terceira inauguração de campus do instituto aconteceu em Blumenau.

Foi federalizada a edificação que antes pertencia a uma fábrica. Nessa mesma cidade já estava a Reitoria do IFC, em outro endereço.

Nos anos seguintes houve inaugurações em Fraiburgo (2012) e Abelardo Luz (2013) – que adaptaram prédios existentes – e em São Francisco do Sul (2014), São Bento do Sul (2016) e Brusque (2018) – que implantaram projetos padronizados idênticos para seus prédios.

Figura 6: Campus Ibirama.



Fonte: IFC, 2021a.

Figura 7: Campus Blumenau.



Fonte: IFC, 2021b.

Visitamos brevemente a história da RFEPT e do IFC.

Ao considerarmos todas as suas nomenclaturas, trata-se de instituição com longa trajetória.

No entanto, as concepções pedagógicas que a marcaram ao longo do tempo foram as de cunho não crítico.

Ao longo do século XX, foram atribuídas à Rede políticas para a formação de mão de obra. É uma concepção pedagógica de conformação à situação que se apresenta, que não vislumbra atribuir autonomia e protagonismo ao educando.

Um desses movimentos mais recentes foi a edição do decreto 2.208, de 1997.

O referido decreto objetivava a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no que diz respeito ao ensino profissional.

Tratava-se de reflexo da ascensão do neoliberalismo que marcava a política contemporânea, reduzindo a responsabilidade do estado perante a sociedade e, assim, também perante a educação.

A separação entre ensino médio e ensino profissional refletia um dualismo da própria sociedade. Enquanto filhos de classes de elite cursavam o ensino médio, vivenciavam tudo o que a ciência e a arte tinham a oferecer e preparavam-se para o ensino superior.

Aos filhos da classe trabalhadora era reservado um ensino profissional com fragmentos educacionais necessários à formação de mão de obra.

À época, também por conta do referido decreto, ocorreram diversas discussões sobre os rumos da educação em geral e, em especial, da educação profissional.

A pergunta que pautava as discussões era: “como buscar a superação do dualismo na educação?”

Havia indagações a respeito da separação entre funções intelectuais e técnicas do trabalho e como isso se refletia na sociedade, envolvendo possibilidades como o ensino médio integrado, a formação integral, a politecnia, etc.

As referidas discussões se deram na medida em que havia uma mudança de governo, o qual localizava-se em diferente posição no espectro político em relação ao governo anterior.

As discussões culminaram na edição de novo decreto de regulamentação da LDB para o ensino profissional.

Trata-se do decreto 5.154/04. Buscava-se, com ele, romper a rígida separação entre ensino médio e ensino profissional. Abriu-se o caminho, ainda, para a edição da lei 11.892/08. Conforme discutimos, essa é a lei que consolidou a RFEPCT em sua forma atual, criando ainda os institutos federais.

A documentação* das discussões que culminaram no decreto 5.154/04, bem como a lei 11.892/08, traz diversos quesitos que proporcionam uma concepção pedagógica crítica à RFEPCT e ao IFC.

No próximo capítulo, serão discutidos esses quesitos e suas relações à arquitetura escolar na RFEPCT.

* Listada nas referências deste manual.

6 Relações entre a arquitetura escolar e as concepções pedagógicas na RFEPCT

Quando consideramos que a RFEPCT fortaleceu seu caminho centrando-se em uma concepção pedagógica crítica, a qual tem finalidade sociopolítica, emancipatória e consciente de que o modo de produção da sociedade capitalista se afasta do sentido ontológico do trabalho, destacam-se os seguintes aspectos: a transversalidade e a verticalização; a formação integrada; o trabalho como princípio educativo; a gestão democrática e a inclusão da comunidade. Discutem-se, a seguir, as possíveis implicações desses aspectos à arquitetura escolar de forma a orientar a organização dos espaços na RFEPCT.

A **transversalidade** e a **verticalização** entendem-se, respectivamente, como a forma de organizar o trabalho didático na educação tecnológica por meio de um diálogo com a tecnologia, a qual surge transversalmente no ensino, na pesquisa e na extensão e como itinerários formativos entre os diferentes cursos da EPT.

A transversalidade e a verticalização relacionam-se à concepção pedagógica crítica por promoverem o enfrentamento ao dualismo ao aproximarem um curso técnico de nível médio com um de nível superior. Trata-se de um contraste com uma situação em que, com dualismo acentuado, haveria um mundo para o curso técnico, no ensino profissional, e um outro mundo independente para o ensino superior – situação na qual os cursos estariam logicamente afastados.

No entanto, mesmo sendo um quesito que fortalece a RFEPCT no enfrentamento ao dualismo, a verticalização pode ser reflexo de questões políticas que cercavam a Rede à época em que se consolidava sua configuração atual.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/3yl0f7D>

A transversalidade e a verticalização requerem espaços projetados de forma a privilegiar a educação de diversos graus de ensino e cursos diferentes.

Um exemplo prático desse quesito arquitetônico é o investimento em um laboratório de mecânica em um campus da RFEPT que oferece tanto um curso técnico em mecânica quanto um curso superior de engenharia mecânica, como retratado na imagem a seguir.

Esse investimento ocorreria em detrimento de, por exemplo, um laboratório de gastronomia para atender a um único curso dessa área.

Ressalta-se que a verticalização não significa simplesmente oferecer simultaneamente cursos em diferentes níveis – ela se relaciona também a uma política indutiva para que o aluno percorra o itinerário formativo. Essa discussão, no entanto, transcende a arquitetura.

Figura 8: Laboratório no campus Luzerna.



Fonte: IFC..., 2015.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/3yl0f7D>

A **formação integrada**, entendida como a integração entre conhecimentos gerais e específicos e a construção do conhecimento pela mediação do trabalho, busca superar a histórica divisão social entre trabalho manual e intelectual, entre dirigir e planejar. A relação entre a formação integrada e a concepção pedagógica crítica se dá pelo nítido enfrentamento a uma formação em que, visando exclusivamente ao mercado de trabalho, reforçam-se essas divisões.

A formação integrada requer que o projeto arquitetônico se atente a diversos outros ambientes: não apenas a sala de aulas, mas também a auditórios, a ginásios de esporte e a demais ambientes que possibilitem a vivência cultural e esportiva. Esses últimos ambientes citados têm especial relação à natureza da formação integrada porque a cultura figura entre as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social – junto ao trabalho e à ciência. Quando consideramos que os campi da RFEPT servem não só à comunidade escolar imediata, mas também à comunidade escolar ampliada, a vivência cultural proporcionada por esses prédios escolares pode ser a única garantia, para algumas pessoas, do acesso à cultura. Perceba que isso se opõe a um projeto em que o foco está unicamente em salas de aula de formato tradicional.

Figura 9: Mapa do campus São Bento do Sul do IFC. Salas de compõem apenas uma das várias partes que integram o campus. Não se diminui a importância do ginásio, do auditório e de laboratórios.



Fonte: IFC, 2021c.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/3yl0f7D>

O **trabalho como princípio educativo** é compreendido por meio da relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura que se torna elemento básico para a organização curricular da RFEPCT, definindo seus conteúdos e estabelecendo sua metodologia. Esse princípio educativo presente nos documentos analisados aproxima-se da concepção pedagógica crítica por transcender o sentido econômico em prol da relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura.

Em se falando da arquitetura, essa relação pode ser enaltecida principalmente em laboratórios, em bibliotecas e nos ambientes que possibilitem a vivência cultural e esportiva. Trata-se de ambientes que vão ao encontro de cada uma das dimensões fundamentais de vida que estruturam a prática social – respectivamente (mas não exclusivamente), o trabalho, a pesquisa e a cultura. Nos laboratórios, especialmente, propicia-se a problematização de fenômenos, que proporcionam aos alunos a compreensão do mundo em que vivem e dos processos tecnológicos. Sendo a ciência e a tecnologia intimamente relacionadas com o trabalho, não pode haver EPT sem que elas sejam enaltecidas. Para tal, os laboratórios devem ser elementos-chave na arquitetura escolar da RFEPCT. Idealmente, a concepção desses espaços deve balizar outras dependências do campus, não o contrário.

Figura 13: Biblioteca do campus Araquari do IFC. O trabalho como princípio educativo favorece a superação da divisão entre o ensino propedêutico e o ensino profissional.



Fonte: UMA BIBLIOTECA..., 2017.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/3yl0f7D>

A **gestão democrática** traduz-se na organização de conselhos democráticos para a construção de um espaço público em que se buscam condições de igualdade. Assim, a gestão democrática se aproxima da concepção pedagógica crítica porque propicia a discussão do currículo na escola, bem como a construção coletiva do projeto político-pedagógico, que só assim não será um mero texto formal. Nessas discussões, ao se enaltecerem as necessidades dos trabalhadores, favorece-se a formação integrada. Por isso, a fim de favorecer a concepção pedagógica crítica, é essencial a participação de diversos atores na gestão da RFEPCT – inclusive dos atores externos, conforme será discutido no próximo quesito. Proporciona-se, assim, uma legitimidade à gestão que, socialmente construída, pode ser coerente com um projeto social coletivamente elaborado.

Diante disso, a arquitetura pode privilegiar esse quesito com espaços adequados para reunião. Muitas vezes o imprevisto impera nesses ambientes e, por isso, prejudicam-se as discussões, as quais legitimariam a gestão. Assim, há que se projetarem salas de reunião e auditórios adequados, sem compartilhamento de funções com outros tipos de dependências e, principalmente, com adequada acessibilidade.

Figura 11: Auditório do campus Brusque do IFC. Espaços que promovem adequadamente a gestão democrática promovem concepções pedagógicas críticas.



Fonte: SALES, 2018.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/3yl0f7D>

Isso nos conduz a outro aspecto: a **inclusão da comunidade no interior dos campi da RFECPT**, visando, por exemplo, à articulação da instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral em prol da construção de um projeto político-pedagógico integrado.

Nesse sentido, em termos de arquitetura, visando à concepção pedagógica crítica e sua formação integrada, elementos que separem o campus de seu entorno devem ser especialmente projetados visando à segurança estritamente necessária, de forma a não favorecerem o isolamento da escola em relação à comunidade. Implica atenção a muros, que devem ter altura máxima suficiente, abarcando elementos vazados e translúcidos sempre que possível.

Ainda, as guaritas devem ser especialmente convidativas, com elementos envidraçados e grandes esquadrias, servindo não apenas como ambiente de controle de entrada, mas também como materialização das boas-vindas à comunidade. Trata-se de quesitos que podem colaborar, ainda, com atividades de extensão.

Figura 10: Guarita do campus Luzerna do IFC. Promove-se, por meio da arquitetura, a integração do campus ao seu entorno.



Fonte: reprodução de Google Street View.

7 Quesitos para análise da infraestrutura e dos espaços

Procurando aprofundar as relações entre a arquitetura escolar e as concepções pedagógicas, pode-se traduzi-las em quesitos específicos para análise da infraestrutura e dos espaços.

Por meio de alguns conjuntos de questões destacadas e separadas por região/ambiente dos campi, constataremos se as concepções pedagógicas almejadas estão sendo observadas pela arquitetura.

Podemos iniciar a abordagem dos quesitos do manual de fora para dentro do campus.

Antes mesmo de entrarmos nele, é comum que o campus tenha algum elemento de cercamento. Normalmente, um muro de alvenaria.

Esse muro se atém à segurança ou isola o campus em relação a seu exterior?

O cercamento privilegia a segurança, mas não pode ser tal que isole o campus em relação ao seu redor, impedindo com que alunos percebam a cidade ou o campo que os cercam.

Ainda visando a evitar o higienismo, mesmo antes de entrar no campus podemos nos perguntar o seguinte:

A disposição arquitetônica de espaços educacionais próximos ao perímetro do campus ignora seu exterior?

Na página 5 havia a imagem de uma escola em que isso acontecia.

Os espaços situados no perímetro dela voltavam-se para o interior do prédio. As paredes desses espaços eram de grande extensão; suas janelas propositalmente eram pequenas, de forma a minimizar o exterior da escola durante o aprendizado. É isso que busca-se evitar.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/36qucwX>



A entrada no campus guarda mais um elemento importante, presente em muitas unidades da RFEPCT. Trata-se da guarita.

Em relação a quesitos arquitetônicos, ela é excessivamente proibitiva para o acesso da comunidade ao campus?

Como discutimos, a inclusão da comunidade no interior do campus favorece a concepção pedagógica crítica.

Assim, as guaritas não devem se resumir a controle de acesso de pessoas e veículos.

Deve haver, idealmente, espaço adequado para recepção. Isso difere de disposições tradicionais em que há apenas uma esquadria para comunicação entre um vigilante e as pessoas que entram no campus, por exemplo.

Discutimos muito sobre as salas de aula. Ela é o epítome da escola.

Não procuramos diminuir sua importância.

O que favorece a concepção pedagógica crítica, entretanto, é que as salas de aula não sejam privilegiadas em detrimento de outros espaços.

Em sua análise dos espaços, pergunte-se:

O número de salas de aula é expressivamente superior a outras dependências educacionais?

Há algum bloco do campus em que todas as dependências educacionais sejam salas de aula?

Em diversas das relações estabelecidas entre a arquitetura escolas e as concepções pedagógicas que norteiam a RFEPCT, mencionamos o quão importante são os laboratórios.

Assim, em sua análise dos espaços, perceba o seguinte:

Há laboratórios em espaços improvisados?

Pode acontecer de haver laboratórios em ambientes que originalmente eram salas de aula, sem que tenha havido a devida adaptação.

Ainda, há ocorrências de laboratórios com dimensões e/ou mobiliário inadequado, o que resulta em mobiliário deficiente.

Esses quesitos, em que os laboratórios do campus são prejudicados, incorrem em detrimento da implementação de uma concepção pedagógica crítica.

Ainda em relação aos laboratórios do campus, pergunte-se o seguinte:

Os laboratórios parecem ter sido desvalorizados em relação às salas de aula?

Assim, verifique se os laboratórios têm dimensões reduzidas em relação às salas de aula.

Verifique também se a localização deles no terreno do campus aparenta ser periférica sem motivo topográfico e/ou climático.

Isso pode denunciar que a concepção dos laboratórios no projeto do campus tenha sido improvisada ou preterida em favor de outros espaços.

Uma das relações estabelecidas entre a arquitetura escolar e as concepções pedagógicas que norteiam a RFEPCT era a transversalidade e a verticalização.

Basicamente, isso se traduz em espaços que sirvam a diversos graus de ensino e cursos diferentes.

Em sua análise dos espaços, pergunte-se:

Há laboratórios que servem a mais de um curso?

Quando se projetam espaços sem perder de vista a transversalidade e a verticalização, eles podem ser otimizados à utilidade de diversos cursos.

Lembre-se do exemplo trazido em que um mesmo laboratório servia a alunos do curso técnico e do curso superior.

As bibliotecas são espaços essenciais à escola, que favorecem concepções pedagógicas críticas no que diz respeito a diversos de seus quesitos - tais como a pesquisa como princípio educativo.

Em sua análise dos espaços, pergunte-se:

Há bibliotecas em espaços improvisados?

As bibliotecas parecem ter sido desvalorizadas em relação às salas de aula?

Repare se o espaço da biblioteca não era, antes, uma sala de aula ou administrativa, sem que tenha havido a devida adaptação.

O mobiliário da biblioteca também é fator definitivo para seu sucesso e deve ser levado em conta quando se julga se o espaço é improvisado ou não. Ele pode, quando inadequado, dificultar a implantação de ferramentas digitais. Nesse sentido, pergunte-se:

O mobiliário da biblioteca é adequado?

Há espaço adequado para ferramentas digitais?

Com o objetivo de privilegiar reuniões, em que se evitam imposições verticalizadas, pergunte-se:

Há reuniões de comissões, conselhos, assembleias e assemelhados ocorrendo em espaços improvisados?

Muitas vezes, salas destinadas ao trabalho administrativo acabam sendo empregadas para reuniões como essas, mesmo que tenham caráter periódico.

Isso acaba por prejudicar a gestão democrática.

Em se falando de reuniões em que os participantes são os alunos, o cenário pode ser ainda pior: eles precisam, muitas vezes, reunir-se em escadarias e espaços de prática esportiva.

As reuniões maiores e os eventos dependem de auditório adequado.

Em sua análise, verifique esse espaço e pergunte-se:

Há auditório em espaço improvisado?

O que se vê, eventualmente, são salas de aula ou administrativas fazendo as vezes de auditórios, com assentos, iluminação, acústica e dimensões inadequadas.

Assim como quando analisamos os auditórios, pode-se perguntar também:

O auditório parece ter sido desvalorizado em relação às salas de aula?

Lembre-se: isso implica em verificar se as dimensões do auditório são reduzidas em relação às salas de aula e se a localização deles no terreno do campus aparenta ser periférica sem motivo topográfico e/ou climático.

Um outro tipo peculiar de espaços para reunião diz respeito àqueles de organização dos estudantes, como o grêmio estudantil e o diretório acadêmico. Em sua análise, verifique esse espaço e pergunte-se:

Há espaço adequado para a organização estudantil?

Quando, em um campus, os cursos são incipientes, é comum que ainda não haja a organização estudantil.

No entanto, muitas vezes, a organização já acontece, mas é prejudicada por não dispor de espaço adequado. A adequação em questão diz respeito ao próprio espaço.

Assim como você foi convidado a perceber em outros ambientes, repare se o grêmio estudantil e o diretório acadêmico não são improvisados, fazendo uso de ambientes que tinham outros fins.

Quando lembramos dos espaços de descanso e integração para os usuários do campus, percebemos como eles favorecem aquelas características que dizem respeito à natureza da formação integrada, a qual discutimos no tópico anterior.

Em sua análise, verifique esses espaços e pergunte-se:

Há espaço adequado para o descanso e a integração?

O ideal é que haja ambientes cobertos e ao ar livre com mobiliário adequado para conversas e relaxamento. O descanso e a integração ocorrerão invariavelmente. O problema é que, sem espaços adequados, os alunos usarão os corredores, as escadas e outros locais incômodos.

Quando isso acontece, pode-se concluir que a arquitetura escolar não privilegiou a natureza da formação integrada.

Os ginásios de esporte contribuem com a concepção pedagógica crítica tanto no que diz respeito à natureza da formação integrada, quanto no que diz respeito à inclusão da comunidade no interior dos campi. Isso porque, além de possibilitar práticas esportivas, consideradas a amplitude dos ginásios e suas arquibancadas, favorecem-se também os eventos culturais.

Assim, você pode se perguntar:

Há ginásio? Ele é próprio para atividades físicas ou é improvisado a partir de outras finalidades?

As considerações anteriores ficam prejudicadas quando o espaço para esportes é simplesmente um estacionamento vazio, por exemplo.

Ainda, pergunte-se:

O ginásio parece ter sido desvalorizado em relação às salas de aula?

Os indícios de desvalorização do espaço são, por exemplo, dimensões reduzidas e localização periférica no campus sem motivo topográfico e/ou climático.

Por fim, quando lembramos do que cerca a formação integrada – no que diz respeito à superação da divisão histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual –, podemos imaginar algumas funções de servidores que a favorecem na escola e que não são docentes.

Trata-se dos psicólogos, dos assistentes sociais e da administração do campus.

Em sua análise, pergunte-se:

Há espaço próprio e adequado ao psicólogo e ao assistente social?

Há espaço próprio e adequado à diretoria de administração e respectivas coordenações?

Entre as coordenações a que nos referimos, estão a de gestão de pessoas e a de compras, por exemplo.

Repare que em alguns casos específicos pode ser necessário um espaço exclusivo para alguma atividade, a fim de garantir sua independência. É o caso da auditoria, por exemplo.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/36qucwX>

8 Encerramento

A compreensão do conceito de trabalho partindo do materialismo histórico-dialético esclarece as discussões que se deram no final da década de 1990 e início da década 2000, baseadas pela alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional efetuada pelo decreto 2.208/97.

Aquela alteração incompatibilizava a EPT à dimensão ontológica do trabalho e, assim, representando os anseios da população, sucederam-se as referidas discussões. Identificou-se, a partir delas, que concepções pedagógicas críticas passaram a nortear a RFEPCT.

Em sua importância para a significação de sentimentos e valores, a arquitetura escolar pode ser relacionada às concepções pedagógicas.

Assim, dos quesitos essenciais à prática dessa concepção pedagógica, explicitamos suas relações à arquitetura escolar, com diversas características necessárias aos prédios para que sejam adequados à Rede.

Essas características, no entanto, são de ordem abstrata. Elas podem balizar a concepção de projetos de arquitetura, mas, naturalmente, não em nível técnico.

No entanto, trata-se de características importantes que podem basear discussões acerca da infraestrutura e dos espaços dos campi, favorecendo a participação democrática dos entes que os ocupam.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/3yl0f7D>



Referências consultadas

Estas, a seguir, são as referências consultadas durante a pesquisa que deu origem a este produto educacional. Elas podem ser usadas para um aprofundamento sobre a temática aqui abordada.

ABELARDO LUZ. **Lei n. 743**, de 27 de novembro de 1989. Institui o código de obras do município de Abelardo Luz e contém outras providências. Abelardo Luz, 1989.

BENCOSTTA, Marcus Levy. A escrita da arquitetura escolar na historiografia da educação brasileira (1999-2018). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e064>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Brasília, 1909.

BRASIL. **Decreto n. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas (Anais)**. Brasília, 2003.

BRASIL. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SEMTEC, abril, 2004a.

BRASIL. **Documento à Sociedade**. Brasília: MEC/SEMTEC, fevereiro, 2004b.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/36qucwX>

BRASIL. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004c.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, dezembro, 2007.

BRASIL. **Lei n. 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. Brasília, 2008.

BRASIL. **Linha do tempo – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

CAMPUS SOMBRIO. **Site do campus Sombrio**, 2020. Histórico institucional. Disponível em: <http://sombrio.ifc.edu.br/historico/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

CASTRO, Carlos Dunham Maciel Siaines de. **O espaço da escola na cidade: CIEP e arquitetura pública escolar**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, número 3, ano3, 2005.

ClAVATTA, Maria. Trabalho como Princípio Educativo. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação FioCruz, 2009.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/36qucwX>

CORREIA, Ana Paula Pupo. Escolas Normais: contribuição para a modernização do Estado do Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 245-273, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000300014>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CURRÍCULO na Educação Integral. **Centro de Referências em Educação Integral**, 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/curriculo/>. Acesso em: 09 dez. 2021.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 161-181, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000300010>. Acesso em: 12 ago. 2020.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 99-111, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.25i88.2588>. Acesso em: 12 ago. 2020.

FERREIRA, Eliza, B., GARCIA, Sandra R, G. O ensino médio integrado a educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez. 2005.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2ª ed. Tradução de: VEIGA NETO, Alfredo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREEPIK. **Interior de espaço de escritório moderno**. 2021. 1 fotografia. 626 x 417 pixels. Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/interior-de-espaco-de-escritorio-moderno_7621152.htm#page=1&query=office%20space&position=0. Acesso em: 09 jul. 2021.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/36qucwX>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Tecnologia, relações sociais e educação. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 105, p. 131/148, abr./jun. 1991.

IFC. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense 2014-2018**. Blumenau, 2014. Disponível em: http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/PDI_IFC.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

IFC. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense 2019-2023**. Blumenau, 2019. Disponível em: https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/PDI_2019-2023_VERSO_FINAL_07.06.2019_-_ps_Consuper.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

IFC. Campus Blumenau. 1 fotografia. 1080 x 718 pixels. Disponível em: <http://blumenau.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2016/06/Fachada-campus-1.jpg>. Acesso em: 07 jul. 2021.

IFC. Campus Ibirama. 1 fotografia. 1242 x 1207 pixels. Disponível em: http://noticias.ibirama.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/2/2018/09/IMG_7739.jpg. Acesso em: 07 jul. 2021.

IFC. Campus São Bento do Sul. 1 fotografia. 1265 x 895 pixels. Disponível em: <http://blumenau.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2016/06/Fachada-campus-1.jpg>. Acesso em: 07 jul. 2021.

IFC LUZERNA **adquire equipamento de ponta na área da mecânica**. 2015. Disponível em: <https://noticias.luzerna.ifc.edu.br/2015/02/10/ifc-luzerna-adquire-equipamento-de-ponta-na-area-da-mecanica/>. Acesso em: 14 mar. 2021.

KOWALTOWSKI, Doris Catharine Cornelie Knatz. **Arquitetura escolar: O projeto do ambiente de ensino**. São Paulo, Oficina de Textos, 2011.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/36qucwX>

LEI do Império restringiu ensino de matemática para meninas. **Espaço Democrático**, 2020. Disponível em: <https://espacodemocratico.org.br/nao-deixe-de-ler/lei-do-imperio-restringiu-ensino-de-matematica-para-meninas/>. Acesso em: 07 jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica?Itemid=164>. Acesso em: 09 jul. 2021.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.137-181, jan./abr. 2007.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/36qucwX>

RAMOS, Marise. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 545-558, nov. 2007/fev. 2008.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

SALES, Bárbara. **Auditório do câmpus Brusque do IFC**. 2018. 1 fotografia. 1068 x 580 pixels. Disponível em: <https://omunicipio.com.br/conheca-em-detalhes-sede-instituto-federal-catarinense-de-brusque/>. Acesso em: 14 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-165, jan./abr. 2007a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-posições**, v. 18, n. 1, jan./abr. 2007b.

SOARES, Manoel de Jesus Araújo. Uma nova ética do trabalho nos anos 20. **Série Documental: Relatos de Pesquisa**, [S.l.], n. 33, p. 22-30, jul. 1995. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4070>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/36qucwX>

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; COSTA E SILVA, Sílvia Helena dos Santos. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 05, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1949/1048>. Acesso em: 12 ago. 2020.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Paradigmas da filosofia e teorias educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 1, 2006.

UMA BIBLIOTECA de possibilidades. 2017. Disponível em: <https://noticias.araquari.ifc.edu.br/uma-biblioteca-de-possibilidades/>. Acesso em: 23 mar. 2021.

WILDEROM, Mariana Martinez. **Espaço educacional contemporâneo: reflexões sobre os rumos da arquitetura escolar na cidade de São Paulo (1935-2013)**. 2014. 220 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, 2014.

Imagem de fundo: <https://bit.ly/36qucwX>