

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

MARGARETE DE QUEVEDO

**VERTICALIZAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA: CONCEPÇÃO(ÕES) E DESAFIOS NO IFRS**

Caxias do Sul

2016

MARGARETE DE QUEVEDO

**VERTICALIZAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA: CONCEPÇÃO(ÕES) E DESAFIOS NO IFRS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora: Dra. Terciane Ângela Luchese

Caxias do Sul

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

Q5v Quevedo, Margarete de, 1978-
Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e
Tecnologia : concepção(ões) e desafios no IFRS / Margarete de Quevedo. –
2016.
152 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese.

1. Ensino profissional. 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Sul. 3. Prática pedagógica. I. Título.

CDU 2. ed.: 377.36

Índice para o catálogo sistemático:

1. Ensino profissional	377.36
2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	377.36(816.5)
3. Educação	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Paula Fernanda Fedatto Leal – CRB 10/2291



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

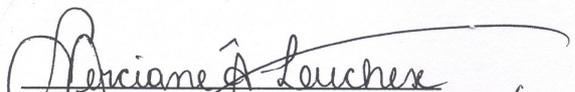
“Verticalização nos Institutos Federais da Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção (ões) e desafios no IFRS”

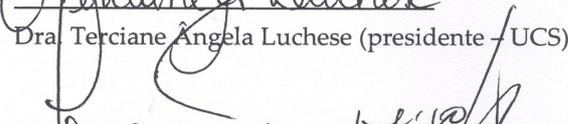
Margarete de Quevedo

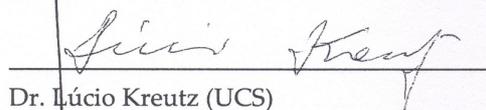
Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Caxias do Sul, 04 de março de 2016.

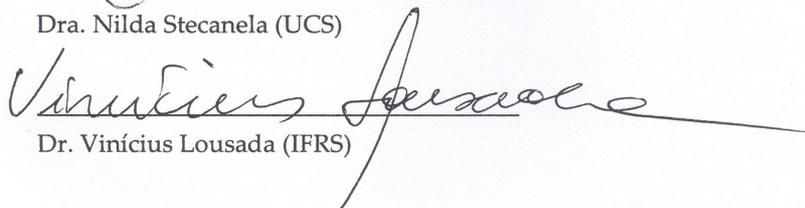
Banca Examinadora:


Dra. Terciane Ângela Luchese (presidente - UCS)


Dr. Gaudêncio Frigotto (UERJ)


Dr. Lúcio Kreutz (UCS)


Dra. Nilda Stecanela (UCS)


Dr. Vinícius Lousada (IFRS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

QUINTANA, 1951.

AGRADECIMENTOS

O que eu penso a respeito da vida, é que um dia ela vai perguntar o que é que eu fiz com meus sonhos e qual foi o meu jeito de amar. O que é que eu deixei pra as pessoas que no mundo vão continuar pra que não tenha vivido à toa e que não seja tarde demais.

Jorge Trevisol – *Certas coisas pra dizer*

Meu vocabulário não dá conta de expressar o sentimento que me move ao apresentar este estudo, produto de um grande sonho. Por isso, recorro a Galeano:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Pai, me ensina a olhar (2015, p. 15).

A todos aqueles que, neste período, me ajudaram a olhar...

Era necessário ver, mas o olhar muitas vezes estava conturbado, embaralhado, confuso... assim, o mesmo pedido feito por Diego ao pai foi expresso por mim tantas vezes na trajetória desta pesquisa, e jamais fiquei sem resposta. Portanto:

Amada família: pai, mãe, irmãos, irmãs, cunhadas, cunhados, sobrinhos e sobrinha, vocês foram a minha fortaleza em todos os momentos e, particularmente, neste período de realização do Mestrado. Sempre encontrei em vocês o apoio e o incentivo necessários para enfrentar minhas fragilidades e não desistir do sonho. Vocês têm me ensinado a olhar a vida de outra forma. Por isso consegui chegar até aqui.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, gestão, chefia imediata, colegas da Pró-Reitoria de Ensino e de outros setores da Reitoria e dos *Campi*: compartilho este trabalho como humilde forma de retribuição pelo que recebi. Não poderia deixar de citar o incentivo dos colegas e da chefia imediata como energia que me ajudou a ver mais longe e a prosseguir diariamente. Cabe destacar, da mesma forma, a relevante contribuição institucional

através do auxílio capacitação. Cada vez mais me sinto feliz por trabalhar nesta Instituição!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, docentes e funcionários: a acolhida, as orientações a ajuda de cada um de vocês fizeram toda diferença nesta trajetória. A cada um dos professores do curso, com sua forma de atuar: vocês certamente ficarão presentes em minha vida como referências, como testemunhas vivas do comprometimento com a causa da educação.

Este trabalho é resultado de muitos olhares! Dentre eles, dos entrevistados que foram, nas Unidades foco da Pesquisa (Reitoria, *Campus* Bento Gonçalves e *Campus* Sertão), os meus olhos. Vocês são sujeitos desta trajetória e do produto dela.

Professor Eliezer Pacheco, sua disposição em, diante do formulário de pesquisa, apresentar um manuscrito tão relevante é admirável. São inúmeras páginas que relatam, muito além do seu total domínio sobre a história e filosofia dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sua profunda crença e encantamento pela proposta desta nova institucionalidade. Sua contribuição, portanto, é o diferencial desta pesquisa.

Aos membros da banca de qualificação e da banca examinadora: o olhar de vocês quando da qualificação ajudou a perceber a relevância de minha intenção de pesquisa e apontou, ainda, para outras formas de ver que contribuíram significativamente na elaboração deste trabalho. Obrigada pelo espaço aberto em suas agendas para, além de marcar presença nestes dois importantíssimos momentos, me acompanhar na escrita com problematizações e orientações.

Aos colegas de Mestrado: a impressão é a de que já nos conhecíamos há anos, e isto nos fez amigos. Uma turma onde se viveu a união e a entre ajuda. Envoltos cada um por tantas ocupações, houve tempo, ainda assim, para pensar e preocupar-se com o outro.

Aos companheiros de viagem: o que dividimos não foi apenas o investimento para tornar possível o deslocamento de nossas cidades até a Universidade. Assim, aos poucos, o trajeto foi ficando mais curto porque as histórias a serem socializadas foram ficando cada vez mais longas.

À estimada Professora Doutora Terciane Ângela Luchese, minha orientadora: olhamos juntas para este projeto e estamos, agora, diante do resultado. Quando eu

já não via mais, você tinha ainda uma infinidade de rumos a me mostrar. A tranquilidade, a segurança, a sabedoria e a clareza com que você conduziu este trabalho não poderiam, de modo algum, deixar de ser mencionados com especial destaque. Muito além de orientadora, você foi, neste período, a grande amiga que confiou em mim mesmo quando eu nada conseguia produzir. Frente às minhas fragilidades, você foi compreensiva e atenta, o que me garantiu a certeza de que, apesar de todos os percalços do caminho, eu seria capaz. E, se consegui, foi por perceber seu testemunho de vida e seu olhar positivo para a proposta de pesquisa e para o meu ritmo de trabalho. Divido com você o fruto da nossa inquieta e serena busca.

Enfim, a todos vocês, citados ou não, que de uma forma ou outra, me ajudaram a olhar, apontando para outros horizontes, meu carinho e a mais sincera gratidão! Quanto ao mar... ele continua “do outro lado das dunas altas, esperando” (GALEANO, 2015, p. 15).

Ao Autor da vida, com gratidão!

RESUMO

Esta dissertação apresenta o resultado do trabalho de investigação acerca da(s) concepção(ões) de verticalização – entre o prescrito na Lei nº 11.892/2008 (que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs) e o vivenciado no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atentando, especialmente, para o contexto dos *Campi* Bento Gonçalves e Sertão. Objetiva-se pesquisar a(s) concepção(ões) que embasaram a definição da verticalização dentre as finalidades e características dos IFs e constatar em que medida esta vem sendo operacionalizada nas unidades do IFRS supracitadas, bem como os desafios da operacionalização desse processo no cotidiano do agir pedagógico dos *Campi* Bento Gonçalves e Sertão do IFRS. A relação entre educação e trabalho, a investigação do processo histórico da educação profissional no Brasil e das atuais políticas públicas voltadas para a modalidade de educação em pauta, assim como literatura relativa ao tema em discussão apresenta-se como suporte teórico da dissertação. Para traçar o panorama da verticalização no IFRS, foram realizadas doze entrevistas em forma de questionário escrito ou entrevista presencial, de acordo com a opção do entrevistado. O processo de realização das entrevistas e a análise desse *corpus* empírico apontam para a pluralidade de concepções de verticalização, dentre elas: (1) a que compreende que verticalizar a educação significa ofertar, na mesma unidade, cursos da mesma área e/ou eixos em diferentes níveis, de modo que ao discente seja oportunizada a possibilidade de perfazer, sem trocar de instituição, um processo formativo desde o Ensino Médio até a Pós-Graduação; (2) a que concebe a verticalização no mesmo sentido, acrescentando as vantagens e desafios da atuação docente nos mais diferentes níveis de escolarização, sendo parte dela o compartilhamento e otimização dos espaços pedagógicos e, em uma fusão de ambas as concepções, (3) um percurso formativo no qual discentes, docentes e todos os demais sujeitos do processo, independente do grau de escolarização, possam, muito além de ver otimizados os custos, garantido a todos o direito de uma formação pública qualificada pela atuação dos IFs nos arranjos produtivos locais, conforme missão que lhes foi conferida. Com relação aos desafios da verticalização no IFRS, a manifestação dos entrevistados aponta para a existência de situações e realidades que dificultam a operacionalização da verticalização no IFRS, mais especificamente nos *Campi* Bento Gonçalves e Sertão. Estas são abordadas neste trabalho sob a categorização de desafios para uma nova cultura institucional “verticalizada” e desafios para uma nova prática pedagógica embasada na verticalização. Dentre os principais desafios abordados, estão os que dizem respeito à compreensão das implicações do ensino verticalizado, à superação de concepções e práticas que não condizem com a nova institucionalidade e à capacitação do quadro de servidores, além da necessária sensibilização da comunidade para atuar nesta nova forma de projetar os cursos e desenvolver o ensino. À demanda interna do IFRS que motivou a realização da pesquisa, pretende-se apresentar, nas possibilidades e limites do texto, o resultado do processo investigativo não em caráter de conclusão, mas como provocação para a continuidade da reflexão sobre o tema em pauta, dada sua relevância no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como no âmbito das atuais políticas públicas para a educação profissional no Brasil.

Palavras-chave: Educação Profissional. IFRS. Verticalização. Itinerário Formativo. Organização Curricular.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of the investigative work about the conceptions of verticalization – between what is determined on Law N 11.892/2008 (which creates the Federal Institutes for Education, Science and Technology – IFs) and what is observed inside the Federal Institute for Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS), with special attention to Bento Gonçalves and Sertão campuses. The objective is to research the conceptions that based the definition of verticalization between the goals and characteristics of the IFs and find how much it has been operationalized in the aforementioned units, as well as the challenges of operating this process in the routine of the pedagogic actions of the Bento Gonçalves and Sertão campuses of IFRS. The relationship between teaching and working, the investigation of the historic process of professional education in Brazil and of the current public policies related to this type of education, as well as sources related to the discussed theme are presented as theoretical support of the dissertation. In order to sketch the Outlook of verticalization inside IFRS, twelve interviews were made as a written questionnaire or in live interviewing, according to the wishes of the interviewed. The process of interviewing and the analysis of this empiric *corpus* point to a plurality of conceptions of verticalization, among them: (1) the one that understands that to verticalize the education means to offer, in the same unit, courses of the same fields and/or axis in different levels, so that the students have the possibility to complete, without changing the institution, the graduating process since high school until the post-graduation; (2) the one that conceives verticalization in this same manner, adding the advantages and challenges of the teacher's actions in the many different levels of schooling, part of it being the sharing and optimization of the pedagogic spaces and, in a fusion of both conceptions, (3) a graduating course in which students, teachers and all the other subjects of the process, independent of the degree of schooling, may see far beyond the optimization of the costs, insuring to all the right to a quality public schooling through the actions of the IFs in the local production organizations, as per the mission assigned to them. Relating to the challenges of verticalization inside IFRS, the manifestation of the interviewed people points to the existence of situations and realities that make the operation of verticalization difficult, specifically in the Bento Gonçalves and Sertão campuses. Those are addressed on this work under the categorization of challenges for a new “verticalized” institutional culture and challenges for a new pedagogical practice based on the verticalization. Among the main challenges addressed, there are those related to the understanding of the implications of verticalized schooling, the overcoming of conceptions e practices not compliant to the new establishment and the capacitation of the board of servants, beyond the needed sensibilization of the community to act on this new form of designing the courses and developing schooling. To the internal demand of IFRS that motivated the realization of the research, it is intended to present, within the possibilities and limits of the text, the result of the investigative process not as a conclusion, but rather as a provocation for the continuity of the reflection about the theme, taking in account its relevance in the context of the Federal Institutes for Education, Science and Technology, as well as according to the current public policies for the professional education in Brazil.

Key-words: Professional Schooling. IFRS. Verticalization. Graduating Itinerary. Curricular Organization.

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.

CEFET- BG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves.

CEFET- MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

CEFET- RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica.

COAGRI – Coordenação Nacional de Ensino Agrícola.

CTC – Conselho Técnico Consultivo.

EAFS – Escola Agrotécnica Federal de Sertão.

EAFS – Escolas Agrotécnicas Federais.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

EPT – Educação Profissional e Tecnológica.

FHC – Fernando Henrique Cardoso.

FIC – Formação Inicial e Continuada.

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional.

PL – Projeto de Lei.

PPI – Projeto Pedagógico Institucional.

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional.

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

TAEs – Técnicos Administrativos em Educação.

UCS – Universidade de Caxias do Sul.

UNEDs – Unidades Descentralizadas de Ensino.

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Bento Gonçalves.....	68
Quadro 2. Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Sertão	72
Quadro 3. Organização curricular a partir da verticalização	101

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2 UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	20
2.1 UM OLHAR SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ATÉ A PROMULGAÇÃO DA LEI 11.892/2008	21
2.2 A REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA .	47
2.3 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS)	60
2.3.1 O <i>Campus</i> Bento Gonçalves	65
2.3.2 O <i>Campus</i> Sertão	69
3 CONCEPÇÃO(ÕES) DE VERTICALIZAÇÃO NO IFRS	74
3.1 VERTICALIZAÇÃO NAS NORMATIVAS INTERNAS DO IFRS	74
3.2 CONCEPÇÃO(ÕES) DE VERTICALIZAÇÃO NO IFRS SEGUNDO SUJEITOS ENVOLVIDOS	91
4 DESAFIOS DA VERTICALIZAÇÃO NO IFRS	103
4.1 DESAFIOS PARA UMA NOVA CULTURA INSTITUCIONAL “VERTICALIZADA”	109
4.2 DESAFIOS PARA UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMBASADA NA VERTICALIZAÇÃO	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE	149

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“As coisas têm muitos jeitos de ser,
depende do jeito que a gente vê.
[...]*

*O domingo é tão curto os outros dias duram tanto,
nas horas eles são iguais
a diferença deve estar naquilo que a gente faz.*

*O amanhã de ontem é hoje, o hoje é o ontem de amanhã;
dentro dessa complicação quem tem uma explicação?*

*Dá até para perguntar se o amanhã nunca chega,
e também para pensar hoje, ontem, amanhã depende do quê,
depende do jeito que você vê.
[...]*

*O pouco pode ser muito, o quente pode ser frio,
será que tudo está no meio e não existe só o bonito ou só o feio?
[...]*

*Ver de um jeito agora e de outro jeito depois, ou, melhor ainda,
ver na mesma hora os dois.”*

MASUR, 1991.

Aprendi na escola (educação básica e superior) que a redação acadêmica deve utilizar a terceira pessoa do discurso. Portanto, não sei escrever na primeira pessoa. Aliás, obrigada aos professores que me ensinaram esta maravilhosa arte: a da escrita! No entanto, no agradecimento e nesta seção, dada a característica dessas seções do texto, estou esforçando-me para sair do que, por vezes, é considerado impessoalidade da terceira pessoa, para, deste modo, manifestar as razões da busca que me fazem apresentar ao leitor este texto, que decorre da pesquisa desenvolvida durante o Curso de Mestrado em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

A partir do segundo capítulo da dissertação, volto a me comunicar utilizando-me da terceira pessoa do discurso, mas não deixarei de estar no texto na condição de implicante e implicada da pesquisa. Aliás, este é um dos tantos desafios que me acompanharam durante toda a análise e redação deste trabalho: olhar, ao mesmo tempo, “de fora” e “de dentro” da Instituição. Por isso, inicio citando Masur (1991):

“Ver de um jeito agora e de outro jeito depois, ou, melhor ainda, ver na mesma hora os dois”.

Esta condição de implicante e implicada da pesquisa se deve ao fato de eu estar atuando na função de pedagoga na Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) desde 2010, passando, desde o ano 2013, a responder, neste mesmo setor, pela Coordenadoria de Ensino Superior da Instituição. Assim, quando, no texto, faço referência à empiria, é desde este lugar que falo.

O tema da pesquisa também decorre desta condição. É tarefa da Pró-Reitoria de Ensino, dentre outras, coordenar os processos de definição das políticas de ensino em âmbito institucional e, nesses processos, são inúmeras as indagações e dúvidas que vão surgindo constantemente. Dentre elas, uma que há certo tempo vem me provocando e inquietando é a questão da verticalização.

O objetivo da investigação está diretamente vinculado à Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com olhar mais específico ao IFRS, *Campus Bento Gonçalves* e *Campus Sertão*. É desta prescrição legal que decorre o compromisso dos IFs com a oferta do ensino verticalizado, o que se apresenta como uma construção a ser feita por essas novas instituições.

O tema da dissertação surge dos constantes questionamentos acerca dos objetivos e finalidades dos IFs no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, bem como da inquietação frente à necessidade de compreender a(s) concepção(ões) da verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT), cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Ao estabelecer as finalidades e características dos IFs, aponta para a promoção da “integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008).

Na redação da Lei não se identifica, no entanto, um conceito de verticalização e, em virtude, talvez, da história recente dos IFs, o número de

produções sobre o tema, bem como sobre a operacionalidade da verticalização nestas instituições, é ainda pouco expressivo.

Inicialmente, o que motivou a realização deste estudo foi a impressão pessoal de que não estava muito claro o conceito de verticalização em âmbito institucional; que, talvez, este estivesse muito vinculado ao plano teórico e/ou abstrato. Deste modo, por não perceber em que, concretamente, o IFRS estava direcionando sua atuação com base no princípio da verticalização, optei por, nesta oportunidade que me foi concedida pela UCS e pelo próprio IFRS, desenvolver esta pesquisa, empenhando-me no sentido de investigar a questão da verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: concepção(ões) e desafios no IFRS.

Concepção(ões) porque, de imediato, não me era possível constatar se, pela pesquisa, identificaria uma concepção ou se seriam diversos os olhares para o mesmo conceito. A hipótese inicial já era de que não trabalharia o conceito com base em singularidade, mas era necessário ouvir os sujeitos e investigar as normativas internas da Instituição antes de emitir conclusões.

Acredito não ser necessário justificar a adoção, no título da pesquisa, do plural de desafio. A empiria já apontava claramente para uma diversidade destes na tentativa de fazer acontecer a verticalização no IFRS.

Afirmo que era necessário investigar as normativas internas e ouvir os sujeitos da Instituição. Disto decorre a metodologia adotada para a pesquisa. A fim de compreender os conceitos de verticalização no âmbito institucional, revisei o Estatuto, o Regimento Geral, o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional e a Organização Didática do IFRS, bem como os documentos dos *Campi*¹ Bento Gonçalves e Sertão (Regimento das Unidades) com o objetivo de perceber de que forma esses abordam o tema em pauta e que concepções de verticalização são contidas nessas normativas.

Além da análise documental, fui construindo, no decorrer da pesquisa, um aporte teórico e, com objetivo de ouvir os sujeitos acerca das concepções e desafios da operacionalização da verticalização no IFRS, com foco nas Unidades Bento Gonçalves e Sertão, realizei entrevista com doze sujeitos, assim categorizados: duas pessoas que participaram ativamente do processo de criação dos IFs; os

¹ Optou-se pela uniformização de alguns termos no decorrer do texto: *Campi*, *Campus*, ensino médio e ensino fundamental. As versões utilizadas pelos teóricos mencionados foram mantidas.

diretores das duas unidades foco da pesquisa quando da transformação de autarquias (Centro Federal de Educação Tecnológico de Bento Gonçalves - CEFET Bento Gonçalves) e Escola Agrotécnica Federal de Sertão em *Campi* do IFRS; os Pró-Reitores de Ensino e de Desenvolvimento Institucional do IFRS; os atuais Diretores Gerais das duas Unidades e dois servidores de cada *Campus*. A identidade dos entrevistados será resguardada, indicando-se apenas a sequência das mesmas de “A” até “L”. As entrevistas foram realizadas em forma de questionário escrito ou entrevista presencial, de acordo com a opção do entrevistado. Ao participar da pesquisa, os entrevistados assinaram termo de autorização de uso, conforme o modelo que consta no apêndice deste trabalho.

No que diz respeito à realização das entrevistas, preciso destacar que Eliezer Pacheco, inicialmente elencado entre os entrevistados, com seu devido consentimento, está sendo identificado no texto, dada a relevância do material produzido pelo professor (um manuscrito) em resposta ao questionário que lhe apresentei.

A relação entre educação e trabalho, a investigação do processo histórico da educação profissional no Brasil e das atuais políticas públicas voltadas para esta modalidade de educação, bem como literatura relativa ao tema em pauta, são apresentadas como suporte teórico para a realização deste estudo. Foram fundamentais, para tanto, as obras de Pacheco (2012); Frigotto (1997; 2006); Gomes (2006); Ciavatta (2010); Kuenzer (1989; 2010); Manfredi (2002); Gomes (2013), dentre outras que fundamentam o trabalho. O manuscrito elaborado por Eliezer Pacheco (2015) permeou toda a reflexão sobre o tema central da pesquisa.

Ainda acerca da metodologia, destaco que informações relativas ao contexto institucional do IFRS, assim como dos processos de elaboração das regulamentações internas da Instituição, são resultado, também, da experiência que vivo na participação em tais processos e de consulta informal ao grupo de gestores do IFRS. Expostas essas considerações, introduzo, nesta seção, o tema da pesquisa: verticalização do ensino, contextualizando-o e, ao mesmo tempo, justificando as delimitações e as opções que, em conjunto com a orientadora, foram feitas no intuito de definir com clareza o rumo a ser dado para o estudo.

Verticalização e integração, compromissos atribuídos aos IFs, a partir do que tenho compreendido até então, são dois conceitos e ações indissociáveis. No entanto, considerando a importância de ambas e a necessária delimitação do objeto

de pesquisa da dissertação, fiz um recorte da temática, optando, assim, por aprofundar os conhecimentos acerca da verticalização no desejo de, posteriormente, dar continuidade ao estudo, estabelecendo as relações desta com a integração.

A mesma observação é válida em relação ao tema da transversalidade, que é indissociável à verticalização e que, no entanto, não darei conta de abordar com a atenção que esta merece em uma pesquisa. Trata-se, portanto, de outro desafio que permanece em aberto: um estudo acerca dos dois conceitos traduzidos em proposta pedagógica.

Da mesma forma, não posso deixar de fazer referência, já no início do texto, à limitação deste no que diz respeito à articulação necessária entre ensino, pesquisa e extensão para que, efetivamente, a verticalização se torne uma realidade. Considerei que não havia condições de abordar, em um único trabalho, a questão da verticalização na perspectiva de uma conjuntura tão complexa (ou) tão abrangente. Frente à necessidade de delimitar o tema, optei por trabalhar a verticalização sob a ótica do ensino.

Em âmbito de IFRS, como mencionei anteriormente, percebo indícios de que não há clareza acerca da concepção da verticalização, bem como das implicações desta na proposição e oferta de cursos e, conseqüentemente, na prática pedagógica da Instituição. Desse modo, constato a importância da pesquisa voltada para a compreensão da verticalização enquanto concepção proposta pela legislação vigente com olhar voltado para a realidade do IFRS, para as nossas práticas pedagógicas.

Indago qual foi a intenção dos sujeitos que participaram da proposição da Lei nº 11.892/2008 ao estabelecer, dentre as finalidades e características dos IFs, a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, buscando compreender em que medida esta regulamentação, no que diz respeito ao conceito em pauta, é compreendida pela comunidade do IFRS, quais são os desafios da operacionalização da verticalização e quem ou que setores da Instituição são responsáveis para que a prática pedagógica verticalizada aconteça efetivamente. Também procuro, a partir das entrevistas, observar se já são visíveis contribuições da verticalização no IFRS.

Considerando a grande abrangência do IFRS em suas dezessete Unidades, e a dificuldade em desenvolver um trabalho de pesquisa em todos os *Campi*, optei, em acordo com a orientadora do trabalho, por delimitar o *locus* da pesquisa aos

Campi Bento Gonçalves e Sertão, o que se justifica pela história pedagógica das duas Unidades enquanto autarquias, anterior à criação dos IFs.

Minha hipótese, já na realização do projeto de pesquisa, conforme mencionei, apontava para a pluralidade de concepções de verticalização, dentre elas, (1) a que compreende que verticalizar a educação significa ofertar, na mesma unidade, cursos da mesma área e/ou eixos em diferentes níveis, de modo que, ao discente, seja oportunizada a possibilidade de perfazer, sem trocar de instituição, um processo formativo desde o Ensino Médio até a Pós-Graduação; (2) a que concebe a verticalização no mesmo sentido, acrescentando implicações e/ou desafios da atuação docente nos mais diferentes níveis de escolarização, bem como o compartilhamento e otimização dos espaços pedagógicos e, em uma fusão de ambas as concepções, (3) a que relaciona verticalização a um percurso formativo no qual discentes, docentes e todos os demais sujeitos do processo, independente do grau de escolarização, possam, muito além de ver otimizados os recursos, garantido a todos o direito a uma formação pública qualificada pela atuação dos IFs nos arranjos produtivos locais, conforme missão conferida a essas instituições.

Com relação aos desafios da verticalização no IFRS, a manifestação dos entrevistados aponta para a existência de situações e realidades que dificultam a operacionalização da verticalização no IFRS, mais especificamente nos *Campi* Bento Gonçalves e Sertão. Estas são abordadas, neste trabalho, sob a categorização de desafios para uma nova² cultura institucional “verticalizada” e desafios para uma nova prática pedagógica embasada na verticalização.

A trajetória da pesquisa é percorrida na consciência de que “as coisas têm muitos jeitos de ser, depende do jeito que a gente vê” (MASUR, 1991). Portanto, prefiro não olhar sozinha. Dessa forma, o resultado do trabalho é mérito não só meu, mas de todos os que foram convidados e aceitaram andar comigo este trajeto olhando para o mesmo lado ou para outras direções.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, a saber: **1.** Considerações iniciais; **2.** Um olhar para a Educação Profissional no Brasil; **3.** Concepção(ões) de

² A referência à nova cultura institucional “verticalizada” e à nova prática pedagógica embasada na verticalização é abordada, neste estudo, no contexto da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da criação dos IFs. “Nova” não advém, portanto, de rupturas bruscas, mas de modos outros de pensar e fazer, inscritos em concepções sinalizadas em normativas internas, mas, também, nos processos resultantes de pesquisas e posturas diferenciadas.

verticalização no IFRS; **4.** Desafios da verticalização no IFRS e **5.** Considerações finais.

Ao apresentar uma breve contextualização da Educação Profissional no Brasil, no segundo capítulo do texto, dou destaque à Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, principalmente à sua concepção e implantação e, no contexto da Rede, delimito o olhar para o IFRS *Campus* Bento Gonçalves e *Campus* Sertão com pequeno relato histórico e contextualização destas duas Unidades.

No terceiro capítulo, as concepções de verticalização no IFRS são abordadas sob duas perspectivas: **a)** Verticalização nas normativas internas do IFRS que traça uma análise documental das regulamentações internas do IFRS visando perceber de que forma a verticalização é contemplada nesses documentos, ou seja, o que se pode conceber por verticalização a partir do que prescrevem essas regulamentações e, **b)** A verticalização no IFRS a partir da manifestação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os desafios da verticalização, sistematizados em dois subtítulos, são abordados no quarto capítulo do texto como **a)** desafios para uma nova cultura institucional e **b)** desafios para uma nova prática pedagógica. No mesmo capítulo, dou voz aos entrevistados para que possam se manifestar, também, a respeito de a quem cabe a prerrogativa de conduzir as discussões e as ações relativas à operacionalização da verticalização nos *Campi* foco da pesquisa e quais são as contribuições de uma prática pedagógica verticalizada para a instituição e para os sujeitos.

Embora o quinto capítulo contenha, em seu título, o termo “finais”, tem-se a impressão de que há uma incoerência entre a terminologia e as impressões da autora ao colocar um ponto final no texto. É o capítulo que se propõe a sistematizar as ideias, apresentar o resultado do trabalho, registrando os principais achados da pesquisa e, mesmo que se acredite, provisoriamente, registrar a compreensão a que se chegou sobre a verticalização, bem como algumas formas de olhar para os seus desafios. É a seção do texto que aponta para o desejo de continuar o estudo sob outros possíveis enfoques.

Enfim, como a “diferença deve estar naquilo que a gente faz” (MASUR, 1991), pretendo, nas possibilidades e limites do texto, apresentar nele o resultado do processo investigativo não em caráter de conclusão, mas como provocação para a

continuidade da reflexão sobre o tema em pauta, dada sua relevância no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assim como no âmbito das atuais políticas públicas para a Educação Profissional no Brasil.

CAPÍTULO 2

UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

“Educar para a cidadania é fazer pensar nos últimos minutos quando, antes do derradeiro passo, for possível olhar para trás e, na areia fofa da vida, vislumbrar as pegadas, rastros ora firmes, ora indecisos, ora trôpegos, mas sinais de uma boa caminhada. E é a educação o pilar do bom caminhar humano”

PACHECO; MORIGI 2012, p. 11

A pesquisa sobre a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior remete-nos, de imediato, a um olhar para a história e o contexto da educação profissional no Brasil. História esta marcada, sem dúvida, por “rastros ora firmes, ora indecisos, ora trôpegos...”, como descrevem Pacheco e Morigi (2012, p. 11) na epígrafe de abertura. Antevendo os desafios do texto, a intenção é voltar o olhar para o processo histórico desta importante modalidade de educação, marcada, no decorrer do tempo, por retrocessos e contradições, e, a partir das marcas deixadas até aqui, buscar compreendê-la no contexto atual, relacionada ao que se entende e se intenciona como verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior no âmbito do IFRS – *Campus Bento Gonçalves* e *Campus Sertão*.

As relações entre profissionalização, escolaridade e trabalho resultam, segundo Manfredi (2002), de uma complexa rede de mediações e tensões entre as diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural. Não há, portanto, como pensar a educação fora do contexto no qual ela se insere, no qual se desenvolve a prática educativa, ou, como afirma Frigotto (2006),

ao se analisar as políticas e experiências educativas não há como separá-las do processo histórico mais geral e específico que fazem parte como práticas sociais constituídas neste processo e constituinte do mesmo. Seu entendimento adequado depende da apreensão das relações entre o tecido estrutural da sociedade e os movimentos conjunturais (p. 9).

Nesta perspectiva, pretende-se, na presente seção, traçar um olhar investigativo sobre a história da educação profissional no Brasil. Diversos estudiosos que se debruçaram sobre ela, que construíram aspectos teóricos a seu respeito, conduzem este olhar, dentre os quais cabe destacar Manfredi (2002); Gomes

(2006); Kuenzer (2010); Frigotto (2012); Ortigara (2012); Gomes (2013); Figueiredo (2014); Flach (2014); Pacheco (2015), dentre outros que contribuem significativamente no processo de compreensão do percurso histórico da Educação Profissional no Brasil.

O capítulo estrutura-se em três momentos, com olhar voltado para: **a)** o processo histórico da educação profissional no Brasil até a promulgação da Lei 11.892/2008; **b)** a constituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia com foco na criação dos IFs, e **c)** o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), particularmente os *Campi* Bento Gonçalves e Sertão, foco da presente pesquisa.

2.1 UM OLHAR SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ATÉ A PROMULGAÇÃO DA LEI 11.892/2008

“Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos”

FREIRE, 1983, p. 33

Ao considerar o processo histórico da educação profissional brasileira, a primeira constatação é que esta modalidade de ensino marcou as práticas humanas desde as sociedades mais primitivas, quando os conhecimentos relativos ao trabalho eram transmitidos através da observação, da prática e da repetição.

Servindo-se de instrumentos e meios rudimentares de produção, as sociedades primitivas seguiam uma lógica embasada na pedagogia do erro e do acerto, do aprender fazendo e imitando, da repetição de saberes acumulados pela cultura e pela história. A espontaneidade era uma característica da educação nessas sociedades, coincidindo com a prática do trabalho do qual todos os membros da comunidade participavam. Era uma educação para a vida, de caráter utilitarista. Segundo Manfredi (2002),

nas sociedades primitivas, em civilizações que viviam à base das economias de coleta, de pesca e de agricultura rudimentar, a primeira divisão social do trabalho dava-se segundo a diferenciação sexual e de idade. Predominavam as formas de trabalho manual (p. 34).

Há que se considerar, também, de antemão, os possíveis limites desta retomada histórica porque a análise, muito embora intencione contemplar os distintos olhares, é feita sob um outro olhar, inserido em um contexto específico. Acrescenta-se, ainda, a necessidade de considerar que

o resgate histórico da evolução da política para educação profissional no Brasil revela-nos as características de sua oferta bem como a sua forma de organização, que esteve regida a partir da trama de interesses presentes em cada momento específico de nossa história (ORTIGARA, 2012, p. 62).

Por conseguinte, na condição de implicante e implicada da investigação por parte da autora do texto, a leitura histórica que segue não tem, de forma alguma, a pretensão de esgotar o tema em pauta. Ao contrário, visa buscar elementos históricos que possam contribuir na compreensão da atual configuração da educação profissional brasileira, particularmente o *locus* desta pesquisa, a saber: a Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica – IFRS: *Campus Bento Gonçalves* e *Campus Sertão*.

Para tal, parte-se dos elementos constitutivos da educação profissional durante o período colonial brasileiro, no qual, as ordens religiosas, de modo especial os jesuítas, exerceram forte influência no que diz respeito às iniciativas educacionais focadas, principalmente, na catequização da população nativa, o que perdurou até a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759.

A preparação para o trabalho, no Brasil Colônia, segundo Ortigara (2012), era feita

por meio das Corporações de Ofício, as quais tiveram aqui um caráter excludente e preconceituoso, pois favoreciam os ofícios desenvolvidos pelos homens brancos e livres e impediam o ingresso dos escravos e outras etnias, através das regras de seu funcionamento (p. 62).

A mesma leitura deste período histórico é feita por Müller (2013, p. 87), que coloca as “assim chamadas Corporações de Ofícios (ou “guildas”)” dentre as principais iniciativas voltadas para o que denomina “ensino de profissões”. As Corporações, segundo Müller (2013), caracterizavam-se, basicamente, por “organizações ou clubes de serviços formados por trabalhadores que exerciam um mesmo ofício” (p. 87) que, conforme acrescenta Müller (2013), eram tarefas artesanais como aquelas inerentes às olarias, às carpintarias e à construção civil, nas quais era exigida força física e habilidade.

A partir de 1549, com a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, o ensino formal passa a ser regido pelos jesuítas que, sob a ótica de Gomes (2013), ofereciam “educação escolar a um número restrito de filhos homens da aristocracia rural e catequese para a população indígena” (p. 61). Para Gomes (2013), “a educação jesuítica contribuiu significativamente para a reprodução da cultura aristocrática no Brasil. Como humanistas, se preocupavam mais com atividades literárias e acadêmicas” (p. 61). A pedagogia jesuítica baseava-se no *Ratio Studiorum*, método criado por Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus. A prática educacional dos jesuítas, sob a interferência do contexto sócio-político, em nada se mostrou comprometida com a classe subalterna, como bem destacou a mesma autora (GOMES, 2013, p. 85) ao afirmar a que tinha direito o povo indígena, a saber, a ser catequizado. Para Müller (2013),

desde a atuação dos jesuítas, a formação profissional no Brasil foi entendida como uma modalidade reservada às classes populares, aos caboclos, aos portugueses pobres, aos escravos e aos índios, os quais deveriam ocupar-se do “saber-fazer” e de quem dependeria a normalidade da vida cotidiana (p. 85).

“Normalidade” esta da qual eram excluídos os que deveriam ser, por direito, considerados seus principais sujeitos, justamente os mencionados pela autora (2013) que, ao referir-se à dualidade da educação jesuítica, destaca que este pensamento, característico, segundo ela, da cultura ocidental, é uma “herança dos antigos gregos, que teriam inaugurado a crença de que a contemplação era própria dos sábios, enquanto a ação e o trabalho seriam função dos tolos” (MÜLLER, 2013, p. 85).

Na mesma perspectiva, cabe voltar a dialogar com Gomes (2013), segundo quem a educação profissional no Brasil, desde o período colonial, se constitui “em um ensino dualista que, ao lado de uma educação academicista para a elite, contrapõe um ensino de baixo nível para a grande camada da população desprivilegiada” (p. 60). Assim, afirma a mesma autora:

Ao mesmo tempo em que se ofereceu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, a educação se manteve insuficiente e precária nos demais níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter *status* (GOMES, 2013, p. 60).

No período de 1759 até 1808, datas que marcam a expulsão jesuítica e a chegada da Família Real, respectivamente, ao Brasil, nada foi realizado oficialmente em termos de educação profissional no país. Para Gomes (2013), a expulsão dos Jesuítas

acabou por dismantelar toda a estrutura administrativa do ensino. [...] Somente no início do século XIX, em 1808, com a transferência da corte portuguesa ao Brasil, há uma tentativa de se organizar oficialmente o ensino. Nesse período, são criadas as primeiras instituições de ensino superior no país não teológicas (p. 62).

A criação de instituições de ensino superior pode ser considerada um elemento significativo do período. No entanto, há que se destacar que isso nada representou em termos de possibilidade de ampliação de acesso aos que, até então, vinham sendo excluídos do sistema de ensino. É o que demonstra a afirmação de Gomes (2013):

O período de estadia de D. João no Brasil (1808-1821) representou um avanço para o ensino superior no país. Instalaram-se novas faculdades, porém, apenas a elite se beneficiou com as novas implantações, uma vez que o ensino superior foi criado para atender à aristocracia rural e aos estratos médios da época. Não houve preocupação alguma em se investir nos demais níveis de ensino, inclusive no técnico (p. 62).

Constata-se, portanto, que a herança deste marco histórico acabou por influenciar as relações sociais e a forma de conceber a educação profissional como modalidade de menor importância. Para Gomes (2006),

a ideia de formação esteve sempre, ao longo dos tempos, dissociada da educação acadêmica. Esse pensamento só começa a ser alterado no meado dos anos setenta, no século XX. Até esse período, a formação profissional restringia-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com equipes profissionais semi-qualificadas (p. 27).

Em 1809, após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras no Brasil, um decreto do Príncipe Regente criou o Colégio das Fábricas, “nome genérico que compreendia a dez unidades escolares, em diferentes endereços” (MÜLLER, 2013, p. 88). Esta instituição esteve em atividade até 1812, quando foi desativada.

A transformação do Brasil em sede do governo português, a partir de 1808, para Müller (2013), “do ponto de vista cultural e educacional [...] propiciou um novo

olhar do Estado para as escolas então existentes” (p. 87). Foram implantados, naquele período, novos cursos superiores no Brasil. Este nível de ensino, porém, continuava sendo privilégio garantido apenas à nobreza.

Pode-se, ainda, afirmar com base nas palavras de Gomes (2013), que

a educação profissional no Brasil colonial não teve expressão alguma, pois o ensino deveria responder à economia da época, baseada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo, sendo desnecessária a presença de trabalho técnico especializado (p. 61).

As marcas do período colonial brasileiro, no que diz respeito à educação, continuavam visíveis no início do regime imperial. A educação profissionalizante permanecia marcada pelo que a caracterizou no período imediatamente anterior: o ensino para os pobres, para os excluídos. Para Manfredi (2002),

as iniciativas de Educação Profissional durante o Império ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembléias provinciais legislativas. Por vezes, também resultavam do entrecruzamento de ambas (p. 75-76).

Na década de 1840 foram criadas as escolas de ofícios. Estas, segundo Gomes (2013), “eram mantidas pelo Estado e destinadas a ensinar trabalhos manuais e artesanais a órfãos e desvalidos da sorte, que viviam da produção das próprias escolas” (p. 62). Já na segunda metade do século XIX foram criadas sociedades civis de amparo a crianças órfãs e abandonadas, com destaque aos Liceus de Artes e Ofícios, “cujo acesso aos cursos era livre, exceto para os escravos” (GOMES, 2013, p. 62). Assim, conforme a autora, se pode afirmar que

o surgimento das primeiras instituições de educação profissional no Brasil foi marcado por um caráter assistencial, sendo o ensino de ofício pragmático e totalmente apartado da abrangência de um ensino formal profissionalizante (GOMES, 2013, p. 62).

Até então, o que se visualiza em termos de educação profissional no país eram práticas isoladas e excludentes de instrumentalização para o trabalho, voltadas para as camadas pobres e excluídas. Uma educação dual com público específico de acordo com a classe social, etnia e gênero. Esta herança elitista da educação, sob a ótica de Gomes (2013),

fez com que as políticas da corte portuguesa e as posteriores a ela, inclusive na República, a partir de 1891, atentassem-se mais para o ensino secundário e para o superior, esquecendo-se do primário e da educação profissional, pois se considerava que a classe baixa (basicamente trabalhadores agrícolas) não precisava de escola, mas sim somente a elite aristocrática e os pequenos burgueses. Daí se fortalece o dualismo do sistema educacional do país. [...] Assim, as políticas de então favoreciam o desenvolvimento cultural da classe econômica alta e desfavoreciam a educação dos pobres, através do descaso político para com a educação básica e o ensino profissional (p. 63-64).

Adentrando o século XX, o que se constata, no que diz respeito às práticas educativas do período, é uma preocupação com a preservação da infância que, como afirma Gomes (2006),

na ótica de educadores, médicos e sanitaristas, deve funcionar como corpo produtivo, futura riqueza da nação. Esse discurso econômico era amparado pelo discurso político de proteção à infância carente, em especial aos menores abandonados e delinquentes (p. 28).

Em decorrência dessa concepção de infância e visando à sua proteção, “como desdobramento de uma herança do período colonial e imperial” (GOMES, 2006, p. 28), uma das marcas relativas à educação no início do século XX foi a “continuidade da organização de instituições profissionalizantes de caráter essencialmente assistencialista, sem uma preocupação efetiva de formação de uma mão-de-obra qualificada” (GOMES, 2006, p. 28) que atendesse aos interesses do capitalismo que se afirmava. No entanto, segundo o autor, a urbanização e a industrialização demandaram novas oportunidades de ensino profissional. Segundo ele,

nas primeiras décadas do século XX, o Brasil apresentava um quadro urbano diferente e já era claro o processo de industrialização gerado pelo desenvolvimento do sistema capitalista no país. Devido à oferta de trabalho, houve o aumento de migrantes da zona rural para as cidades. Esse processo de expansão da indústria e do comércio foi o mais efetivo após a Segunda Guerra Mundial. Como a maioria do contingente de trabalhadores não tinha formação específica, considerando que o sistema educacional não os conseguia atender em larga escala, o Governo recorreu à institucionalização de agências profissionalizantes paralelas ao sistema oficial a fim de preparar mão-de-obra para esses serviços (GOMES, 2013, p. 67-68).

O início, embora ainda incipiente, do crescimento industrial nos primórdios do século XX, gerou a necessidade de trabalhadores com preparação mínima para os postos a serem ocupados na indústria, no comércio e em serviços. “No entanto, a

profissionalização das massas, quando muito, era oferecida apenas nos liceus e escolas de ofícios, sendo, portanto, insuficiente” (GOMES, 2013, p. 64).

Frente ao panorama socioeducacional mencionado, voltando a focar para o tema central deste texto e considerando que a origem da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica “remonta o longínquo ano de 1909, período em que o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou dezenove Escolas de Aprendizizes e Artífices no Brasil” (FIGUEIREDO, 2014, p. 27), cabe uma breve apresentação dos rumos conferidos a tais instituições no decorrer da história da educação profissional no Brasil.

Essas instituições eram escolas similares aos Liceus de Artes e Ofícios, porém voltadas para o ensino industrial. Direcionadas à classe mais pobre da sociedade, as Escolas de aprendizes artífices demonstravam, em sua fundação, um preconceito social para com o ensino profissionalizante.

Deste modo, em uma sociedade desigual, onde, em termos educacionais, vigorava a desvinculação entre formação profissional e educação, entre trabalho e educação, pode-se considerar que as Escolas de Aprendizizes Artífices tinham a clara finalidade de “proporcionar às classes proletárias meios de vencer as dificuldades ‘sempre crescentes da luta pela existência’” (GOMES, 2006, p. 29). Nesse sentido, constata-se que,

até o século XX, as reformas educacionais não conseguiram, de modo efetivo, abolir o abismo entre o ensino propedêutico e o profissional. É evidente que isso se dá porque a escola não pode ser considerada como um espaço de neutralidade; numa sociedade dividida em classes, afinal, o sistema educacional estará sempre difundindo um determinado projeto hegemônico (MÜLLER, 2013, p. 112).

Passados sete anos da sua criação, as Escolas de Aprendizizes foram transformadas em Liceus Industriais e, em 1942, sua denominação passou para Escolas Industriais e Técnicas. Em 1959, configuradas como autarquias, as mesmas escolas passaram a ser consideradas Escolas Técnicas Federais e, em paralelo ao processo histórico das inicialmente Escolas de Aprendizizes Artífices, foi constituindo-se uma rede de Escolas Agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais, tomando-se por base o modelo de escola fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura, passando à responsabilidade do MEC em 1967.

Com o desenvolvimento da urbanização e em decorrência do processo inicial de industrialização no Brasil, após a Primeira Guerra Mundial, a tradição de uma educação aristocrática já não se fazia suficiente. Era necessário atender às demandas do processo de desenvolvimento do país, o que significa afirmar a necessidade de formação do trabalhador. Para Gomes (2013), no entanto,

somente nesse período de transformações econômicas, no modo de produção, cresce a demanda social por educação. O Estado, então, expande o quadro escolar, porém, prescreve para a escola um tipo de formação limitado: ao da instrução para o trabalho (p. 65).

Permanece, assim, a instrução para o trabalho, o objetivo central, se não o único, da educação profissionalizante, o que, em nenhum momento histórico foi superado. Este dado desperta um contínuo questionamento acerca de quais seriam as razões impeditivas para a superação de tal concepção que vem sendo constatada no decorrer de toda a história desta modalidade educativa no Brasil. Sob o olhar de Gomes (2013),

[...] pode-se considerar que, do Brasil colônia até a década de 1930, foram raras e pouco efetivas as políticas de constituição e formalização da educação profissional, assim como as de educação formal como um todo. Até o início do século XX, o ensino, de forma geral, era concebido de maneira precária e, mais acentuadamente, o ensino profissional, que nunca se mostrou prioritário aos governos e aos sistemas produtivos de então. Nesse sentido, falar do modelo de educação profissional desse período, em que tal mal era constituído, é retratar uma educação para o trabalho tardia e despercebida, assim como todo o desenvolvimento produtivo do país (p. 66-67).

Na década de 1930, que teve início com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e do Conselho Nacional de Educação (1931), segundo Müller (2013), é possível visualizar “importantes mudanças nos setores econômico, político e, conseqüentemente, educacional no Brasil” (p. 98). Vale ressaltar que transformações na educação se condicionam a mudanças em outras instâncias, como bem afirma a autora ao referir-se à economia e à política.

Dentre as principais mudanças da educação na década de 1930, Gomes (2013) destaca a Reforma Francisco Campos, que “deu origem ao ensino secundário, implantando o currículo seriado e enciclopédico. [...] No ensino profissionalizante, por sua vez, a reforma cuidou apenas do ensino comercial” (p. 65) que, segundo a autora, dava acesso ao ensino superior de finanças, tendo o

discente concluído o curso técnico de nível médio, a única forma de ingresso à educação em nível de Graduação. A justificativa para a Reforma era que “os indivíduos deveriam estar preparados, técnica e profissionalmente, para a sociedade das profissões” (MÜLLER, 2013, p. 98).

A proposição de novos métodos, novos conteúdos, novos valores, em sintonia com o que Gomes (2006) denomina “otimismo pedagógico” (p. 53) ao final da década de 1930 apresentou-se como alternativa de superação da situação de exclusão que vinha sendo prática constante das instituições de ensino até então. Conforme relata Müller (2013),

em 1932, por sua vez, alguns intelectuais redigiram o documento conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. O embate político-ideológico na área educacional arrastou-se durante toda a Era Vargas, sendo notórias as discussões entre os assim chamados Pioneiros da Educação Nova, os quais, embora com diferentes posições ideológicas, pregavam um novo modelo em que a educação conseguisse atuar e interferir na sociedade brasileira através de uma escola menos academicista, mais prática, gratuita, obrigatória e laica – portanto, acessível às massas –, o que poderia neutralizar o poder oligárquico da elite nacional. O movimento reformador encontrou forte resistência na Igreja Católica, que se sentiu ameaçada por controlar a maioria das escolas da rede privadas (p. 99-100).

O crescimento interno e a conseqüente necessidade de mão de obra qualificada durante o Estado Novo conduziram para uma nova

reforma da educação, conhecida como a Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino. Essa reforma foi muito significativa na história do ensino profissional. Pela primeira vez, devido à demanda do desenvolvimento nacional, o Governo se engajou na questão da profissionalização em nível técnico (GOMES, 2013, p. 67).

A Regulamentação do ensino durante o Estado Novo (1937-1945) deu-se a partir de 1942, com a Reforma Capanema, denominada, também, de Leis Orgânicas do Ensino. Foi reestruturado, no período, o ensino comercial e industrial. Na interpretação de Müller (2013),

a Reforma Capanema, para muitos estudiosos, oficializou a seletividade, acentuando ainda mais a elitização do ensino, pois estabelecia leis específicas à preparação intelectual ou à formação profissional para atendimento às necessidades do mercado (p. 100).

Na década de 1940, no contexto desta Reforma, sob os Decretos nº 4.048, de 22/01/1942 e 8.621, de 10/01/1946, respectivamente, foram criadas duas grandes redes de ensino profissionalizante, a saber, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Estas Instituições, segundo o que considera Gomes (2013), tinham por objetivo

capacitar, de forma rápida, um número maior de pessoas para os setores de produção imediatos, porém, essa política não foi suficiente para amenizar os problemas educacionais do país [...] prevalecendo o sistema dual, no qual as camadas médias e superiores procuravam o ensino secundário e superior enquanto as camadas populares recorriam às escolas de nível primário e profissional. Assim, permanece a dualidade constatada desde o período colonial (p. 68).

Uma análise sobre a criação do SENAI e do SENAC, bem como da contribuição destas duas instituições para a educação profissional brasileira, é feita por Araújo (2006, p. 64), para quem o seu nascimento relaciona-se com a necessidade de mão de obra especializada naquele contexto histórico.

O SENAI e o SENAC, criados, segundo Gomes (2013), “para atender à demanda de qualificação para o trabalho em todos os níveis de profissionalização” (p. 68), são responsáveis, atualmente, pela maior rede de escolas de educação profissional no Brasil.

Neste sentido, cabe um reconhecimento da contribuição das duas instituições no desenvolvimento da educação profissional no país, de modo particular em momentos em que o poder público eximiu-se de sua responsabilidade pela formação dos trabalhadores, remetendo à iniciativa privada tal atribuição ou às instituições como SENAI, SENAC, dentre outras.³

Em relação, ainda, à Reforma Capanema, é necessário considerar os seus limites, que, como destaca Gomes (2013), não deram conta de resolver os sérios problemas enfrentados pelo ensino profissional

³ O SENAI e o SENAC integram o Sistema S que, segundo Figueiredo (2014, p. 28), é o nome pelo qual ficou convencionado denominar o conjunto de instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição Brasileira - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT). A relação entre a educação profissional ofertada pelo Sistema S e a que ocorre em instituições públicas é tema que merece discussão aprofundada, o que este trabalho não dá conta de abordar.

pois havia falta de flexibilidade diante do ensino secundário e se restringia, então, o acesso ao nível superior, uma vez que as Leis Orgânicas só permitiam o ingresso ao ensino superior no ramo profissional correspondente (p. 67).

Na educação profissional do período histórico em tela predominou a prática inspirada na tendência taylorista/fordista,⁴ tendência esta que se estendeu nas décadas posteriores até 1970. A filosofia que embasou o ensino profissionalizante deste período em nada se comprometia com o desenvolvimento integral do ser humano, com o pleno acesso à educação, com uma verdadeira integração entre a educação propedêutica e profissional no mesmo grau de valorização e investimento.

Na mesma proporção, não se percebe a projeção, muito menos a efetivação de uma política pública para a educação, particularmente na modalidade profissional. O que houve, pode-se afirmar, foram iniciativas isoladas, ações rápidas sem continuidade, focadas apenas na instrumentalização do trabalhador (diga-se pobre) para atender à demanda do mercado de trabalho.

Na continuidade da investigação acerca das políticas para o ensino profissionalizante no país, considera-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que, pela sua redação, garantiu maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário. A referida Lei

manifesta pela primeira vez na história da educação brasileira a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional, permitindo com isso o ingresso em qualquer curso do ensino superior para qualquer aluno que tivesse concluído o ramo secundário ou profissional, tendo em vista que a estrutura, embora se mantivesse a mesma proposta pela reforma empreendida por Capanema no início dos anos 40, previa um modelo de ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginasial de quatro anos e o colegial de três anos, ambos, por sua vez, compreendendo o ensino secundário técnico profissional, permitindo com isso o acesso irrestrito ao curso superior para quem concluísse quaisquer das duas modalidades (SANTOS, 2003, p. 218- 219).

No entanto, pela leitura do mesmo autor, constata-se que, muito embora pela Lei 4.024/61 estivesse estabelecida a equivalência entre o ensino secundário e profissional, a normativa não deu conta da superação da dualidade, “tendo em vista a permanência de duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro, sendo

⁴ Ler mais sobre Taylorismo e Fordismo em Gomes (2013, p. 71).

que o ensino secundário continuou mantendo o privilégio de ser reconhecido socialmente” (SANTOS, 2003, p. 219).

Na concepção de muitos profissionais da educação e nas práticas desenvolvidas por inúmeras instituições de ensino profissionalizante é possível constatar que esta dualidade persiste na contemporaneidade, como bem destaca Ciavatta (2010) ao afirmar que

a história da educação no Brasil apresenta-se como uma disputa permanente, explícita ou latente, pela separação entre a formação geral e a formação profissional. A primeira, conduzindo à educação de nível superior e a segunda, ao trabalho, à formação profissional para as atividades manuais e técnicas (p. 160).

Passados dez anos da promulgação da Lei 4.024/61, durante o regime militar, as Diretrizes e Bases da educação nacional passaram por um processo de reformulação, culminando com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692, em 11 de agosto de 1971. Esta, de acordo com SANTOS (2003), “substitui a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico pela habilitação profissional compulsória” (p. 219), o que representa a maior alteração desta nova prescrição legal no que diz respeito à educação profissional.

Na trama de interesses políticos, institucionais ou, mesmo, pessoais que, por vezes, perpassam a proposição de políticas educacionais, chama a atenção o destaque feito por Müller (2013) acerca da promulgação da Lei nº 5.692/71, ao afirmar que

na verdade, a equivalência se deu porque o SENAI já realizava a educação tecnicista proposta pela lei. Ao adotar a equivalência, o país poderia demonstrar, tanto aqui quanto no exterior, que promovia um aumento na escolarização de segundo grau, sem, entretanto, aumentar as despesas com verbas para essa modalidade de ensino (p. 111).

Novamente, portanto, não está em pauta a discussão acerca de possibilidades para a melhoria da educação, para a ampliação da oferta, para as condições de acesso e permanência. Ao verificar o contexto político-econômico do país no período de promulgação desta nova LDB, cabe citar Jacometti (2008). Para ele,

no que diz respeito ao ensino profissional, as diretrizes do Banco Mundial, a partir da década de 1970, tratam de estreitar os vínculos entre esse nível de

ensino e as atividades econômicas, especialmente em relação às pequenas empresas do setor informal. O objetivo de desenvolvimento institucional ainda permanece como preocupação central, acrescentando-se aí a colaboração entre o setor público e privado como estratégia de base à meta de desenvolvimento de padrões de qualidade e de eficiência no treinamento profissional (p. 242).

Na perspectiva do que aponta o autor, é possível perceber que, com a reformulação da LDB, foi reiterada a intenção de, no menor espaço de tempo possível, por meio do ensino profissional compulsório, instrumentalizar para o trabalho o maior número possível de trabalhadores para atender às demandas do mercado de trabalho. Assim, convinha que o 2º grau fosse de

caráter terminal, o qual visava atingir um grande contingente de alunos que pudesse sair do sistema escolar mais cedo e ingressar o quanto antes no mercado de trabalho. Tal movimento também acarretaria a diminuição da demanda para o ensino superior. A tentativa de estender o ensino profissionalizante para o ensino médio, porém, não significou a democratização da profissionalização (GOMES, 2013, p. 72-73).

Em relação ao currículo único, regulamentado pela Lei. 5.692/1971, com base em Ortigara (2012, p. 70) considera-se a possibilidade de um avanço nas políticas para a educação profissional, com a eliminação da dualidade observada até então entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico.

A compulsoriedade, no entanto, restringiu-se, na opinião de Ortigara (2012), ao âmbito público, não atingindo a todos – como se esperava da implementação da referida Lei, mantendo-se, assim, a dualidade, cujos determinantes “estavam também fora da escola, ou seja, eles estavam presentes na estrutura de classes” (ORTIGARA, 2012, p. 71), o que aponta para a urgência de uma transformação que vai muito além dos muros da escola.

Dessa forma, conforme escreve SANTOS (2003),

a dualidade do sistema estava mantida, dessa vez escondida em um projeto que, aparentemente, apresenta uma estrutura de ensino médio em que a profissionalização deverá abranger a todos, a todas as classes sociais, indiscriminadamente (p. 220).

Outra vez, a conclusão se repete: reformulação de legislação, estabelecimento de novas normas, definição de novas políticas e nenhum sinal para o fim da exclusão social na educação. Nenhuma perspectiva de superação efetiva da dualidade na educação. Enquanto isso, “as escolas particulares, por sua vez,

reforçavam o ensino propedêutico, direcionando os alunos para o vestibular”, (GOMES, 2013, p. 73), reforçando-se ainda mais a ideia de uma educação profissional compulsória para o pobre destinado a ingressar no mercado de trabalho logo após a conclusão do nível médio, se não antes, e de outra educação propedêutica aos detentores de condições de acesso à rede privada, com foco no ingresso em cursos superiores.

Para Gomes (2013), “a proposta da escola unitária acabou fracassando ao se oferecer profissionalização precária e ensino formal de má qualidade” (p. 73). SANTOS (2003) acrescenta que “os efeitos dessa reforma sobre o Ensino Médio foram os de não produzir nem a profissionalização nem o ensino propedêutico, tendo em vista o fracasso da política educacional imposta pela política aplicada pelo regime militar” (p. 219).

Dentre os fatores do fracasso do ensino de segundo grau profissionalizante regulamentado pela Lei. 5.692/1971, o mesmo autor aponta para a

falta de recursos materiais e humanos para a manutenção, por parte do poder público, de uma extensa rede de escolas; a resistência dos empresários em admitir nos quadros de suas empresas os profissionais oriundos dos cursos de segundo grau (SANTOS, 2003, p. 219).

A resistência à aceitação de egressos de cursos técnicos nas empresas a que fazem referência os autores é um dado que, sem dúvida, retrata o preconceito que tem marcado tão fortemente a história da educação brasileira com relação ao ensino profissionalizante. Ainda sobre a Lei. 5.692/1971, cabe um especial destaque à seguinte afirmação de Gomes (2013):

A história do ensino profissional no Brasil sempre esteve em descompasso com a escola formal, porém, a tentativa da Lei 5.692/71 de integrá-las não pôde diminuir a distância entre essas duas categorias. No entanto, ainda há de se pensar a importância da harmonia entre os dois ensinos para uma formação universal do trabalhador, a qual contenha tecnologia e formação básica, agregando valores e princípios de humanidade (p. 74).

No contexto ainda da profissionalização compulsória, em 1978, três dentre as Escolas de Aprendizes Artífices – Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná –, por determinação da Lei nº 6.545, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), passando a equiparar-se, no âmbito da educação

superior, aos centros universitários, o que cabe ser destacado dada a relação do fato com o tema em pauta neste estudo, o que é abordado na sequência do texto.

Na tentativa de sistematizar o que significou o período militar para a educação brasileira, particularmente a profissional, Saviani (2008) apresenta importantes contribuições por meio dos apontamentos que faz. Na percepção dele, a departamentalização, a matrícula por disciplinas e o regime de crédito são originários deste período histórico e todos eles “tinham por principal objetivo a redução de custos” (p. 305). Outro legado que nos foi deixado pelo regime militar, conforme Saviani (2008), foi o “favorecimento da iniciativa privada” (p. 301).

Como conclusão da análise deste período, convém relatar a manifestação do mesmo autor sobre o ensino superior no regime militar:

[...] a estrutura universitária que nos foi legada pelo regime militar acarreta consideráveis dificuldades à qualidade do ensino, determinadas pelos seguintes fatores: eliminação das turmas/classes resultantes da departamentalização aliada à matrícula por disciplina e ao regime de créditos, dificultando o trabalho dos professores junto aos alunos e desconsiderando as especificidades das diferentes carreiras profissionais na programação das disciplinas que integram os respectivos currículos; substituição do período letivo anual pelo semestral, reduzindo o tempo de trabalho pedagógico do professor com seus alunos, o que inviabiliza a superação das eventuais lacunas e dificulta a assimilação efetiva, pelos alunos, dos conhecimentos constitutivos das disciplinas consideradas indispensáveis à sua formação (SAVIANI, 2008, p. 307-308).

Apesar, no entanto, da aparente consciência acerca da análise feita por Saviani (2008), esta mesma estrutura universitária herdada do regime militar é realidade em grande parte das instituições de ensino superior na contemporaneidade. Impossível não concluir com uma indagação: o que impede a transformação?

Na continuidade do percurso investigativo, ao direcionar o olhar para a década de 1980, a partir de SANTOS (2003), constata-se, ali, uma demarcação histórica que os autores tomam por

uma nova era no quadro institucional brasileiro com o processo de redemocratização do país, que se concretizou em 1985 com a saída dos militares do poder e a entrada do governo civil de José Sarney, em março de 1985, inaugurando com isso a transição democrática (p. 221).

A profissionalização obrigatória que, por força da Lei. 5.692/1971, perpassou as práticas da educação profissional na década de sua promulgação, foi extinta do ensino formal em 1982, por determinação da Lei nº 7.044/82.

Com relação à educação profissional durante o governo Collor, sob o olhar de Ortigara (2012), a constatação é de que, naquele contexto sócio-político,

sequer se tinha a preocupação de se disfarçar a intencionalidade única de formação de força de trabalho. Ou seja, a população era vista como insumo a ser usado na produção e desta forma deveria oferecer a melhor relação custo-benefício possível (p. 95).

Portanto, tem-se, no período em questão, um reforço à ideologia centrada na dualidade com uma rede de ensino propedêutico aos que projetavam a continuidade da formação em nível superior e uma segunda rede com menor *status*, a de ensino profissionalizante, voltada para os membros da classe trabalhadora, futuros trabalhadores. Ciavatta (2010) contribui significativamente para uma melhor compreensão das políticas educacionais da década de 1990, ao afirmar que estas

ganham maior aproximação com os objetivos econômicos e político-ideológicos de um movimento mundial do capitalismo monopolista para ajustar os países periféricos ao capitalismo dos países centrais. No Brasil, fica visível a inserção subordinada a essas diretrizes expressas, particularmente, nos acordos internacionais com o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional. Implementa-se um padrão de desenvolvimento voltado para fora, que privilegia a entrada do capital financeiro, as políticas que facilitam a desregulamentação das relações de trabalho; políticas compensatórias, focalizadas nos grupos desfavorecidos; a utilização da ciência e da tecnologia produzidas pelos países de capitalismo avançado (p. 162).

As transformações econômicas e, conseqüentemente, do trabalho por que passou o Brasil desde a década de 1990, fizeram com que o país passasse a ocupar “um lugar de destaque na agenda neoliberal” (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p 271). O governo passou a perceber que a “qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégias para a inserção do país no grupo de nações denominadas desenvolvidas, além de constituir-se condição para o trabalhador participar das novas relações sociais de produção” (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 271).

Neste contexto é que foi gestada a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB Lei nº 9394/96) que regulamenta a educação brasileira até

os nossos dias. De acordo com esta nova prescrição legal, a educação profissional, no cumprimento de seus objetivos, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, na mesma medida em que passa a obter uma nova configuração, podendo abranger cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de Graduação e Pós-Graduação.

Portanto, pela nova LDB, ampliou-se significativamente a concepção de educação profissional como uma modalidade articulada à dimensão do trabalho, da ciência e da tecnologia, além da possibilidade de oferta de cursos de caráter profissional nos mais diferentes níveis de escolarização. Para Ortigara (2012), esta Lei “foi pioneira na utilização da expressão ‘educação profissional’ sugerindo, a exemplo do que ocorrera nos aspectos conceituais da educação básica, uma nova concepção de ensino, apontando para um processo de formação integral” (p. 116).

No que diz respeito ao ensino de nível médio, SANTOS (2003) assevera que

podemos dizer que a LDB, aprovada sob o nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996, apresenta no seu conteúdo um modelo de ensino médio que passa a constituir a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como uma de suas finalidades o aprofundamento do ensino fundamental, possibilitando àqueles que concluírem o curso ingressarem no ensino superior (p. 221).

A LDB nº 9.394/96 apontou, sem dúvida, para possíveis avanços no campo das políticas educacionais, particularmente para a educação profissional, como é o fato da nova concepção desta modalidade e a ampliação da abrangência da sua oferta, o que tem relação direta com o tema desta pesquisa, a verticalização. Permanecem, contudo, grandes lacunas, como a apontada por Müller (2013):

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, tentando parecer moderna, introduziu os conceitos de flexibilidade, competências e habilidades, os quais significam, na prática, a tentativa de manter a perspectiva instrumentalista que sempre caracterizou a educação profissionalizante no Brasil, através da qual se tenta ocultar a luta de classes entre capital e trabalho (p. 111).

A exemplo do que ocorrera em 1978, com a transformação das três Escolas de Aprendizes e Artífices em CEFETs no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, na década de 1990, várias outras Escolas passaram por esta transformação

institucional, constituindo a base do sistema nacional de educação tecnológica instituído em 1994.

É importante salientar que os CEFETs, conforme a redação da regulamentação que os instituiu, eram autarquias de regime especial, vinculadas ao MEC, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar e, em 1994, por determinação da Lei nº 8.948/94, passaram a integrar o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

No decorrer da pesquisa, o tema da autonomia nessas instituições será retomado no contexto da proposição e aprovação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede de EPT e criou os IFs porque a hipótese é de que este tenha sido, naquele momento, pauta de debate.

No contexto do final do século XX, profundamente marcado pela ideologia neoliberal e pela globalização, segundo afirma Ortigara (2012), “as recomendações propostas para as reformas educativas foram formuladas procurando responder às questões que surgiram numa economia globalizada” (p. 97). Assim, de que forma a nova LDB poderia apontar para práticas efetivas de inclusão, de superação da dualidade do ensino, da integração entre o ensino acadêmico e o profissionalizante? Permanece, portanto, o desafio de, servindo-se dos avanços regulamentados pela atual LDB e, apesar de seus limites, trabalhar para que a educação, independente do grau ou da modalidade, formal ou informal, possa, verdadeiramente, contribuir na formação de cidadãos em sua integralidade, da qual o trabalho é uma dentre as dimensões.

Este desafio torna-se ainda mais real ao considerar a análise das políticas públicas para a educação profissional para o período compreendido entre os anos 1995 e 2000, feita por Kuenzer (2010):

[...] é possível indicar a continuidade de propostas precárias de educação profissional para legitimar a inclusão em trabalhos precarizados, de modo a alimentar o consumo predatório da força de trabalho, para o que a redução epistemológica, a partir da formação de subjetividades flexíveis, polivalentes e empreendedoras, realiza-se pelas bases materiais e das dimensões pedagógicas dos processos sociais aos quais se articulam políticas e práticas educativas de caráter privado, populistas e fragmentadas, que expressam as estratégias de disciplinamento necessárias ao novo regime de acumulação, para o que a nova epistemologia da prática fornece os fundamentos (p. 268).

Sob esta perspectiva é que são gestadas as ações voltadas para a educação profissional durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), cuja maior expressão, segundo Flach (2014), “está sistematizada na promulgação do Decreto nº 2.208, de 17/04/97” (p. 51) que, “dentre outros aspectos, promoveu a separação do ensino médio do ensino técnico” (Idem, p. 51).

No que se refere à ideologia ou concepções pedagógicas que permearam as políticas e as práticas voltadas para a educação profissional no decorrer do mandato do Presidente FHC, Araujo (2014) destaca que estas tinham por “referência a lógica das competências, aprender a ser e aprender, autocontrole, iniciativa, gestão do aleatório, ação e pró-ação, raciocínio” (p. 203). A novidade proposta pela pedagogia das competências, na opinião do autor, visava ao desenvolvimento das capacidades humanas para a nova realidade do mercado de trabalho, ou seja, “a formação dos trabalhadores passa, então, a ter como objetivo o desenvolvimento de competências ou capacidades requeridas pela nova realidade” (ARAUJO, 2014, p. 203). Com isso,

busca-se estreitar o vínculo entre sistema educacional e sistema ocupacional. Este vínculo, no entanto, nunca deixou de existir, não sendo, portanto, uma novidade a proposta dessa aproximação, pois a história da educação profissional sempre esteve associada, de modo subordinado, à história do desenvolvimento econômico, assim como às formas de organização e de gestão do trabalho (ARAUJO, 2014, p. 204).

Outras duas características do período que influenciaram negativamente a educação na gestão de FHC foram: a) o aumento das desigualdades entre a rede pública e privada de ensino e b) a ênfase dada pelo Governo às políticas de privatização da educação profissional. Além disso, conforme destaca Oliveira (2013), no que diz respeito à dualidade ensino acadêmico X profissionalizante,

embora o MEC afirme o fim da dicotomia entre as duas modalidades de ensino, reforça mais do que nunca sua existência. Essa dualidade se torna muito mais evidente e anacrônica quando observamos que, por terem se tornado ramos distintos do sistema educacional, ambos quase deixam de manter alguma articulação (p. 230).

A análise das políticas educativas deste Governo aponta, ainda, para o que Flach (2014) considera “um processo de mercantilização da educação, com uma clara redução do papel do Estado nesse âmbito” (p. 52). Assim, na medida em que o poder público se exime de sua atribuição, a rede privada ganha sempre mais

espaço, ofertando a educação como um produto de compra e venda, em sintonia com a lógica do sistema capitalista.

Conforme a referência feita anteriormente sobre o Decreto 2208/97 como maior expressão do Governo FHC no que diz respeito à educação profissional, cabe, dadas as consequências negativas desta regulamentação, uma análise mais detalhada. Nesse sentido, Figueiredo (2014) apresenta elementos muito significativos. Segundo ele, o referido Decreto “acabou com a possibilidade de desenvolvimento da educação profissional de forma integrada e articulada com o Ensino Médio” (p. 28), o que, continua Figueiredo (2014), aponta para “uma formação retrógrada e alienadora” (p. 28) para os estudantes da rede profissional de educação.

Manteve-se, assim, a prática de uma “educação profissional de forma desarticulada com a formação propedêutica, dificultando a formação integral, integrada e cidadã” (FIGUEIREDO, 2014, p. 28), cujas consequências ainda são visíveis no contexto atual da educação profissional.

A discussão, portanto, acerca da dualidade do ensino, continuou posta mesmo após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo particular por força do referido Decreto. Este dualismo, para Frigotto (2012),

é elemento estrutural das sociedades de classe. Todavia, ele se manifesta de forma diversa e em formações sociais específicas. A sociedade brasileira tem forjado um projeto societário dos mais desiguais do mundo, combinando a cultura escravocrata com o capitalismo selvagem. As lutas sociais ao longo do século XX foram incapazes de romper o tecido estrutural de uma das sociedades mais desiguais do mundo com uma criminosa concentração de renda e capital nas mãos de poucos e uma massa imensa de pobres e miseráveis (p. 197).

Nessa perspectiva é que se afirma a influência negativa do Decreto 2208/97 no processo de constituição do ensino profissionalizante no Brasil, o que, no entender de Oliveira (2013), é contraditório em função do papel que “esse reservava a cada uma das modalidades de ensino” (p. 229-230). Assim, continua o autor,

enquanto, para o ensino médio, o MEC atribuiu um papel central no desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania e à inserção no mercado de trabalho, esse considerou o ensino profissional apenas como espaço preparatório para o mercado de trabalho. Ou seja, ao definir a educação profissionalizante como complementar, o MEC reafirmou a dicotomia estrutural da educação brasileira, na qual se atribui à educação

profissional um papel secundário e empobrecido na formação do trabalhador (OLIVEIRA, 2013, p. 229-230).

Impossível não fazer referência ao fato de que, “associada ao Decreto 2208/97, foi decisiva a promulgação da Lei 9649, de 27 de maio de 1998, que dispunha sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios” (FIGUEIREDO, 2014). A referida Lei, em seu artigo 3º, parágrafo 5º, determinou que

a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1994).⁵

Em decorrência, portanto, da referida Lei, agravando-se ainda mais o quadro da educação profissional do Brasil no Governo FHC, a expansão desta modalidade de ensino ficou, de acordo com Ortigara (2012, p. 120), vinculada apenas a convênios com estados e municípios, com organizações não governamentais e com o setor produtivo evidenciando-se, assim,

um processo em que as definições das diretrizes e normas de funcionamento estavam centralizadas no poder central, enquanto que a gestão do sistema e a sua manutenção seriam descentralizadas e paulatinamente transferidas para o setor privado (ORTIGARA, 2012, p. 120).

Em paralelo ao Decreto 2208/97 e à Lei 9649, outros atos normativos direcionaram as instituições existentes para a oferta predominante de cursos superiores e Ensino Médio regular, remetendo à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada a oferta de cursos técnicos.

Outra ação do MEC, durante o mandato de FHC, foi a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). Este, conforme relata Flach (2014),

determinava o repasse de recursos do Estado para a construção e montagem de laboratórios, cabendo às instituições parceiras (entidades comunitárias, estados, municípios e entidades particulares) promoverem a gestão, manutenção e contratação de pessoal. Os recursos para o desenvolvimento desse programa foram obtidos através do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o mesmo trouxe como

⁵ Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L8948.htm>. Acesso em: 13 set. 2015.

característica o esvaziamento das obrigações do estado no que se refere às políticas para a educação profissional (p. 52).

O Proep nada significou, então, além de mais um ato por meio do qual o Governo visou repassar para outros Órgãos a responsabilidade pelo cumprimento de uma tarefa que lhe cabia. Assim, pode-se concluir, fazendo alusão a Ortigara (2012), que a influência do Governo FHC nas políticas voltadas para a educação profissional no país pode ser sintetizada da seguinte forma:

[...] a reforma conduzida pelo governo FHC estava assim alinhada com a lógica neoliberal das políticas de reforma do Estado. Evidenciava-se a influência dos organismos internacionais como o Banco Mundial e o BID, que financiaram o Programa de Expansão da Educação Profissional, na definição das políticas do governo para o setor (ORTIGARA, 2012, p. 136).

A expectativa, característica de períodos de transição, pode ser nitidamente percebida no contexto final do século XX e início do século XXI no que se refere ao que se projetava, se aguardava e estava se desenvolvendo em âmbito de educação, principalmente em termos de educação profissional no Brasil. Neste sentido, Pacheco (2015) refere-se a uma “crise identitária” que atingiu todos os níveis e setores no início do novo século, apontando para a necessidade de uma nova perspectiva para a vida humana. Segundo o autor,

o aspecto simbólico dessa passagem reitera questões que continuam urgentes, que mobilizaram o desejo e a energia de trabalho das gerações que nos antecederam. Entre essas questões encontra-se a educação, que foi particularmente atingida pela crise e pelas políticas neoliberais, perdendo suas referências. Como política social capaz de emancipar, sua força deve ser renovada por meio de projetos criativos e desafiadores (PACHECO, 2015).

É extremamente oportuna a manifestação de Pacheco (2015) para a reflexão sobre este novo tempo. Um dos desafios que se apresentam é, certamente, como afirma o pesquisador, resgatar as referências perdidas da educação e lançar-se para novos projetos “criativos e desafiadores”.

Logo, cabe voltar a dialogar com Ortigara (2012) que, ao se manifestar sobre o período inicial do século XXI, ou, mais especificamente, sobre o Governo Federal de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), destaca que

a eleição do presidente Lula gerou expectativas de que fossem concebidas políticas que pudessem contribuir para superação da dualidade que historicamente opôs a formação entre o ensino médio e ensino técnico (ORTIGARA, 2012, p. 138).

Estava, então, em pauta, uma nova política econômica que, segundo Figueiredo (2014), “valorizou a produção interna, resultando, num curto espaço de tempo, no significativo crescimento do país” (p. 31). Na mesma perspectiva, Flach (2014) enfatiza o “processo de transição do modelo neoliberal para o modelo social-desenvolvimentista” (p. 52), ocorrido sob a gestão do Presidente Lula. Dentre as consequências deste fator, está a necessidade de “ampliação da educação profissional como um caminho para a formação de profissionais para atender às mais diversas áreas do conhecimento” (FIGUEIREDO, 2014, p. 31).

Pacheco (2015) endossa esta afirmação ao acrescentar que

desde 2003, início do governo Lula, o governo federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. Na busca de ampliação do acesso à educação e da permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, diversas medidas estão em andamento.⁶

Houve, já no início da gestão do Presidente Lula, um claro rompimento com as políticas educacionais do período imediatamente anterior, medida esta que foi tomada sob o reconhecimento da necessidade desta descontinuação em vista de “um desenvolvimento nacional soberano, sustentável e inclusivo” (PACHECO; MORIGI, 2012, p. 17).

Em relação às políticas para a educação profissional deste período, Flach (2014) destaca a

promulgação do decreto nº 5.154, de 23/07/2004, que revogou o Decreto nº 2.208, de 17/04/97. A partir desse novo decreto, foi novamente possível promover a expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil, juntamente com a nova possibilidade de oferta do ensino médio de forma integrada à educação profissional (p. 52-53).

⁶ Dentre essas medidas, convém citar as elencadas por Flach (2014, p. 53): “O governo Lula promoveu diversas medidas para a melhoria da educação profissional, tais como a ampliação dos investimentos, da oferta de vagas, a qualificação dos servidores, a criação de novas unidades em cidades que ainda não possuíam este tipo de oferta, dentre outras. E estas medidas contribuíram para a superação do modelo neoliberal que estava em voga, abarcando, também, a educação profissional” (FLACH, 2014, p. 53). Ver mais em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000012/00001234.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

Expressa-se, pois, a nítida intenção de fazer frente às políticas do Governo FHC no que diz respeito ao desenvolvimento e à estrutura da educação profissional no país. A retomada da expansão pelo Governo Lula, por exemplo, em contraposição ao que foi regulamentado no Governo anterior, surge, já, como um sinal claro a apontar para um novo projeto. Para Ortigara (2012),

as discussões que ocorreram durante a definição das políticas para educação profissional no governo Lula levavam em consideração a possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade estrutural entre a formação geral e a formação para o trabalho. Em meio a estas discussões, com frequência apontou-se para a possibilidade de uma formação *nas concepções da politecnia, do trabalho como princípio educativo e da escola unitária* (p. 139).

Com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, teve início, em 2003, a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica. A então Semtec/MEC, hoje Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), propôs um processo de debates com a sociedade visando ao aperfeiçoamento da legislação da Educação Profissional e Tecnológica: certificação profissional, fontes de financiamento, institucionalização de um subsistema nacional da Educação Profissional e Tecnológica e implementação do ensino técnico articulado ao ensino médio. Foi neste mesmo ano, segundo Figueiredo (2014), que ocorreu o início dos “Programas de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional” (p. 31) com a ampliação das instituições já existentes e a abertura de novas unidades.

Em 2004, o Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho, revogando o Decreto nº 2.208/97, regulamentou que a Educação Profissional seria desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio (integrado, concomitante ou subsequente) e educação profissional tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação. Com isto, o Governo Federal

criou programas e projetos com objetivos comuns, no sentido de aumentar a capilaridade, a interiorização e o crescimento do número de vagas ofertadas pela educação profissional a partir da criação de novas unidades de educação (FIGUEIREDO, 2014, p. 31).

A integração do ensino propedêutico com o ensino profissional, regulamentada pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, foi, na opinião de Ortigara (2012, p. 157), controversa, porque, se, por um lado, a regulamentação contemplou a possibilidade de oferta de cursos técnicos na modalidade integrada, por outro manteve a possibilidade de segmentação representada nas modalidades de concomitância e subsequência, delegando às instituições a definição acerca da forma de organização curricular de seus cursos.

Para Flach (2014), o Decreto nº 5.154/2004 não contou com uma total aprovação, pois este, “apesar de permitir a integração entre Ensino Médio e Técnico, manteve a concomitância, tal qual previa o decreto que regulou a educação profissional no governo FHC” (p. 52-53). Este quadro de questionamentos acerca da concomitância no Ensino Médio continua posto nos debates referentes à educação profissional atualmente, de modo particular nas discussões acerca da integração. De acordo com essa premissa, Grabowski e Ribeiro afirmam que o Decreto Federal nº 5.154/2004

reforma a reforma anterior, mantendo a estrutura da educação profissional e introduzindo novas formas de sua oferta e tentando propor não mais uma educação profissional submetida ao mercado, mas que se fundamentasse em uma proposta de educação que articulasse a ciência, a cultura e o trabalho (GRABOWSKI; RIBEIRO, p. 271).

Sob esta perspectiva, pode-se afirmar, portanto, que o referido Decreto não atendeu às expectativas no que diz respeito à superação da dualidade do ensino. Por outro lado, apontou para significativos avanços em relação à superação da submissão da educação profissional ao mercado e à proposição da articulação entre educação, ciência, cultura e o trabalho, aspectos estes que são reforçados no projeto de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT).

Na continuidade do percurso histórico, considera-se que, após um processo de discussão e de construção, abordado na sequência deste capítulo do texto, em 29 de dezembro de 2008, foi aprovada a Lei nº 11.892 que instituiu a Rede Federal de EPT e criou os IFs, ficando, assim, instituída no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao MEC e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais (IFs); Universidade

Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, assim como Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Segundo Figueiredo (2014), a efetiva consolidação da nova política para a educação profissional, adotada na gestão do Presidente Luis Inácio Lula da Silva,

se fortaleceu com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da sanção da Lei 11892, de 29 de dezembro de 2008, que colocou na agenda das instituições o reordenamento necessário para a constituição de uma nova institucionalidade (FIGUEIREDO, 2014, p. 32).

Esse breve olhar para o processo histórico da educação profissional no Brasil, a partir das normativas internas, deixa evidente a percepção de que esta modalidade de educação tem passado, no decorrer dos anos, por contínuas mudanças referentes às suas políticas e práticas, até chegar à atual configuração, na qual se insere a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual fazem parte os IFs, dentre eles, o IFRS, um dos trinta e oito Institutos criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, objeto desse estudo. Para Grabowski e Ribeiro (2010),

de uma forma geral, a educação profissional tem servido para preparar mão de obra (qualificação da força de trabalho) para as relações de produção capitalistas vigentes no Brasil. Predominou, ao longo da história, uma finalidade instrumental, operacional, qual seja, que o trabalhador fosse capaz de executar as funções reservadas para ele de forma mecânica e tecnicista. Essa função delegada ao então denominado ensino profissionalizante (ensino técnico) é resultado de uma sociedade estruturada de forma dual: proprietários dos meios de produção, detentores do capital e trabalhadores, donos de sua força de trabalho a ser transformada em mercadoria de venda e produção (p. 277).

Um aspecto extremamente relevante que merece destaque por, em si só, já apontar para um novo tempo nesta modalidade de educação, é o fato de que, ao ver nascer os IFs, o Brasil viu surgir uma Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o que põe em evidência uma proposta de trabalho coletivo e integrado entre Instituições centenárias e embriões institucionais.

Nesta primeira parte do capítulo apresenta-se uma contextualização de alguns traços da história da educação profissional no Brasil até 2008, ano de criação dos IFs. Na sequência do estudo, o olhar voltar-se-á para esse novo tempo da

educação profissional no Brasil a partir da criação, em 2008, da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

2.2 A REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

“Na medida em que buscamos a identidade da rede, não se trata apenas de haver um nome novo, mas de haver nova missão”

COSTA, 2013, p. 30

Até a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 29 de dezembro de 2008, a educação profissionalizante em âmbito público federal estava sob responsabilidade das seguintes instituições: Escolas Agrotécnicas Federais; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; Escolas Técnicas Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Colégio Pedro II e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

O novo tempo da educação profissional no Brasil e a nova proposta para estruturação dessa modalidade educativa, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPT), apontam para uma configuração baseada na coletividade, e não mais na atuação isolada e autônoma de cada instituição.

A constituição da Rede de EPT deu-se no contexto do segundo mandato do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, que, conforme Pacheco e Morigi (2012), “foi marcado pela determinação do Presidente em assegurar à educação e, particularmente, à educação tecnológica um lugar privilegiado nas políticas públicas” (p. 16).

Acerca do período anterior à promulgação da Lei nº 11.892/2008, sobre os processos de debate e de construção da referida normativa a respeito das forças que conduziram à estruturação da Rede Federal de EPT, bem como no que diz respeito às resistências encontradas, não temos, entre os estudiosos do assunto, um consenso.⁷

Brezinski (2011, p. 26) aponta, como marco inicial da gestação da referida Lei, a realização da Primeira Conferência Nacional de Educação Profissional e

⁷ Sobre o assunto, cabe a referência ao trabalho desenvolvido por Costa (2013).

Tecnológica realizada pelo MEC em 2006, onde estiveram em pauta questões estratégicas para a educação profissional brasileira. A partir deste evento, segundo a autora, teve início a consolidação da reforma em andamento.

Diante da conquista do CEFET do Estado do Paraná que, em 2005, foi transformado em Universidade Tecnológica, ganhou expressão o movimento que já vinha acontecendo entre os demais CEFETs, visando à transformação aos moldes do que foi conquistado pela Instituição do Paraná. Conforme relata Brezinski (2011),

a Rede mobilizou-se política e administrativamente em busca de semelhante conquista, objetivando adquirir direitos e condições para o desenvolvimento institucional, que passava não só pela implantação do ensino superior, mas também pelo fortalecimento e desenvolvimento da pesquisa (p. 26).

Não era, no entanto, nesta perspectiva, que o MEC vinha articulando a reforma da estrutura organizacional das instituições federais de educação profissional. Nas instâncias superiores

buscava-se a configuração adequada para a nova realidade educacional, com vista não somente ao atendimento das expectativas da Rede, como também corresponder às intenções do Governo em relação ao seu projeto de expansão da educação profissional (BREZINSKI, 2011, p. 26).

Diante do impasse entre as expectativas das instituições já existentes e o que pretendia o MEC, segundo Flach (2014), em 2007 foi aprovado o Decreto Federal nº 6.095/2007, que regulou o processo de implantação dos IFs e apresentou as

principais diretrizes para sua organização, sendo que as instituições integrantes da rede federal de educação profissional e tecnológica deveriam analisar e decidir, a partir da consulta a sua comunidade, se aceitariam fazer parte dessa nova configuração da rede. Em dezembro de 2007, o Ministério da Educação lançou a Chamada Pública MEC/SETEC 02/2007, estipulando um prazo de 90 dias para a apresentação de propostas de constituição de Institutos Federais. O resultado da Chamada Pública foi divulgado em março de 2008 e em julho do mesmo ano foi apresentado o Projeto de Lei (PL 3.775/2008), propondo a criação dos IFs (p. 66).

O referido Decreto, que deveria orientar e conduzir o processo de discussão e implementação da nova política acabou, no entanto, de acordo com o relato de Brezinski (2011), causando um efeito contrário, sendo causa de divisão da comunidade,

dadas as especulações a respeito, pois, tal concretização trazia consigo novas concepções políticas, sociais, culturais e pedagógicas. A edição do decreto, de forma inesperada, não apenas fez aumentar o burburinho, como também obrigou os envolvidos a reverem seus conceitos e posicionamentos diante das inevitáveis mudanças que se anunciavam. A novidade faria estabelecer um novo desenho para a educação brasileira, com contornos desconhecidos, uma vez que a figura dos institutos era totalmente estranha para a maioria. As dúvidas e o temor de que tais mudanças pudessem ocorrer de forma impositiva, foram gerais. Os interessados, temendo o retorno de tempos de autoritarismo, seguiam desconfiados (p. 41).

A mesma autora, no entanto (2011), chama a atenção para o relevante fato de a criação da Rede ter acontecido após um processo de construção e, não, com base apenas em determinações prematuras, sem o necessário amadurecimento. Para ela,

o ciclo dessa política percorreu um longo caminho, desde a adoção da decisão pelo grupo governista, passando pela análise do elenco de alternativas ao problema (mudanças na educação profissional e técnica) apresentado pela gestão federal, etapas que se desenrolaram ao longo de 2007 e 2008, até a normatização em lei que estruturou a política. Esse percurso implicou também investimentos em novas estruturas físicas (construção de novas escolas em todo o país), administrativas (envolvendo a contratação de servidores para ocuparem os diversos postos de trabalho que se abriram) e de gestão (preparação das instituições existentes para absorverem tamanha expansão e gerirem adequadamente, de maneira a sustentar o grande projeto de educação que ora se propunha). Tudo isso, levando-se sempre em conta que os resultados teriam (e têm) necessariamente que se voltar ao desenvolvimento da educação brasileira (BREZINSKI, 2011, p. 40).

Sob esta ótica, é possível concluir que a nova configuração da Rede teria se dado a partir de uma consulta à comunidade e seria resultado da adesão à Rede por parte das instituições. Sabe-se, todavia, que não há consenso acerca do assunto. Sobre este processo de transformação, Ciavatta (2010), como que numa tentativa de compreendê-lo, apresenta uma série de questionamentos que merecem destaque, partindo de “Como os CEFETs e as demais escolas se prepararam para essa transformação em bloco?” (p. 160). A criação da Rede seria algo

além de uma aspiração legítima de alguns de ver reconhecida a competência acadêmico-científica adquirida? Ou seria essa iniciativa também manifestação de uma necessidade ideológica que permeia a sociedade brasileira, o seu povo e as suas elites de terem nível superior no sentido que lhes pode dar o título de doutor [...]? (CIAVATTA, 2010, p. 160).

Em que medida a nova estrutura da Rede apresenta-se como uma possibilidade real de superação do dualismo da educação decorrente da

estratificação social da sociedade brasileira “que permeia a educação no fenômeno tantas vezes identificado e criticado como dualismo educacional?” (CIAVATTA, 2010). É este mais um pertinente questionamento apresentado por Ciavatta (2010), para quem

com base na divisão técnica e social do trabalho, a história da educação no Brasil apresenta-se como uma disputa permanente, explícita ou latente, pela separação entre a formação geral e a formação profissional. A primeira, conduzindo à educação de nível superior e a segunda, ao trabalho, à formação profissional para as atividades manuais e técnicas (p. 160).

Com a promulgação da Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008, está em pauta, portanto, uma nova política para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, política esta voltada para o que Figueiredo (2014) denomina de nova institucionalidade: a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Deste modo, ou seja, a partir dessa legislação,

deixaram de existir os 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), juntamente com 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), 39 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), além de 07 Escolas Técnicas Federais e 08 Escolas vinculadas a Universidades Federais, que passam a formar os IFs. Entretanto, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica optaram por não se transformar em IFs, mantendo suas características históricas, ficando o CEFET Minas Gerais e o CEFET Rio de Janeiro fora desse processo (FIGUEIREDO, 2014, p. 32).

O Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, também aderiu à Rede supracitada, que ficou assim constituída: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II.

Machado (2011) entende a criação dos IFs como

uma inovação paradigmática com relação à agenda da educação profissional e tecnológica brasileira e ao modo de construí-la, ao caráter dessas instituições, à forma de usar os saberes profissionais para responder demandas sociais, ao diálogo entre processo de ensino-aprendizagem, pesquisa, extensão e gestão (p. 372).

Este novo modelo institucional, de acordo com a autora (2011), fundamenta-se “no hibridismo do contexto do qual emergem as demandas por saberes profissionais e de aplicação, que inclui e ultrapassa os tradicionais requerimentos dos chamados setores produtivos” (p. 372). Constata-se a urgência de atender a outros interesses e necessidades sociais com foco em “valores, aspirações, necessidades e preferências de diferentes indivíduos e grupos sociais” (MACHADO, 2011, p. 372). Neste sentido, os IFs apresentaram-se, segundo Flach (2015), “como um modelo alternativo às universidades, para atender a demandas específicas e aos arranjos produtivos locais de modo mais dinâmico do que o apresentado pelas universidades” (p. 55).

Ao tratar dos objetivos que deram origem aos IFs, Brezinski (2011) destaca que estas instituições

surgiram como resultado da necessidade que havia de se encontrar um modelo institucional que atendesse às expectativas dos diferentes grupos dedicados em promover as mudanças na educação profissional (políticos, educadores da sociedade) (p. 40).

Acerca da estrutura em rede, Figueiredo (2014) chama a atenção para o fato de que, segundo o que prevê a Lei de criação dessas instituições, os IFs têm um claro compromisso de atuação coletiva, em rede, o que implica, como o próprio autor tem referenciado, uma nova institucionalidade. Assim,

as atividades acadêmicas e administrativas que antes eram realizadas de forma isolada passaram a ser desenvolvidas de forma integrada e em rede, reformulando e implantando políticas de educação profissional através de programas e ações, constituindo políticas de Governo e de Estado (FIGUEIREDO, 2014, p. 32).

A referência às instituições de Educação Profissional e Tecnológica como Rede, conforme Costa (2013), é anterior à criação dos IFs. No entanto, segundo o autor, “é só em 2008 que acontece a institucionalização formal-legal de uma rede” (COSTA, 2013, p. 1). Na mesma perspectiva de uma nova institucionalidade de que trata Figueiredo (2014), Costa (2013) acrescenta que esta

nasce da transformação e reorganização das antigas instituições de educação profissional e tecnológica, resultando num arranjo administrativo semelhante às universidades. Com efeito, as instituições se integram resultando numa outra composta por uma Reitoria e diversos campi, do

ponto de vista do ensino são verticalizadas e pluricurriculares, o que as afasta das universidades. Ao fim e ao cabo os IFs constituem instituições únicas, sem igual no mundo (p. 1).

Transformação estrutural esta que tem se constituído desde a implementação dos IFs em grande desafio. Em âmbito de IFRS, segundo sujeitos participantes deste estudo, esse processo nem sempre foi e nem é tranquilo, o que pode ser talvez tido por normal se considerarmos a constituição dessa nova Instituição, como já se mencionou. Pacheco (2015) endossa a manifestação de Figueiredo (2014) acerca da configuração em Rede ao afirmar que

a rede é tecida a partir das relações sociais existentes que dão oportunidade, por um lado, ao compartilhamento de ideias, visando à formação de uma cultura de participação e, por outro, à absorção de novos elementos, objetivando sua renovação permanente. Trata-se, portanto, de um espaço aberto e em movimento, de atuação regional, com bases em referenciais que expressam também uma missão nacional e universal (PACHECO, 2015).

É necessário, neste ponto, considerar os desafios desta nova institucionalização sob o ponto de vista do tema da autonomia institucional que, até então, era assegurada a um grupo de instituições que passaram a integrar a Rede, os CEFETs. Neste sentido, Figueiredo (2014) orienta para seguinte reflexão: “a lei de criação dos IFs consolida o termo “rede”, que foi ampliado, indicando o conjunto de instituições que trabalham de forma articulada e com objetivos comuns” (p. 56). Para ele,

os IFs são autarquias, pois se constituem de estruturas administrativamente autônomas. Assim cabe, neste contexto de conceituação institucional, afirmar que não se deve confundir autonomia com soberania. Sob essa ótica, os IFs não podem legislar sobre si mesmos, valendo também para suas unidades internas, no caso os *campi* (FIGUEIREDO, 2014, p. 56).

Nas entrevistas realizadas, como se pode constatar na sequência deste estudo, a questão relativa à autonomia a que faz referência Figueiredo (2014) é assinalada como um desafio em âmbito de IFRS. O entrevistado A (2015) apontou claramente, em sua fala, para resistências encontradas durante o processo de transição institucional ao afirmar que essas

foram em função da necessidade de mudar a cultura institucional. Éramos duas autarquias (CEFET-BG e Escola Agrícola Federal de Sertão) que

definitivamente tiveram que mudar sua forma de trabalhar, principalmente porque tudo era muito rápido, acontecia no âmbito do *campus*. Quando houve a integração e elas perderam sua capacidade de gerir algumas coisas sozinhas, houve muita resistência. Isso foi sempre trabalhado de forma coletiva e transparente, mas os desafios foram enormes (ENTREVISTADO A, 2015).

Ao ser indagado sobre os desafios que ainda permanecem nesse processo de configuração da nova institucionalidade, o mesmo entrevistado A mencionou a necessidade de trabalhar a questão do que denomina de “culturas institucionalizadas”. Eles (os *campi*), conforme o entrevistado A, “ainda não mudaram”. É necessário

estar permanentemente trabalhando o conceito de autonomia para que os *campi* entendam que podem gerir suas vidas, desde que isso não afete a vida institucional do IFRS. É sempre muito difícil para eles perceber que ações que aparentemente são inofensivas no dia a dia da instituição têm impacto enorme em doze *campus*,⁸ porque os servidores conversam entre si. A integração continua sendo um desafio. [...] Contudo, esse é um problema no Brasil como um todo. Somente com o tempo, com capacitação de servidores e com novas ferramentas de gestão, poderemos superar esses problemas (ENTREVISTADO A, 2015).

Nesta perspectiva, a concepção de que o que os IFs vivenciaram e experienciam [...] não é um processo de transformação de instituições, mas sim um processo de criação de uma nova instituição, que é o Instituto Federal [...]” (COSTA, 2013, p. 32), pode contribuir para a conscientização da comunidade acerca do que caracteriza um trabalho em Rede. Ou seja, fez-se, e ainda é necessário, compreender que a instituição da Rede em pauta não compreende uma série de pequenas mudanças e, sim, a criação de uma Rede composta por diversas instituições com história pedagógica, com culturas e práticas instituídas e outras tantas novas instituições.

No que diz respeito à integração de instituições já existentes na Rede a que nos referimos, Costa (2013) afirma que é necessário considerar que elas não tiveram início em 2008, ao ser promulgada a Lei que criou os IFs. No entanto, segundo ele,

o não começar do zero foi aspecto nada debatido – em nenhum momento da história das instituições e as implicações da junção destas, para se

⁸ É importante destacar, aqui, que, quando da realização da entrevista (segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015), o IFRS era constituído por doze *Campi* em operação. Considerando a atual configuração da Instituição (17 unidades), os demais estavam em processo de oficialização e de implantação.

iniciar outra história a partir daí, carregada de memórias, heranças e sedimentações, que não se esvaíram por força da lei, foram discutidas – não houve este tipo de reflexão (COSTA, 2013, p. 32).

Nesta manifestação confirma-se a constatação feita anteriormente acerca da inexistência de consenso quando o tema em pauta é o processo de criação da Rede. Ortigara (2012) reforça o entendimento de Costa (2013) ao afirmar que

[...] é possível inferir que a ideia dos Institutos foi concebida e implementada como consequência de uma decisão centralizada do governo federal, contradizendo o discurso de defesa dos espaços participativos. A proposição deste modelo naturalmente surpreendeu as instituições e causou apreensão principalmente pelo desconhecimento do novo modelo de organização, bem como significava uma mudança de rumos diante dos projetos de desenvolvimento que estavam em curso nas instituições. O processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia mostrou-se contraditório, pois foi uma decisão que não levou em conta o caminho traçado pelas escolas técnicas para a formação de universidades tecnológicas (p. 171).

Acerca da participação ou não da comunidade nas discussões, da consulta ou imposição às instituições pré-existentes para adesão à Rede, poderíamos supor que a diversidade de olhares está relacionada aos diferentes lugares que ocupavam os sujeitos do processo? Certo é que há uma diversidade de interpretação e que, muito provavelmente, o tempo se encarregará de comprovar ou não as análises feitas, por vezes, no calor dos debates, frente ao novo, ao incerto, ao inseguro... às vezes movidas por interesses pessoais ou institucionais. Por fim, cabe, ainda, uma referência à leitura feita por Brezinski (2011) sobre o assunto. Para a autora, a criação da Rede

foi resultado de processo de reflexão iniciado tempos antes, em várias instâncias, incluindo-se os fóruns representantes da educação profissional e tecnológica, desde os antigos debates intra e interinstituições, quando se especulava sobre as possibilidades de mudanças no arranjo institucional, de maneira que pudesse, não apenas modernizar, repensando-se as questões pedagógicas, mas também configurar-se de tal maneira que atendesse às demandas do corpo docente por capacitação e qualificação, com o aumento da procura pelos cursos *stricto sensu* e, tudo isso, somado às intenções do governo vigente, de expansão e fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O conjunto dessas questões caracteriza o processo da política (p. 26).

O entrevistado A (2015) apresenta, em participação na pesquisa, elementos que conduzem à percepção dos desafios desse processo de constituição de Rede ao fazer referência ao fato de que as dificuldades constatadas não se limitam ao âmbito

institucional local, mas, como registrou, se repetem no contexto nacional, somadas, certamente, a outros fatores, como as especificidades locais, as distâncias geográficas, dificuldades de transporte/deslocamento, de comunicação, condições financeiras e culturais, dentre outras. O desafio é superar as práticas isoladas de atuação já que estas, segundo Costa (2013), colocam “em cheque a própria ideia de estar se construindo uma Rede” (p. 93).

Portanto, se a nova configuração proposta pela criação de uma Rede encontra entraves e resistências, se considerada apenas a estrutura *multicampi* de um Instituto, no caso, o IFRS, como relata o Entrevistado A (2015), esses mesmos e outros possíveis entraves encontram-se, como apontou o referido Entrevistado, multiplicados de acordo com o número de Instituições que constituem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esse dado, no entanto, na percepção deste estudo, não desqualifica, de modo algum, a proposta de implementação de uma nova institucionalidade que almeja projetar e executar uma nova educação profissional discutida e desenvolvida com base na coletividade, na integração, usufruindo dos inúmeros benefícios do diálogo interinstitucional para uma prática pedagógica projetada e desenvolvida pelos e para os sujeitos da Rede, consideradas as suas necessidades. Para Pacheco (2015),

o que se pretende dessas instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica é o compartilhamento real em uma rede multilateral, heterogênea e dinâmica, a partir de uma postura dialógica que objetive a reestruturação de laços humanos que, ao longo das últimas décadas, vêm se diluindo.

Nesta perspectiva, é importante voltar a dialogar com Figueiredo (2014). Sob o olhar dele, para atender às exigências e necessidades sociais, as instituições precisam

agir coletivamente, para alcançar o espírito de unidade e construir um projeto institucional, respeitando especificidades sedimentadas pela história de cada unidade. Para além dos discursos e dos dispositivos legais estão os desafios reais de convergir culturas e práticas a partir de uma proposta dialética (p. 17).

Esse agir coletivo, continua Figueiredo (2014), requer “necessariamente, dedicação e gestão participativa para se consolidar em torno de uma identidade sólida e objetivos comuns” (p. 17). Esse é, sem dúvida, um dentre os tantos desafios

da implementação da nova institucionalidade, o que pode se justificar se considerarmos, em âmbito local e nacional, a constituição inicial das Instituições que, hoje, compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. E, neste sentido, novamente recorremos a Figueiredo (2014), que apresenta claramente as informações relativas à constituição dos IFs, ao afirmar que

no contexto nacional a formação dos IFs ocorreu de maneiras diversas. Em alguns casos houve tão somente a transformação de Centro Federal ou de uma Escola Técnica em Instituto, agregando apenas suas unidades originais. Em outras experiências, mais raras, houve a congregação entre autarquias (CEFETs e EAFs) e escolas vinculadas às universidades e escolas técnicas, constituindo uma diversidade organizacional e cultural bastante diversa⁹ (p. 34).

Acerca do processo de constituição e implementação dos IFs, constata-se, entre os autores que vêm tratando do tema, diferentes posicionamentos. Costa (2013), que desenvolve um importante trabalho sobre os próprios bastidores da promulgação da Lei nº 11.892/2008, entende que estas instituições,

sem nenhuma atenção específica para particularidades regionais, sociais, ou de qualquer outro tipo, no momento em que foram concebidos, os IFs, a partir do momento que precisam ser implementados, sofrem impactos diversos (COSTA, 2013, p. 2).

As demais instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não são citadas neste caso porque, possivelmente, a adesão desses estabelecimentos à Rede, aparentemente, não esteve atrelada a importantes alterações em sua estrutura interna, como foi o caso da constituição dos IFs.

Ao referir-se especificamente ao IFRS, Figueiredo (2014) retoma sua afirmação anterior acrescentando um importante elemento que diz respeito ao fato

⁹ “A composição de cada um dos 38 Institutos Federais é muito distinta: em alguns casos, a criação do Instituto representou somente uma mudança de denominação de um CEFET com suas respectivas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs). Nesse caso, inicialmente, a mudança prática foi somente de nomenclatura: a administração central do CEFET passou a ser denominada de Reitoria e as UNEDs passaram a ser denominadas de *Campi*, ou seja, era uma composição que já existia anteriormente (uma única autarquia) que passou a ser organizada como um Instituto Federal. Em outros casos, a criação do instituto ocorreu a partir da união de diferentes autarquias, como Escola Agrotécnica e CEFET e, nesse caso, coube a uma destas duas autarquias gerenciar a implantação da nova instituição” (FLACH, 2014, p. 66). Mais informações disponíveis em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000012/00001234.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

de o IFRS estar situado no contexto do que chama de “experiências mais raras” (p. 34), ou seja, que congrega autarquias, sendo, o IFRS, portanto,

resultado da fusão de quatro instituições históricas no âmbito da educação profissional no Rio Grande do Sul. Unificaram-se o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves e Escola Agrotécnica Federal de Sertão. Somaram-se a essa formação a Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Rio Grande. Ainda nesta composição inicial agregou-se a Escola Técnica Federal de Canoas, criada pela lei Nº 11.534, de 26 de outubro de 2007, concebida em um contexto de incerteza acerca da nova configuração institucional da Rede Federal (FIGUEIREDO, 2014, p. 34).

Convém reiterar, ainda, que falar de uma Rede de Educação Profissional e Tecnológica não significa, por conseguinte, falar de uma junção de instituições, de unidades, mas implica conceber uma nova institucionalidade – voltada para um novo pensar e um novo agir pedagógico, fundamentado na lógica do trabalho coletivo, da unidade institucional.

Considerando que esse estudo é desenvolvido, como já mencionado, a partir de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, nosso foco está voltado, mais especificamente, dentre as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, aos IFs. Para Silva (2009), é preciso que essas Instituições visem, no decorrer de sua atuação,

a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (p. 8).

Dentre as finalidades e características dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, definidas pela Lei nº 11.892/2008, elegemos, aqui, as “geradoras” do tema em foco nesta pesquisa. A primeira finalidade apresentada pela referida regulamentação parece carregar em si a essência do que vem a ser esta nova Instituição, à qual é atribuída a tarefa de

ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

Uma das especificidades dos Institutos é, sem dúvida, a possibilidade de atuação nos diversos níveis e nas mais distintas modalidades de ensino, tendo por foco a educação profissional. Os IFs, para Ortigara (2012),

constituem-se num arranjo ímpar na organização educacional brasileira, os quais assumem a função de ofertar, numa única instituição, desde a formação inicial até as graduações tecnológicas e pós graduação *lato* e *stricto sensu*, passando pelo ensino técnico de nível médio, o qual poderá ser oferecido na modalidade integrada ou concomitante ao ensino médio. Desta forma, os institutos diferenciam-se dos modelos tradicionais que, via de regra, atuam num único nível de ensino (p. 172).

Nesta atuação, os Institutos têm, dentre os seus objetivos, o de “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008). A oferta de vaga para esses cursos, conforme regulamenta o art. 8º da Lei nº 11.892/2008, deve ser de, no mínimo, 50% de suas vagas em cada exercício. Já 20% das vagas devem ser destinadas a

cursos de formação inicial e continuada de professores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008).

Aos Institutos está posto, portanto, o desafio de atuar nos mais diferentes níveis de ensino, o que implica um amplo campo de atuação e, ao mesmo tempo, a superação de uma série de entraves e resistências frente a essa configuração institucional que, por determinação legal, tem como uma das suas finalidades a promoção da “integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008).

Para Pacheco e Morigi (2012), no que diz respeito ao seu formato jurídico-institucional, os IFs nasceram

procurando se distinguir da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo uma forma híbrida entre Universidade e CEFETs e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira. São instituições de educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e *multicampi*; terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de

sua existência. Traços que as aproximam e, ao mesmo tempo, as distanciam das universidades (p. 23).

Tais instituições, por consequência, não são pequenas universidades, muito menos seu foco maior deve ser o ensino superior. Ao contrário, estão os Institutos, mais do que habilitados, comprometidos, por força de Lei, com a oferta do ensino profissionalizante – desde a educação básica até a Pós-Graduação, além da significativa atuação na pesquisa e na extensão.

Ousa-se tomar, nesta pesquisa, a postura de quem acredita que esta possibilidade de atuação nos diferentes níveis de escolarização é um diferencial dos IFs, que os torna instituições singulares no atual contexto, bem como na história da educação profissional brasileira. Não é, porém, a simples oferta de cursos de níveis distintos que os torna ímpares e, sim, a proposta de uma educação verticalizada.

No entanto, pela empiria¹⁰ e considerada na sequência deste estudo a manifestação do entrevistado L, constata-se, no IFRS, uma lacuna no que diz respeito à proposta da educação verticalizada em termos de sua compreensão e, conseqüentemente, de sua operacionalização, o que talvez se justifique diante da história recente da instituição.

Considerando, por outro lado, a pertinência da proposta da verticalização, o compromisso institucional em desenvolver uma prática coerente com suas finalidades e a visível intenção institucional do IFRS de não só cumprir a Lei no que diz respeito à verticalização, mas de efetivá-la através de uma proposta pedagógica fundada no princípio da verticalização, é imprescindível que haja uma compreensão clara sobre o que significa uma prática educativa verticalizada no contexto da educação profissional e tecnológica para que esta seja operacionalizada de modo a atender ao compromisso social que justificou a criação dos IFs.

Nesse âmbito, o presente trabalho pretende contribuir no processo de ampliação dos saberes sobre a verticalização, pesquisando a(s) concepção(ões) de verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior no contexto da criação dos IFs, à luz da Lei nº 11.892/2008, por meio da análise dos

¹⁰ Nos primeiros anos de existência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, com algumas exceções, a verticalização não foi considerada quando da definição da criação de novos cursos. A constatação é feita com base na experiência vivenciada pela Autora do texto em sua atuação profissional na Pró-Reitoria de Ensino do IFRS desde o ano 2010 até o momento.

desafios para a sua operacionalidade no IFRS, mais especificamente nos *Campi* Sertão e Bento Gonçalves.

Para tal, é apresentado, na sequência do texto, um breve relato histórico e uma contextualização do IFRS com foco nos *Campi* Bento Gonçalves e Sertão para que, na medida em que se tratar da verticalização no IFRS, se tenha em mente de que realidade se está falando.

2.3 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS

“Mas o futuro não chegará se não for construído desde já”

FRIGOTTO, 2012, p. 46

O Estado do Rio Grande do Sul, por determinação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, conta com a presença de três Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em seu território: Instituto Federal Farroupilha, com sede em Santa Maria; Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, com sede em Pelotas, e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), cuja Reitoria localiza-se em Bento Gonçalves.

O estudo desenvolvido até aqui nos permite afirmar com convicção que, ao olhar para o IFRS, *locus* desta pesquisa, estamos visualizando uma instituição nova, embora constituída por instituições pré-existentes. De acordo com seu Projeto Pedagógico Institucional, o IFRS pode ser considerado “fruto de um complexo mosaico de histórias institucionais no âmbito da educação profissional, reunindo instituições com trajetórias de décadas e novos *campi*” (IFRS, 2011, p. 10).

A criação da Instituição deu-se a partir da união de três autarquias federais: CEFET Bento Gonçalves, Escola Agrotécnica Federal de Sertão e Escola Técnica Federal de Canoas. Logo após a promulgação da Lei nº 11.892/2008, foram incorporados ao Instituto dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul de Porto Alegre e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande. No decorrer do processo de implantação do IFRS, foram federalizadas unidades de ensino técnico nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá, e criados os *campi* de

Caxias do Sul, Erechim, Osório e Restinga. Essas instituições fazem parte, hoje, do IFRS na condição de *campi*. Com a premissa de expansão da Rede Federal, desde 2012 estão em fase de implantação quatro novos *campi* do IFRS, localizados nas cidades de Alvorada, Rolante, Vacaria e Viamão. Em 2014, o MEC aprovou a criação do *Campus Avançado* do IFRS, em Veranópolis, passando, o Instituto, assim, a contar com 16 *campi* e um *Campus avançado*, totalizando 17 unidades.

No período da realização desta pesquisa, o IFRS contava com um número aproximado de 20 mil alunos, distribuídos em cursos técnicos de nível médio, superiores de Licenciatura, Bacharelados e Tecnologia e de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*. Para atender a esses e aos demais programas de ensino, pesquisa e extensão, o IFRS conta com um quadro de aproximadamente 1.650 servidores (técnico-administrativos e docentes).¹¹

Considerando a temática da pesquisa, é importante ter presente quais são os níveis e modalidades de cursos ofertados pelo IFRS e o que os caracteriza. No que se refere aos cursos técnicos, são ofertados cursos integrados, subsequentes e concomitantes ao Ensino Médio, sendo o curso integrado planejado de modo que o aluno conclua o Ensino Médio juntamente com uma habilitação profissional técnica de nível médio. Esta modalidade é ofertada a egressos do Ensino Fundamental. O concomitante, por sua vez, é ofertado a quem concluiu o Ensino Fundamental e está cursando o Ensino Médio. Neste caso, o aluno deverá ter matrículas distintas para cada curso (Ensino Médio e Curso Técnico), podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino diferentes, desde que, em ambos os casos, não haja incompatibilidade de horários na oferta dos cursos. O curso subsequente caracteriza-se por estabelecer como critério de ingresso a conclusão do Ensino Médio.

Visando ao atendimento dos alunos que não tiveram acesso ao Ensino Médio na idade própria, o IFRS trabalha com o Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Para ingressar nos cursos do Programa, o critério estabelecido por regulamentação própria é a conclusão do Ensino Fundamental e que o candidato tenha, no mínimo, dezoito anos de idade. O egresso dos cursos

¹¹ O dado relativo ao número de servidores foi obtido junto à Diretoria de Gestão de Pessoas na Reitoria do IFRS. O número aproximado justifica-se em virtude do processo de nomeação de novos servidores, bem como pela rotatividade destes.

integrados, concomitantes e subsequentes ao Ensino Médio, inclusive os do Proeja, recebe diploma de profissionalização em nível médio técnico.

Em relação à oferta de cursos em nível superior, o IFRS vem trabalhando com Cursos Superiores de Tecnologia, Licenciaturas e Bacharelados. Conforme prescreve a Resolução nº 03, de 18 de dezembro de 2002 do MEC, que estabelece as diretrizes para os Cursos Superiores de Tecnologia,¹² a educação profissional em cursos do referido nível,

integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (BRASIL, 2002).

O IFRS, em sintonia com os objetivos e finalidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, oferta, também, cursos de Licenciatura¹³ e de formação pedagógica de docentes, visando formar profissionais para atuar nos mais diversos ambientes, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Em atenção a um dos objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de ministrar “cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento” (BRASIL, 2008), o IFRS oferece cursos de bacharelado a fim de habilitar para a atuação profissional na área da formação do curso, possibilitando sólida instrução (teórica e prática) e servindo como suporte para uma base científica ao egresso.

Conforme as atuais políticas públicas para a educação brasileira, na seleção de candidatos aos cursos superiores e técnicos subsequentes ao Ensino Médio ofertados pelo IFRS, é utilizado o Exame Nacional do Ensino Médio, sendo que, no caso dos cursos de Graduação, adota-se, também, o Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação. Para todos os cursos, além dessas possibilidades de ingresso, é realizado o processo seletivo próprio da Instituição, de acordo com

¹² A oferta de Cursos Superiores de Tecnologia é regulamentada pela legislação relativa aos Cursos Superiores e pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com_content>. Acesso em: 13 jun. 2015.

¹³ De acordo com o que prevê o artigo 8º da Lei nº 11.892/2008, os IFs devem destinar 20 por cento de suas vagas a cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

editais específicos que estabelecem, igualmente, as diretrizes relativas ao ingresso por meio das políticas de cotas previstas na legislação nacional.

O IFRS, instituição federal de ensino público, segundo informações fornecidas pelas Pró-Reitorias de Ensino e de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Instituição,¹⁴ oferta, atualmente, cinquenta cursos de Graduação e sessenta cursos técnicos de nível médio, além de quinze cursos de Pós-Graduação, sendo treze de Especialização *lato sensu* e dois de Especialização *stricto sensu* – mestrados profissionais.

Além dos cursos regulares, o IFRS oferece cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Mulheres Mil e Formação Inicial Continuada (FIC). Todos os cursos são gratuitos e os alunos têm acesso à assistência estudantil (auxílio transporte, moradia, alimentação e bolsa permanência) e a programas de intercâmbio internacional.

De acordo com seu Projeto Pedagógico Institucional, o IFRS

possui o compromisso de trabalhar no sentido da democratização dos conhecimentos, tendo como base um modelo de educação progressista,¹⁵ que deve estar articulado a um projeto de sociedade baseada na igualdade de direitos e oportunidades nos mais diversos aspectos: cultural, social, econômico, político, ecológico, entre outros. Para tanto, o IFRS necessita ir além de representar um centro privilegiado de excelência em educação; deve constituir-se como uma instituição de educação conhecedora e comprometida com a realidade na qual está inserida, tanto em nível local como regional (IFRS, PPI, 2011, p. 11).

No conjunto de propostas e ações do IFRS, conforme seu Projeto Pedagógico Institucional, “destaca-se a verticalização do ensino através da articulação da educação básica, profissional e superior” (IFRS, 2011, p. 11). A Instituição, em consonância com o contexto de sua criação e comprometida com a concepção de Educação Profissional e Tecnológica que a justifica, destaca, no documento

¹⁴ Maiores informações relativas aos cursos ofertados pelo IFRS podem ser obtidas no sítio eletrônico de cada *campus* e no Guia de Cursos da Instituição, disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014811105653688guia_de_cursos_site.pdf>. Acesso em: 21 out. 2015. No período de realização desta pesquisa, os dados do referido documento estão sendo revisados visando à publicação de um novo documento com informações atualizadas.

¹⁵ De acordo com Pacheco, a educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas à construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (apud IFRS, PPI, 2011, p. 11)

norteador de suas ações, o Projeto Pedagógico Institucional como suas ações fundamentais:

Oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos para atuação profissional nos diversos setores da economia, especialmente no que tange ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (IFRS, 2011, p. 12).

Esta pesquisa ousa tomar como pressuposto a ideia de que, nesta ação, manifestam-se particularidades dos IFs que contribuem para a caracterização dessas instituições, diferenciando-as, se assim se pode afirmar, das instituições de educação profissional existentes no Brasil em períodos anteriores, a saber: a possibilidade de atuação dos IFs em todos os níveis da educação profissional e o compromisso com o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, além do compromisso com o

desenvolvimento da educação profissional e tecnológica como processo educativo intercultural e investigativo de produção e recriação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; promoção da integração e da verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior (IFRS, 2011, p. 12).

Conforme já destacado, a legislação que regulamenta a atividade dos IFs possibilita-os atuar em todos os níveis de educação profissional, possibilidade que vem acompanhada pelo compromisso das instituições com a verticalização do ensino, objeto desta pesquisa. O IFRS contempla, em seu Projeto Pedagógico Institucional, o objetivo de promover a verticalização da educação básica profissional à educação superior, bem como o

compromisso com a oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no seu âmbito de atuação; desenvolvimento de ações de extensão e de divulgação científica e tecnológica; realização e fomento da pesquisa aplicada, da produção de conhecimento do desenvolvimento cultural, da economia solidária, do cooperativismo e do desenvolvimento científico e tecnológico (IFRS, 2011, p. 12).

Os IFs têm, dentre suas atribuições estabelecidas por lei, a de cumprir com sua função social, articulando ensino, pesquisa e extensão, responsabilidade que o IFRS contempla em seus documentos norteadores remetendo ao

fomento da produção, do desenvolvimento e da transferência de tecnologias sociais, com atenção especial às tecnologias assistivas e àquelas que visam à criação de estratégias de preservação do meio ambiente; integração com as comunidades locais por meio da participação em grupos, comitês e conselhos municipais e regionais e compromisso com a oferta de formação inicial e continuada de trabalhadores em educação (IFRS, 2011, p. 12).

Essas ações, definidas democraticamente¹⁶ no processo de construção do Projeto Pedagógico Institucional, expressam objetivos, finalidades, intenções e compromissos, ao mesmo tempo em que apontam para muitos desafios que se apresentam a uma instituição com história recente ou ainda em processo de autoconhecimento e consolidação enquanto tal.

Na definição do objeto desta pesquisa, diante da necessidade de uma delimitação do campo empírico, optou-se por, dentre as dezessete unidades do IFRS antes mencionadas, trabalhar com a temática proposta relacionada aos *Campi* Bento Gonçalves e Sertão do IFRS. A opção pelas duas unidades justifica-se pela sua história pedagógica enquanto autarquias, anterior à promulgação da Lei que criou os IFs, o que deverá permitir a visualização de possíveis impactos da nova institucionalização no que diz respeito ao tema de investigação.

Nas próximas duas partes deste capítulo são abordados elementos históricos e contextuais dos dois referidos *Campi*, de modo a compreender em que realidade insere-se esta pesquisa.

2.3.1 O *Campus* Bento Gonçalves

Ao apresentar o *Campus* Bento Gonçalves, de imediato é necessário e justo destacar a importância desta Unidade no processo de implantação do IFRS, como muito bem recorda Figueiredo (2014) ao afirmar que

a essa instituição, por ser um CEFET quando da constituição dos IFs, coube a tarefa de coordenar o processo de efetivação do IFRS, ficando a cargo da sua gestão realizar a concertação necessária para que o Instituto se tornasse uma realidade (p. 36).

¹⁶ O processo de construção e aprovação do PPI do IFRS contou com a participação de todos os segmentos da Instituição, conforme relato das páginas 8-9 do próprio documento, disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

O Município de Bento Gonçalves, sede do *Campus* de mesmo nome, localizado na Encosta Superior do Nordeste do Rio Grande do Sul, a 124 quilômetros da capital do Estado, Porto Alegre, conforme informações do sítio eletrônico¹⁷ da Prefeitura Municipal de Bento Gonçalves, em 2015, conta com aproximadamente cento e treze mil habitantes.

Caracterizado como polo moveleiro e vitivinícola, além de seu potencial turístico, o Município é conhecido nacional e internacionalmente como um dos pontos de visita “obrigatória” aos turistas que passam pela Serra Gaúcha.

A denominação inicial do *Campus*, “Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves”, insere a instituição no contexto do Município polo do setor vitivinícola e os cursos inicialmente ofertados buscavam atender à demanda por profissionalização neste importante setor da economia local.

Para Camargo (2014), a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves teve origem em um contexto em que a educação brasileira tinha por prioridade

a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país, quando as instituições até então denominadas de Escolas Industriais e Técnicas passam a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais (p. 25-26).

Quanto à sua origem, segundo informações contidas no sítio eletrônico da Instituição,¹⁸ a Lei nº 3646, de 22 de outubro de 1959, criou a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, que passou a funcionar de forma efetiva a partir de 27 de março de 1960, vinculada ao Ministério da Agricultura.

Ainda na mesma década de sua criação, de acordo com Camargo (2014), a Instituição passou por mudanças relativas à sua denominação e ao seu vínculo a Órgão Superior. “Com o decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, a Escola de Viticultura e Enologia passa a ser denominada de Colégio de Viticultura e Enologia” (CAMARGO, 2014, p. 30), permanecendo vinculado ao Ministério da Agricultura.

A partir de 1967, com a publicação do Decreto nº 60.731, houve uma transferência de “responsabilidade pelos colégios agrícolas e pelas universidades rurais para o Ministério da Educação e Cultura, sendo criada, nesse Ministério, a Diretoria do Ensino Agrícola” (CAMARGO, 2014, p. 30).

¹⁷ Maiores informações sobre o Município de Bento Gonçalves estão disponíveis no sítio eletrônico da Prefeitura Municipal do referido Município: <<http://www.bentogoncalves.rs.gov.br/a-cidade/conheca-a-cidade>>. Acesso em: 05 out. 2015.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.bento.ifrs.edu.br/site/>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

A transição de vínculo com o Ministério da Agricultura para o MEC, conforme relata Camargo (2014), aconteceu em um contexto marcado por “inúmeras dificuldades, que se prolongaram por vários anos, como a falta de professores habilitados, pessoal de apoio, recursos para alimentação e manutenção dos alunos” (p. 30). Neste mesmo período foi criado o alojamento para os estudantes, garantindo-lhes a possibilidade de viver na Instituição em regime de internato, favorecendo, desta forma, o acesso ao Colégio por parte de alunos de outras localidades. O espaço permaneceu em funcionamento até o ano de 2013, quando se adotou, no IFRS, outra política de assistência estudantil contando, dentre os auxílios, com o destinado à moradia. Se, por um lado, o alojamento, naquele contexto, apresentou-se como benefício para os discentes, por outro, ampliou a necessidade de investimento para a manutenção da Instituição.

Nesta perspectiva, visando alterar a “situação de dependência financeira, foi implantado o Sistema Escola-Fazenda” (CAMARGO, 2014, p. 30). A estrutura da Fazenda, localizada no distrito de Tuiuty, distante 12 km da sede, com 767.420m², contribui atualmente de forma significativa para o desenvolvimento das atividades práticas dos cursos.

Em 25 de março de 1985, a denominação da Instituição foi novamente alterada, passando à Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubistchek, denominação esta que perdurou até 16 de agosto de 2002, quando foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET-BG). Com relação a este último fato, Camargo (2014) destaca que

a transformação da então Escola Agrotécnica em Centro Federal de Educação Tecnológica, ou cefetização, foi amplamente debatida pelo CTC e pela comunidade escolar, vindo a culminar com a sua efetivação em agosto de 2002. De acordo com o Decreto 2.406, os CEFETS constituem uma “modalidade de instituições especializadas de educação profissional” (p. 41).¹⁹

Com a criação dos IFs, em 29 de dezembro de 2008, o CEFET-BG passou a integrar um destes Institutos, o IFRS, na condição de *Campus*. Esta Unidade do IFRS, no decorrer dos anos, tem tido uma atuação muito significativa junto à comunidade, o que lhe garante um grande reconhecimento social, principalmente na

¹⁹ CTC é a sigla adotada por Camargo (2014) ao referir-se ao Conselho Técnico Consultivo da Instituição.

oferta de cursos na área agrícola, com destaque aos cursos de Viticultura e Enologia, que têm atraído alunos das mais diversas regiões do país.

Embora esta característica histórica do *Campus*, a Unidade atua em outras diversas áreas, nos mais diferentes níveis de ensino, também acolhendo público de Bento Gonçalves, da região e de outras regiões do Brasil, o que desafia a Instituição no sentido de proporcionar, através das políticas públicas de apoio ao discente, condições de permanência com êxito nos cursos.

O quadro a seguir, com informações obtidas no sítio eletrônico da Instituição, com dados confirmados pelas Pró-Reitorias de Ensino e de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, apresenta os cursos regulares presenciais, nos diversos níveis, ofertados pelo *Campus* Bento Gonçalves.

Quadro 1. Cursos ofertados pelo *Campus* Bento Gonçalves

TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO	Integrados	Agropecuária
		Informática para Internet
		Comércio (Proeja)
	Concomitante	Viticultura e Enologia
	Subsequente	Agropecuária
SUPERIORES	Licenciaturas	Matemática
		Física
		Pedagogia
	Tecnologias	Viticultura e Enologia
		Alimentos
		Horticultura
		Logística
		Análise e Desenvolvimento de Sistemas
ESPECIALIZAÇÕES LATO SENSU	Viticultura	
	Educação, Ciência e Sociedade: a Atuação Docente na Contemporaneidade	
	Ensino da Matemática para a Educação Básica	
ESPECIALIZAÇÃO STRICTO SENSU Mestrado Profissional	Tecnologia e Engenharia de Materiais ²⁰	

Fonte: <http://www.bento.ifrs.edu.br/site/>.²¹

²⁰ O Curso de Mestrado Profissional em Tecnologia e Engenharia de Materiais é ofertado em caráter *multicampi* entre as Unidades Caxias do Sul, Farroupilha e Feliz/IFRS.

²¹ Dados extraídos do site eletrônico do *Campus* Bento Gonçalves e confirmados pela Pró-Reitoria de Ensino do IFRS.

Cabe, por fim, um destaque à relevante atuação do *Campus* Bento Gonçalves na oferta de cursos não regulares, como os de formação inicial e continuada, assim como outros, a disposição de atividades de pesquisa e extensão. É impossível, também, não fazer referência ao extraordinário trabalho desenvolvido pela Instituição através de seus Núcleos, particularmente o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napne), com reconhecimento em âmbito nacional, dentre outros fatores, pelas pesquisas ali realizadas, pela contribuição social (que inclui a assistência direta prestada a pessoas com necessidades educacionais especiais) e pelo desenvolvimento de materiais, instrumentos e equipamentos acessíveis a educadores que atuam nessa área, além de tecnologias assistivas.

O *Campus* Bento Gonçalves vem conquistando o reconhecimento da comunidade local e regional por meio de suas práticas pedagógicas. É uma dentre as maiores Unidades do IFRS em termos de estrutura física e de pessoas que a ela se acercam. Seu potencial, por sua vez, vem apontando para um contínuo crescimento. Um dos desafios neste sentido é, no processo de desenvolvimento institucional, não perder a referência às finalidades e características enquanto *Campus* do IFRS, principalmente no que tange à verticalização.

2.3.2 O *Campus* Sertão

O *Campus* Sertão do IFRS situa-se na área rural (Distrito Engenheiro Luiz Englert) do Município de Sertão, na região norte do Estado do Rio Grande do Sul, região esta que, conforme contextualização feita por Spenthof (2013),

conta, segundo os dados do Censo Demográfico-IBGE (2009), com 1.945.000 habitantes e fundamenta-se na produção agropecuária, com destaque para a produção de cereais, como soja, milho, trigo, cevada e feijão. Na produção pecuária, a maior ênfase é a produção de suínos, aves e gado de leite. Inserido neste contexto, o município de Sertão, possui aproximadamente 6.746 habitantes, dos quais, 3.652 habitantes são residentes na área urbana e 3.094 habitantes na área rural (p. 24-25).

A Instituição teve origem, segundo informações obtidas em seu sítio eletrônico,²² no ano 1957, por determinação da Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957. Sua denominação inicial foi Escola Agrícola de Passo Fundo. No entanto, em 1964,

²² Disponível em: <<http://www.sertao.ifrs.edu.br/site/>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

um ano após o início de suas atividades, com a promulgação do Decreto Lei nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, a Instituição passou a denominar-se Ginásio Agrícola de Passo Fundo, ficando subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura, o que perdurou até maio de 1967, quando, pelo Decreto nº 60.731, a Instituição foi transferida, juntamente com outras Instituições de Ensino, para o MEC.

A autorização para funcionamento da Instituição como Colégio Agrícola de Passo Fundo foi garantida pelo Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968. A denominação Colégio Agrícola de Sertão foi estabelecida pelo Decreto nº 62.519, de 09 de abril de 1968, que transferiu a responsabilidade deste à Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (COAGRI), o que vigorou no período de 1973 até 1986.

Em 1979, por determinação do Decreto nº 83.935, de 04 de setembro, a Instituição passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Sertão (EAFS), ficando subordinada à Secretaria de Educação de 1º e 2º Graus do MEC. Segundo Spenthof (2013),

a instituição obteve declaração da regularidade de estudos pela Portaria nº 081, de 06 de setembro de 1980, da Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus, do Ministério da Educação e Cultura. A Lei Federal nº 8.731, de 16 de novembro de 1993 transformou a EAFS em autarquia Federal, com autonomia administrativa e pedagógica. Isso significava que a instituição passava a definir seu próprio orçamento e gestão de pessoal a partir de recursos repassados pelo MEC e da receita própria gerada pela sua própria produção agropecuária, além de poder determinar, sem consulta prévia ao MEC, os cursos e a estrutura curricular de seus cursos (p. 25).

Com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão foi incorporada à nova Instituição (IFRS), passando a denominar-se *Campus Sertão* do IFRS. No que diz respeito ao histórico de atuação do *Campus Sertão*, era ofertado, inicialmente, o curso Ginásial Agrícola, que conferia ao concluinte o diploma de Mestre Agrícola, de acordo com o Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, da Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

No período de 1970 a 1975, a Instituição oferecia o curso Técnico Agrícola, que conferia ao concluinte o diploma de Técnico em Agricultura, em nível de 2º Grau. A partir do segundo semestre de 1973, a habilitação conferida ao concluinte do referido curso passou a ser a de Técnico em Agropecuária.

Integrado ao plano de expansão da educação profissional, o *Campus Sertão*, no decorrer de sua história, vem desempenhando função relevante na

cooperação para o desenvolvimento socioeconômico regional, especialmente em regiões em que predominam as pequenas e médias propriedades rurais.

Hannecker (2014), na descrição que faz deste *Campus*, dá ênfase à estrutura da referida Unidade, destacando que,

com uma área de 237 hectares, além de modernos laboratórios, o *Campus* mantém setores de produção nas áreas de Agricultura (Culturas Anuais, Fruticultura, Silvicultura, Olericultura e Jardinagem), Zootecnia (Bovinocultura de leite, Ovinocultura, Suinocultura, Apicultura, Piscicultura, Cunicultura e Avicultura de corte e de postura), Agroindústria, Unidade de Beneficiamento de Sementes, Setor de Rações e Setor de Mecanização Agrícola, constituindo um amplo laboratório para prática profissional, atividades pedagógicas e produção de matéria-prima para o processo agroindustrial. Possui, nesse sentido, nove setores estruturados com totais e amplas condições de desenvolvimento de aulas teóricas e práticas, verdadeiros laboratórios distribuídos em toda a área agrícola (p. 47-48).

O *Campus* tem marcante atuação junto à comunidade regional e desempenha papel importante no atendimento de demandas específicas da região, através dos cursos que desenvolve e das parcerias com municípios, empresas, cooperativas e outras instituições de ensino.

Para Ramos (2011), o *Campus* Sertão, historicamente,

tem formado Técnicos em Agropecuária, tendo participado diretamente da transformação técnica ocorrida nas propriedades rurais, especialmente da região norte do Rio Grande do Sul, parte de Santa Catarina, Paraná e, com menor expressão, no centro-oeste e nordeste brasileiro (p. 14).

No que diz respeito ao número de vagas ofertadas pelo *Campus* Sertão em relação com os níveis e modalidades de cursos, Figueiredo (2014) aponta para um dado relevante para esse estudo. Segundo o autor,

ao se analisar o histórico do *Campus* Sertão, observa-se a ampla esfera de atuação, que abrange desde Cursos Técnicos Integrados e Subsequentes até Cursos Superiores de Tecnologia, Bacharelados, Licenciaturas e Engenharias, o que configura claramente um espelhamento com a previsão legal acerca dos objetivos e finalidades dos IFs (p. 38).

No quadro 2 são apresentados os cursos regulares presenciais ofertados pelo *Campus* Sertão, conforme informações obtidas no sítio eletrônico da Instituição e confirmadas pelas Pró-Reitorias de Ensino e de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFRS.

Quadro 2. Cursos ofertados pelo *Campus Sertão*

TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO	Integrados	Agropecuária
		Comércio (Proeja)
	Concomitantes	Manutenção e Suporte em Informática
		Comércio
Subsequentes	Agropecuária	
SUPERIORES	Licenciaturas Formação de docentes	Ciências Agrícolas
		Formação Pedagógica
		Ciências Biológicas
	Bacharelados	Agronomia
		Zootecnia
	Tecnologias	Agronegócio
		Gestão Ambiental
		Alimentos
ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU		Análise e Desenvolvimento de Sistemas
		Teorias e Metodologias da Educação

Fonte: <http://www.sertao.ifrs.edu.br/site/>.²³

Atividades de pesquisa e extensão, além da oferta de cursos não regulares, também integram o campo de atuação do *Campus Sertão*, que, dentre outras características próprias, em função de sua localização na área rural, é desafiada a desenvolver ações visando ao atendimento das condições de permanência com êxito de seus discentes, oriundos das mais diversas regiões do Estado do Rio Grande do Sul e do Brasil. Neste sentido, considerando que a Unidade localiza-se em uma área rural, carente de estrutura para hospedagem, cabe destacar que o *Campus Sertão* conta com um amplo serviço de atendimento aos discentes dos cursos técnicos em nível médio em regime de internato.

Quanto à moradia/hospedagem para os estudantes dos cursos superiores provenientes de outras localidades, bem como de outros cursos, não atendidos pelo regime de internato, a localização deste *Campus* apresenta-se como um limitador. No entanto, dentro da disponibilidade de recursos pelo poder público e, segundo a legislação vigente, a política de assistência estudantil prevê recursos para atendimento a esses alunos por intermédio do auxílio moradia.

²³ Dados extraídos do site eletrônico do *Campus Sertão* e confirmados pela Pró-Reitoria de Ensino do IFRS.

Cabe, ainda, destacar a atuação dos Núcleos do *Campus Sertão* junto à comunidade local e regional no desenvolvimento de projetos e ações voltadas para a inclusão e para o desenvolvimento sócio-humano-político.

O breve olhar para as duas Unidades do IFRS que estão sendo abordadas neste estudo remetem à observação de que é necessário considerar que são dois grandes *Campi* – tanto no que diz respeito à estrutura física, à extensão territorial e ao número de alunos e de servidores. A história pedagógica desses dois *Campi*, bem como a sua contribuição na implantação do IFRS, também merece destaque.

A realidade supra descrita, as normativas internas do IFRS e a participação dos sujeitos da pesquisa embasarão, na sequência, nosso caminhar no sentido de investigar o que se compreende por verticalização no IFRS – *Campus Bento Gonçalves* e *Campus Sertão*.

CAPÍTULO 3

CONCEPÇÃO(ÕES) DE VERTICALIZAÇÃO NO IFRS

“O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos”

PACHECO, 2015.

Partindo do pressuposto inicial de uma possível diversidade de concepções acerca do que se compreende por verticalização no IFRS e dialogando com os estudiosos do tema, este capítulo apresenta a análise do *corpus* empírico da pesquisa abordando, assim, a primeira parte da temática central deste texto, a saber: concepções de verticalização no IFRS.

O capítulo estrutura-se em duas seções, sendo: **a)** Verticalização nas normativas internas do IFRS e **b)** Concepções de verticalização no IFRS segundo sujeitos envolvidos. A opção por essa organização pauta-se no movimento interpretativo-analítico acerca dos documentos, entrevistas e referencial teórico.

Quanto aos desafios da verticalização no IFRS, considerados como uma segunda parte do tema central da pesquisa, dada a sua relevância, dedica-se o quarto capítulo do texto especificamente para tratar desse assunto.

3.1 VERTICALIZAÇÃO NAS NORMATIVAS INTERNAS DO IFRS

“A lei não é expressão da realidade, mas das forças que a produzem”

FRIGOTTO, 2012, p. 46

Desde o início de sua implantação, o IFRS vem trabalhando no sentido de construir suas regulamentações internas, o que representa, para uma instituição caracterizada, desde sua origem pela heterogeneidade, um grande desafio.

As instituições já existentes quando da criação do IFRS e com longa história com especificidades que passaram a integrar a Instituição já contavam com normativas próprias, com práticas e hábitos consolidados. Os novos *Campi*, no entanto, com um quadro de servidores, em sua grande maioria, também novos na Instituição, indagavam-se a respeito de como proceder, de como trabalhar, careciam de regulamentação para seus procedimentos e, muito embora a experiência

acumulada pelas instituições anteriores ao IFRS tenha dado um grande suporte às ações da nova Instituição, a experiência já não bastava porque os desafios eram outros, a realidade já não era a mesma uma vez que a instituição havia mudado. Não havia mais CEFET, Escola Agrotécnica; havia, sim, o IFRS, com pouca clareza sobre o que isto significava.

Neste contexto, buscando construir uma identidade institucional, desde 2009, o IFRS tem desencadeado um processo contínuo de diálogo, de debates, de consulta à comunidade para a elaboração e revisão de suas normativas internas, tais como o Estatuto, o Regimento Interno, o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional e a Organização Didática,²⁴ dentre outros.

Considerando o caráter democrático que, conforme Figueiredo (2014, p. 65), vem permeando o processo de construção das normativas institucionais do IFRS e partindo do pressuposto de que uma concepção é formada a partir do “lugar” de quem olha, esta seção resulta de uma tentativa de compreender quais concepções de verticalização perpassam as regulamentações internas do IFRS.

Antes, porém, de adentrar a revisão das normativas, considera-se pertinente referenciar, no contexto dos IFs, o conceito de verticalização apresentado por Pacheco [S.d.], em documento publicado no sítio eletrônico do MEC.²⁵ Para o autor,

essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado ([S.d.]).

A transversalidade²⁶ e a verticalização, segundo Pacheco [S.d.], são dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas e a transversalidade favorece a verticalização curricular ao considerar as “dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como vetores na

²⁴ Acerca do processo de elaboração e aprovação das regulamentações internas do IFRS, ver: Figueiredo (2014, p. 131). Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/biblioteca/index.php?codAcervo=417166>>. Acesso em: 09 ago. 2015.

²⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

²⁶ Pacheco trabalha os conceitos de transversalidade e verticalização de forma inter-relacionada, concepção com a qual comunga este texto. Considerando, no entanto, a temática deste estudo, a consciência da pertinência de ambos os conceitos, bem como a dificuldade de abordar com a devida profundidade os dois, este estudo limita-se ao tema da verticalização.

escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, enfim, da ação pedagógica” (PACHECO, [S.d.]).

A clareza acerca do conceito aqui apresentado como tema de pesquisa é, sem dúvida, critério para que se possa analisar a sua operacionalização no concreto de um Instituto, o IFRS.

Ortigara (2012) chama a atenção para a redação do inciso III do artigo 6º da Lei nº 11.892/2008, que justifica o estabelecimento da verticalização sob o argumento da otimização da infraestrutura física, dos quadros de pessoal e recursos de gestão. Fica evidente, segundo ele, que a verticalização “foi abordada sob a ótica da otimização de recursos” (p. 173), o que é, na percepção deste texto, insuficiente.

É necessário tomar a verticalização, em primeiro lugar, sob o ponto de vista da dimensão pedagógica e das implicações desta na prática educativa, na vida acadêmica dos discentes, na formação, nas possibilidades e nos desafios da atuação dos servidores envolvidos com sua operacionalização.

Em que medida a verticalização com a qual estão, por determinação legal, comprometidos os IFs, tem a contribuir com o que se espera das atuais políticas públicas para a educação profissional? A este, dentre outros questionamentos, a pesquisa busca respostas.

No decorrer da história desta modalidade de ensino no país a Educação Profissional continua sendo alvo de muitas críticas, ao mesmo tempo em que em muito vem contribuindo na formação de sujeitos, no preparo para uma profissão, bem como para o desenvolvimento social.

São inúmeros os desafios que permearam esta modalidade de ensino no decorrer da história brasileira e muitos deles continuam inquietando os profissionais que atuam na educação profissional e provocando novas reflexões, estudos, pesquisas e novas políticas.

Outra constatação necessária é que a educação profissional não pode ser objeto de análise fora do contexto amplo da educação, assim como o ato de educar e educar-se acontece sempre no chão de uma realidade concreta. Ou seja, é necessário considerar o contexto no qual a educação profissional se insere. Assim, a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior está atrelada a políticas públicas em vigência.

Neste sentido, cabe citar Grabowski e Ribeiro (2010), que afirmam haver, no Brasil, apenas políticas de governo e não de Estado, restringindo-se ao exercício do

poder e não ações para curto, médio e longo prazos, o que, por vezes, limita a implantação e continuidade de projetos voltados ao desenvolvimento da educação. Para os autores, a

ausência de uma política pública de Estado, seja para a educação básica, seja para a educação profissional, é um dado histórico real. Portanto, construir com toda a sociedade, uma proposta de *política pública de educação profissional e tecnológica*, embasada numa concepção de mundo, homem e sociedade como sujeitos e não como objetos do mercado capitalista e voltada para um projeto de nação soberana e independente é desafio que não pode ser postergado. Para tanto, faz-se necessário sustentar uma proposta de educação profissional como uma política pública, integrada ao Sistema Nacional de Educação, em articulação com a educação básica e a educação superior (p. 278- 279).

Considerando as normativas internas e o conjunto de documentos referentes aos IFs,²⁷ pode-se compreender que essas instituições têm, dentre seus compromissos, a oferta de uma prática verticalizada de ensino, buscando, além de reafirmar a educação como bem público, condição de desenvolvimento humano, econômico e social, comprometer-se com a redução das desigualdades sociais e regionais, vincular-se a um projeto de nação, de desenvolvimento sustentável, incorporando a educação como direito e contribuindo com uma escola pública de qualidade social (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 279), porque é necessário compreender a educação profissional

na perspectiva estratégica de política, como fator de inclusão social, de desenvolvimento econômico, de geração de trabalho e renda, dentre outras dimensões de natureza pedagógica, social e epistemológica. Neste último campo, o epistemológico, trata-se de construção do conhecimento como trabalho não meramente técnico, mas científico e cultural. Na social a estratégia política realça as relações conflituosas que são responsáveis pela produção e apropriação dos conhecimentos. Na dimensão pedagógica, objetiva formar e educar cidadãos e profissionais com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 279).

A própria legislação que regulamenta a educação brasileira, em suas constantes alterações, remete a um terreno arenoso que gera insegurança nas práticas educativas, porque, por vezes, o projeto ainda nem implantado já não vigora mais, sendo logo substituído ou simplesmente descartado, o que se apresenta, sem

²⁷ O sítio eletrônico da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação apresenta uma série de publicações relativas aos IFs. Estes documentos estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30171:publicacoes-gerais&catid=190:setec-1749372213&Itemid=841>. Acesso em: 20 nov. 2015.

dúvida, como um dos desafios encontrados pela educação profissional no decorrer da história e atualmente.

Por outro lado, há que se avaliar, além dos aspectos negativos, os pontos positivos do processo de revisão das políticas públicas porque, na medida em que a mudança é fruto de análise criteriosa na busca por melhoria da educação e comprometida com o desenvolvimento desta, pode ter muito a contribuir no sentido de atender à demanda por educação no contexto que também se transforma constantemente. Neste sentido, Grabowski e Ribeiro (2010) destacam que

de uma forma geral, a educação profissional tem servido para preparar mão de obra (qualificação da força de trabalho) para as relações de produção capitalistas vigentes no Brasil. Predominou, ao longo da história, uma finalidade instrumental, operacional, qual seja, que o trabalhador fosse capaz de executar as funções reservadas para ele de forma mecânica e tecnicista. Essa função delegada ao então denominado ensino profissionalizante (ensino técnico) é resultado de uma sociedade estruturada de forma dual: proprietários dos meios de produção, detentores do capital, e trabalhadores, donos de sua força de trabalho a ser transformada em mercadoria de venda e produção (p. 276-277).

Esta parece ser uma das principais críticas à educação profissional no Brasil, crítica que merece especial atenção, porque, embora talvez não em sua totalidade, encontra argumentos concretos que a sustentam.

O processo histórico desta modalidade de ensino no país em muitas épocas e situações tem, sim, ignorado o sujeito trabalhador em seus direitos, tem oprimido, tem segmentado, tem excluído... Lamentavelmente, constata-se, em muitas realidades, um abismo entre o que se pode esperar de uma modalidade de ensino ou, até mesmo, das teorias que a norteiam e a prática desenvolvida na oferta da educação profissional.

Este paradoxo, constatado na atuação pedagógica, pode estar relacionado, dentre outros fatores, a uma deficiência nas relações entre educação e trabalho, que constituem um problema a ser elucidado, se o objetivo é chegar a uma compreensão do lugar e do papel da educação e, particularmente, da educação profissional e das instituições educativas na sociedade. Acerca da relação educação e trabalho, Kuenzer (1989) ressalta que

é preciso começar a desenvolver uma nova concepção de trabalho a partir de novas formas de organizá-lo, que permita encaminhar a superação da alienação do trabalhador possibilitando-lhe participar do fruto do seu próprio trabalho, das decisões sobre ele e dos benefícios da cultura

contemporânea. Uma das condições para que isso ocorra é a reapropriação do saber por todos os que dele foram historicamente excluídos (p. 15-16).

A autora problematiza a naturalização da divisão do trabalho justificada a partir do pressuposto de aptidões chamando a atenção para o fato de que é a própria divisão do trabalho, mais do que a natureza, a maior responsável pelas diferenças entre as capacidades naturais dos homens. O que, por vezes, se toma como diversificação de talentos, se desenvolve através da educação, do costume e dos hábitos adquiridos no desempenho das diferentes ocupações.

Logo, cabe indagar se é a educação que prepara alguns para os trabalhos intelectuais e outros para os trabalhos manuais visando à superação de tais práticas para que a educação possa contribuir no sentido de desenvolver uma consciência sobre o valor de cada ocupação, de todos os trabalhos. É necessário superar a ideologia que classifica as ocupações profissionais em trabalho simples e complexo, que estabelece que, para o exercício do primeiro, a qualificação é desnecessária e, para as tarefas mais “complexas”, além da formação inicial, cabe um processo de formação continuada.

No que diz respeito à relação educação/trabalho, Gomes (2006) apresenta uma questão que não pode ser desconsiderada. Segundo ele,

é importante ressaltar que se o ensino profissionalizante foi criando uma identidade voltada para as estreitas necessidades do mercado, ela não é natural e, por isso, deve ser analisada criticamente, como resultado de um processo histórico, construído pelos homens em suas relações, o que significa ser passível de transformação, de rupturas em seus fundamentos, no sentido de que seus interesses voltem-se para a formação do homem e não apenas para a do trabalhador, como força de trabalho, alienada no interior de determinadas relações de produção historicamente dadas (p. 53).

A divisão do trabalho está relacionada à posição social. A classe que detém o poder material em certa sociedade possui, também, o poder intelectual, uma vez que tem os instrumentos materiais e conceituais para a elaboração do conhecimento. Assim, conforme Kuenzer (1989), aqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual passam a ser submissos.

Em decorrência desta estratificação, existe, historicamente, uma pedagogia para ensinar a teoria aos intelectuais e outra pedagogia para ensinar o conteúdo do trabalho ao trabalhador, como uma forma de ensino deslocado da educação como um todo. Dupla pedagogia que, no entendimento de Kuenzer (1989), só pode ser superada

no momento em que o desenvolvimento das forças produtivas permitirem a superação da divisão do trabalho, da teoria e da prática, em outro modo de produzir. Quando isto acontecer, ou seja, quando toda forma de trabalho não se constituir em mais do que ação do homem sobre a natureza para produzir-se a si mesmo e à história, toda pedagogia será pedagogia do trabalho e, conseqüentemente, fator de desenvolvimento e humanização (p. 48).

A superação do dualismo no trabalho e, conseqüentemente, na pedagogia, apresenta-se, para a autora, como “utopia”, que

está na autogestão, compreendida como o controle da produção por todos os homens, com o estabelecimento da hegemonia do trabalho sobre o capital. A este estágio de desenvolvimento das forças produtivas corresponde uma nova concepção de trabalho em que a unidade teoria/prática e o domínio do trabalho pelo trabalhador estejam presentes. A elaboração dessa concepção ao nível superestrutural só é possível a partir de modificações estruturais ao nível do trabalho e de sua organização; a elaboração teórica divorciada das mudanças concretas não ultrapassa o nível do mais ingênuo idealismo (KUENZER, 1989, p. 56).

A constatação de que a educação, e, particularmente, o profissional, não é algo isolado de um contexto maior, que os mais diversos interesses interferem em suas políticas e em suas práticas, bem como a consciência de que esta modalidade de ensino sempre esteve e, talvez, não poderia ser diferente, atrelada ao mundo do trabalho – que também sofre interferências externas a ele mesmo, gera uma série de questionamentos acerca da função social, da razão de ser, das metodologias da educação profissional, e remete à necessidade de uma “nova pedagogia do trabalho” (KUENZER, 1989), voltada para a proposição, a partir das condições concretas, de novas formas de conceber, organizar e desempenhar o trabalho, tendo em vista os interesses hegemônicos dos trabalhadores rumo à superação da divisão do trabalho. Nesta “nova pedagogia do trabalho”,

o saber não existe de forma autônoma, pronto e acabado, mas é síntese das relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva em determinado momento histórico. Assim, o trabalho compreendido como todas as formas de atividade humana pelas quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo em que se transforma é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento (Ibid, 1989, p. 183).

Esta concepção de trabalho implica, no entanto, para Kuenzer (1989), a caracterização deste como atividade ao mesmo tempo teórica e prática, reflexiva e ativa, que, continuamente, no processo de construção e reconstrução humana e da

sociedade, modifica a natureza, tornando-a resultado da ação coletiva e introduzindo nela um significado social. No trabalho, portanto, se articulam teoria e prática, como momentos inseparáveis e dialeticamente relacionados ao processo de construção do conhecimento e de transformação da realidade.

As críticas à educação têm, por vezes, gerado o descrédito das instituições de ensino. Estas, consideradas, em determinadas épocas, dignas do respeito da sociedade como lugar por excelência de aprendizagem, no atual contexto veem questionada sua própria razão de ser. Apesar de suas limitações, todavia, a escola se constitui como a alternativa da qual os trabalhadores dispõem para superar os aspectos de parcialização e fragmentação do saber que elaboram com a prática. (KUENZER, 1989) Em última instância, eles percebem a escola como local de “democratização do saber”. Contudo, a própria autora (1989) conclui que esta não tem sido, historicamente, a função da “escola burguesa”, que tem exercido, no decorrer dos anos, “suas funções reprodutoras pela via da exclusão” (KUENZER, 1989, p. 190).

É necessário eleger o mundo do trabalho como ponto de partida para a proposta pedagógica da escola comprometida com os interesses dos trabalhadores, o que “não significa propor uma formação profissional estreita e limitada, determinada pelo mero ‘saber fazer’ despido de compreensão, de análise, de crítica” (KUENZER, 1989, p. 191). O trabalho, nesta perspectiva, pode ser compreendido como

todas as formas de ação do homem para transformar a natureza e as relações sociais; assim sendo, toda e qualquer educação é educação para o trabalho, e contém uma dimensão intelectual, teórica, e outra instrumental, prática, na medida em que ela interfere de algum modo nas formas de intervenção do homem com a natureza, com outros homens e consigo mesmo (Ibid, p. 191).

Sob esta perspectiva de educação, trabalho e pedagogia, é que se aborda o tema da verticalização no âmbito do IFRS, iniciando-se pela revisão de suas normativas internas. A verticalização é apresentada no Estatuto do IFRS²⁸ (IFRS, 2014a) como um princípio norteador da atuação da Instituição e, em sintonia com a Lei nº 11.892/2008, é mencionada dentre as finalidades e características do IFRS.

²⁸ Estatuto do IFRS (art. 3º). Para ver documento na íntegra, consultar: <http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20147612634289anexo_resolucao_44_14.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2015.

Aprovado pelo Conselho Superior do IFRS, conforme resolução nº 064, de 23 de junho de 2010, e alterado pelo Conselho Superior do IFRS, conforme resolução nº 80, de 22 de outubro de 2013, o Regimento Geral do IFRS menciona os níveis de escolarização que integram a atuação da Instituição, mas não faz referência ao termo “verticalização”. A terceira seção do seu texto, no entanto, reiterando o previsto no Estatuto, é dedicada à questão do currículo que, de acordo com a referida regulamentação,

está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto pedagógico institucional, norteado pelos seguintes princípios: estética da sensibilidade, política da igualdade, ética da identidade, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade e educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano (IFRS, 2013, p. 26).

A execução do currículo e o funcionamento acadêmico do IFRS, segundo o documento supracitado, “obedecem aos princípios definidos no projeto Pedagógico Institucional e nas normas da organização didática,²⁹ aprovadas pelo Conselho Superior” (IFRS, 2013).

No que diz respeito à verticalização nas normativas internas do IFRS, a primeira constatação, portanto, é que esta não passa despercebida nas normativas internas de caráter mais jurídico, se é que assim podem ser classificados o Estatuto e o Regimento Geral, mas cabe às regulamentações de caráter substancialmente pedagógico e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a tarefa de tratar do tema em tela em âmbito institucional, suas concepções e as ações decorrentes destas.

A própria visão da “educação como processo de formação na vida e para a vida”, contida na concepção de currículo que perpassa as duas normativas mencionadas, remete ao tema central deste estudo que, desde sua intenção inicial, considera a possibilidade de a verticalização estar atrelada a um processo contínuo de formação.

Considerando que “para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação

²⁹ A Organização Didática do IFRS foi aprovada em 08 de maio de 2015 e está disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20154149565553od_versao_final_2.pdf>. Acesso em: 21 out. 2015.

superior, os IFs são equiparados às universidades federais” (BRASIL, 2008), e que, no referente à proposição, aprovação e oferta de cursos, “os IFs terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos” (BRASIL, 2008) – com aprovação do seu Conselho Superior –, cabe, aqui, uma referência ao Órgão Máximo do IFRS, o Conselho Superior, bem como aos Conselhos de *Campi* que detêm, respectivamente, a prerrogativa de aprovar a criação de cursos de nível superior e médio na Instituição.

Nesta perspectiva, é necessário considerar, dentre as regulamentações internas do IFRS, os Regimentos dos Órgãos supracitados, Conselho Superior³⁰ e Conselhos de *Campi*,³¹ de modo particular dos *Campi* Bento Gonçalves e Sertão, que, muito embora não façam referência direta ao tema da verticalização, mesmo que indiretamente, pela ação destes Colegiados, regulamentam as políticas relativas à prática pedagógica da Instituição.

Os Institutos Federais, segundo Pacheco ([S.d.]), não são uma escola técnica e, também, não são uma universidade [...]; são o ponto de convergência dos estudos teóricos, políticos e tecnológicos, com o claro objetivo de interpretar o mundo e transformá-lo.

A clareza acerca do que não são e, principalmente, do que caracteriza os Institutos Federais, a sua missão e a função social, constitui um elemento imprescindível para que se possa compreender o que significa a verticalização no âmbito destas Instituições. Neste sentido, parece válido considerar o questionamento que perpassa as discussões sobre a educação profissional, bem como suas práticas referentes à função social desta modalidade de ensino.

A educação profissional vem sendo indagada e ela própria busca responder a quem tem servido, a quem serve e a quem deveria servir. Enfim, qual é mesmo sua função no atual contexto histórico-social?

³⁰ O Regimento Interno do Conselho Superior encontra-se disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201075143332890regimento_interno_consul_04-08-2010.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2015.

³¹ Os Regimentos dos Conselhos de *Campus* (Bento Gonçalves e Sertão) estão disponíveis em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20124158422338regimento_bento_goncalves.pdf> e <http://www.sertao.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2012723142121673regimento_interno_do_conselho_de_campus.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2015.

Gaudêncio Frigotto (1997), um dos grandes estudiosos de temas relativos à educação profissional e muito comprometido com esta causa, chama a atenção para o fato de que

ao mesmo tempo que se veicula a crença, sob o ideário neoliberal de que a humanidade finalmente atingiu a cidadania global e se convenceu de que as relações sociais capitalistas são as únicas fundadas na ordem natural e, portanto, as únicas possíveis e viáveis, uma perversa e profunda contradição salta aos olhos hoje. Como entender e explicar que nunca a humanidade teve em suas mãos tanta capacidade científica e técnica para satisfazer as necessidades humanas e diminuir o tempo livre, isto é, tempo de fruição, de gozo, de lazer, de lúdico e, perversamente, chegamos ao fim deste século com dois terços da humanidade excluídos e sem atenderem sequer as mínimas necessidades biológicas e a construção de um tempo torturado e de sofrimento do desemprego aberto e do subemprego? (p. 138).

É um questionamento que nos faz, embora conscientes de que a educação, sozinha, não tem poder de transformação, avaliar em que medida ela, no conjunto de outras políticas públicas, no diálogo com outros setores da sociedade, tem, no decorrer da história, se comprometido com a transformação social, com a melhoria da qualidade de vida, com a superação das injustiças que acabam por excluir grande parte da população, negando-lhe o direito às condições de vida digna. Nas palavras de Frigotto (1997), cabe, ainda, indagar:

Que tipo de práticas educativas de formação técnico-profissional são produzidas nas mais diferentes esferas da sociedade e, em especial, na escola para ajustar a educação aos processos de *exclusão sem culpa*? [...] que tipo de projeto de sociedade devemos buscar construir e que tipo de valores e de conhecimentos devemos desenvolver para uma cidadania efetiva e quais as implicações para os processos de formação e profissionalização? (p. 138-139).

O autor refere-se à naturalização da exclusão, denominando-a “exclusão sem culpa”, ou seja, é preciso perceber se os processos excludentes, as injustiças, os dramas sociais ainda nos sensibilizam ou, como que anestesiados, reagimos com indiferença ou, até mesmo, sentimento de impotência diante da construção de

sociedades onde um terço está incluído no emprego mais estável e no consumo e dois terços excluídos; no plano cultural, ideológico e ético-político, a *naturalização da exclusão ou a “exclusão sem culpa”* é a *idéia de que não há outra alternativa possível que não será a refuncionalização do capitalismo*. [...] no plano pedagógico, a reiteração do dualismo e fragmentação, uma qualidade para poucos e a metamorfose do direito à educação e formação técnico-profissional em mercadoria ou serviço que se compra (FRIGOTTO, 1997, p. 139).

Frente à realidade descrita por Frigotto (1997), cabe retomar o tema central deste estudo, indagando em que medida o ensino verticalizado pode apresentar-se como uma prática inclusiva que, acessível a todos, possa contribuir na formação integral dos sujeitos.

Uma concepção de educação voltada para a formação integral do ser humano rejeita a visão produtivista e propõe um projeto educativo que contemple o sujeito na sua integralidade. Na perspectiva da educação *omnilateral*, conforme o estudioso em questão, o trabalho concebido no produtivismo como valor de troca passa a ser considerado como “princípio educativo”,³² o que altera completamente a relação que se possa estabelecer entre trabalho e educação. É o desafio da transformação de uma prática educativa cuja finalidade é preparar o trabalhador para as necessidades do mercado de trabalho a partir de uma concepção de formação de um sujeito tendo, no trabalho, um dentre os elementos formativos. A formação

para uma perspectiva *omnilateral*, e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar-se senso comum que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover minimamente o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc., sem o que o humano se atrofia (FRIGOTTO, 1997, p. 157).

A transformação da perspectiva produtivista para a de uma formação integral não acontece, no entanto, de modo automático, tampouco sem embasamento teórico, sem dificuldades ou conflitos. Frigotto (1997), ao propor esta transição, já alerta para o fato de que

há, entre o caminho da crítica às visões produtivistas de formação técnico-profissional e a construção hegemônica de alternativas uma longa travessia. Os riscos aqui são muitos. De um lado a urgência de ação face à realidade embrutecedora do desemprego, de estruturas educacionais excludentes, pode nos levar a ações marcadamente cunhadas pelo ativismo e pragmatismo. Objetivamente poderíamos cair, face às próprias demandas do senso comum das classes populares a fixarmo-nos nas propostas de requalificação quer nos moldes das propostas a nível do ensino técnico de segundo grau, quer em cursos de curta duração. Também pode-se cair em alternativas idealistas e imobilizadoras. A superação destes riscos somente pode dar-se mediante a ação refletida, ou seja, a práxis (p. 159).

³² O tema do trabalho como princípio educativo pode ser aprofundado com a leitura de CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012.

Eliezer Pacheco (2015),³³ substituindo o termo “verticalização” por verticalidade, por tê-los como sinônimos, apresenta reflexões muito pertinentes sobre o tema e constata que, na grande maioria das instituições, esta “tem se resumido à oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem uma política indutiva para que o aluno percorra um itinerário formativo dentro de um determinado eixo tecnológico”.

Na afirmação do autor, estão explícitas, portanto, duas concepções de verticalização ou verticalidade visíveis nas instituições a que ele se refere, sendo a primeira relativa à oferta de cursos em diferentes níveis na mesma instituição e a segunda a que remete a um itinerário formativo percorrido pelo discente. Em outro trabalho, Pacheco dá destaque às contribuições da verticalização na atuação dos profissionais da educação ao afirmar que

a organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (PACHECO, [S.d.]).

Ao indagar, em âmbito de IFRS, quais são as concepções de verticalização explícitas ou implícitas em suas normativas internas, destaca-se o atual Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS (PDI),³⁴ que enfatiza o tema destinando, inclusive, a este, um título específico de sua redação, além de fazer menção ao assunto em outras seções.

Ao verificar como está contemplada a verticalização no PDI do IFRS, é necessário ter presente que o documento vigente foi aprovado em fins de 2014 e que, dessa forma, está em fase de implementação na Instituição, o que poderia ser um elemento limitador em uma possível análise acerca da operacionalização da verticalização prevista na referida normativa. O IFRS, conforme prescreve seu PDI,

³³ Eliezer Pacheco era Secretário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação na época da criação dos Institutos Federais, sendo um dos principais idealizadores do projeto da criação da Rede Federal de EPT. Neste estudo, a louvável contribuição dele deu-se segundo um extraordinário trabalho de redação de um texto em resposta às questões da entrevista.

³⁴ Documento disponível em: <http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20150261522458420150126-pdi_2014_2018_versao_final_-_sem_res.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

estrutura a sua prática através da verticalização do ensino, de modo que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional atuem nos diferentes níveis e modalidades, compartilhando os espaços pedagógicos, estabelecendo itinerários formativos, por meio de ações integradas entre ensino, pesquisa e extensão (IFRS, 2014b).

Surge, aqui, um elemento novo de análise ao estabelecer um comparativo com o prescrito nas regulamentações citadas anteriormente: a verticalização estendida a “todos os sujeitos envolvidos no processo educacional”, e não mais só voltada ao discente. Este dado é primordial em um processo de análise do que se compreende por verticalização na Instituição.

Outro aspecto de suma importância da redação do PDI que, infelizmente, não poderá ser devidamente contemplado neste trabalho, permanecendo como intenção de um estudo posterior, é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que, conforme prevê a referida normativa, “busca superar o modelo hegemônico de educação, possibilitando que o conjunto de saberes produzidos no IFRS perpassasse os níveis e modalidades de ensino ofertadas pela Instituição” (IFRS, 2014b).

A verticalização – acredita-se – só será plena envolvendo ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, permanece o desafio de, com embasamento teórico, sólido acerca da concepção de verticalização, posteriormente, dar continuidade ao processo de investigação sobre a inter-relação entre esses que podem ser considerados os três alicerces dos IFs: ensino, pesquisa e extensão.

Da análise feita das normativas internas do IFRS, pode-se concluir que o Plano de Desenvolvimento Institucional é o que melhor contempla o tema da verticalização e, muito embora não seja possível visualizar uma clara intenção em conceituar o termo, explicita a concepção de verticalização que permeou o processo de construção do documento.

Há que se ter presente, no entanto, que a aprovação da referida normativa é posterior à construção do Projeto Pedagógico Institucional (IFRS, 2011)³⁵ e que as mesmas concepções sobre a verticalização perpassam os dois documentos. Além disso, a partir da aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional, dada a natureza das duas regulamentações, este passou a incorporar, em sua redação, o Projeto Pedagógico Institucional do IFRS.

³⁵ O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRS pode ser acessado em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

A verticalização vem, portanto, no contexto do IFRS, conquistando seu merecido espaço nas normativas internas da Instituição, desde o processo de construção do Projeto Pedagógico Institucional, que culminou com a aprovação do documento, em 2011.

Outro aspecto, e talvez o mais o mais significativo, acerca da verticalização, apresentado pelo Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS, é o que se refere a esta como “princípio de organização curricular” (IFRS, 2014b, p. 115), ou seja, uma organização curricular que “vai além da simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, [...] que prevê um diálogo enriquecedor e diverso entre os níveis de formação da educação profissional e tecnológica” (IFRS, 2014b, p. 115).

A compreensão de verticalização como uma forma de organizar o currículo é apresentada no PDI como uma definição que parece clara acerca do que, no IFRS, tem-se por verticalização.

Nesta perspectiva, cabe mencionar que o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRS refere-se ao currículo como “uma forma de organizar saberes” que deve explicitar a função da instituição. (IFRS, 2011, p. 26) O currículo, no IFRS, é assim concebido como um projeto,

porque não se trata de algo pronto. Acredita-se que o currículo, enquanto meio de organizar o conhecimento, deve ser construído coletivamente, levando em consideração os elementos da realidade local e dos sujeitos envolvidos, influenciado pelas relações dinâmicas dentro do contexto escolar e carregado de intencionalidade político-pedagógica (IFRS, 2011, p. 26).

Considerando-se, portanto, o PPI, pode-se concluir que a verticalização destaca-se no conjunto de propostas do IFRS como uma dentre as ações fundamentais da Instituição. (IFRS, 2011, p. 11-12) Além disso, ressalta-se que

o norte de uma Instituição de Ensino são suas políticas de ensino. São alguns exemplos de políticas de ensino do IFRS: seu compromisso com a educação profissional; a verticalização do ensino; a construção e reconstrução permanente de seus currículos; as práticas avaliativas, a busca por paradigmas democráticos para inclusão, acesso e permanência na instituição (IFRS, 2011, p. 23).

A verticalização, nesta perspectiva, e considerado o caráter político do currículo, pode ser compreendida como uma política de ensino, ou política de ação pedagógica e curricular que

exige uma outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar, significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos (PACHECO, [S.d.]).

Constata-se, nessa perspectiva, a necessidade de repensar e recriar a relação que se estabelece na educação e na sociedade, entre educação e trabalho. Os trabalhadores, enquanto sujeitos do seu próprio processo formativo, têm muito a contribuir no sentido de pensar uma educação para o trabalho. Estes, segundo Kuenzer (1989, p. 192), devem participar na elaboração das propostas, porque sabem o que precisam aprender, assim como a escola, “com seus intelectuais”, precisa aprender a ouvi-los, assumindo o papel que lhe cabe, de articular e organizar junto com os trabalhadores o projeto pedagógico necessário. Cabe à educação profissional, portanto, buscar a superação do

caráter estreito da profissionalização, para pensar na possibilidade de uma formação que, superando a reificação do saber burguês, permita um “fazer pensado”, que alie teoria e prática e que mostre historicamente como esse saber foi construído por quem foi construído, em que aspectos ele corresponde à realidade e em que aspectos ele mistifica e, finalmente, a quem tem servido (KUENZER, 1989, p. 192).

A Organização Didática do IFRS (IFRS, 2015) prevê que a Instituição “desenvolverá de forma articulada o ensino verticalizado, tendo as dimensões da pesquisa e da extensão como atividades indissociáveis e instituintes da formação acadêmico-profissional-cidadã [...]” (p. 9) e menciona, ainda, a verticalização na seção relativa aos projetos, regulamentando que “os projetos integradores deverão considerar a verticalização do ensino, a indissociabilidade entre teoria e prática, na perspectiva do trabalho politécnico” (p. 71).

Além das normativas internas do IFRS, investigou-se o tema da verticalização nas normativas internas dos *Campi* Bento Gonçalves e Sertão,³⁶ mas não foi constatada referência a este em tais documentos.

Convém indagar, aqui, se a criação dos IFs, no contexto das atuais políticas públicas para a educação profissional, busca dar resposta concreta às demandas

³⁶ Foram consultadas as normativas internas dos dois *Campi* citados, disponibilizadas nos sítios eletrônicos destas duas unidades, *Campus* Bento Gonçalves e *Campus* Sertão, respectivamente: <<http://www.bento.ifrs.edu.br/site/>> e <<http://www.sertao.ifrs.edu.br/site/>>.

igualmente concretas da educação profissional no Brasil. Na compreensão de Machado (2011),

o novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica se fundamenta no hibridismo do contexto do qual emergem as demandas por saberes profissionais e de aplicação, que inclui e ultrapassa os tradicionais requerimentos dos chamados setores produtivos. A necessidade de atender outros interesses sociais e de dar conta dos relacionamentos interdisciplinares, intersetoriais e interculturais requer dessas novas instituições maior sensibilidade com relação a valores, aspirações, necessidades e preferências de diferentes indivíduos e grupos sociais (p. 372).

Diante do constante questionamento interno dos Institutos acerca da sua própria identidade institucional, merece especial destaque a afirmação da mesma autora, pois,

na construção de suas identidades institucionais, os institutos federais estão, agora, desafiados a identificar as parcerias estratégicas, mobilizar ativos locais, explorar potencialidades e oportunidades, a incorporar todos os aspectos das mesorregiões em que se situam: os físico-territoriais, os étnico-culturais, os socioeconômicos e os político-institucionais (MACHADO, 2011, p. 372).

Desenvolvimento local que, segundo Machado (2011), implica alterar as condições de concentração do conhecimento, do poder e da riqueza; promover mudanças educacionais, culturais, sociais, políticas e econômicas; ampliar a esfera pública e transformar as relações entre Estado, mercado e sociedade, o que pressupõe mobilização, participação e gestão social com base no reconhecimento e valorização dos ativos locais.

A inserção institucional no território a que são desafiados os IFs não se efetiva, contudo, somente com a implantação de novas unidades. Para a autora, esta

pressupõe a articulação entre a práxis educativa e a práxis produtiva nas suas diferentes manifestações, compreendendo as iniciativas populares, a busca da eficiência produtiva dos projetos econômicos de caráter social, a orientação e o apoio para a produção sustentável do ponto de vista econômico, ambiental e social (MACHADO, 2011, p. 373).

A revisão documental sugere, conforme relatado nesta seção, importantes indicativos sobre a concepção de verticalização que permeou a construção das normativas internas do IFRS, documentos estes que embasam a atuação do IFRS. Em síntese, o conjunto dos documentos sinaliza que a verticalização vem sendo

entendida como um princípio norteador da prática pedagógica institucional, desde a definição da oferta dos cursos até a organização curricular e o desenvolvimento da prática pedagógica no cotidiano da Instituição.

Constata-se que, considerada a pertinência do assunto, este poderia, porém, ocupar ainda mais espaço em tais prescrições, demonstrando um compromisso mais claro da Instituição com o princípio do ensino³⁷ verticalizado.

Para que se possa ampliar, no entanto, a análise, pretende-se, a seguir, promover a escuta dos sujeitos que podem falar com mais propriedade sobre o tema em função de suas experiências no contexto do IFRS, particularmente, na realidade dos dois *Campi* focos deste trabalho, a saber, *Campus* Bento Gonçalves e *Campus* Sertão.

3.2 CONCEPÇÃO(ÕES) DE VERTICALIZAÇÃO NO IFRS SEGUNDO SUJEITOS ENVOLVIDOS

“Este é um dos importantes papéis do projeto político pedagógico: construir, via diferenças, os interesses do coletivo, o que demanda uma postura reflexiva dos sujeitos que a constroem”

VEIGA; FONSECA, 2001, p. 253

O ser humano detém em si o privilégio da habilidade cognitiva e reflexiva. É ele um ser social que, ao mesmo tempo em que é influenciado pelo meio onde vive, também interfere e pode transformar o seu entorno.

A educação, nesta perspectiva, seja ela formal ou informal, pode ser concebida como uma ação da especificidade humana que busca transformar, aperfeiçoar, desenvolver e/ou desenvolver-se como ser humano.

Considerando, no entanto, a dimensão comunitária intrínseca à vida humana, e, em consequência, à educação, conclui-se que ninguém educa, tampouco se educa sozinho. Desnecessário é afirmar que a pesquisa considera a incontestável contribuição de Paulo Freire, que tanto reafirma esta postura necessária de humildade diante da condição humana de incompletude, de inacabamento. Ser humano, educar e educar-se, portanto, é, antes de tudo, conviver com aquilo que

³⁷ A referência ao “ensino verticalizado” refere-se à opção feita neste texto de abordar a temática da verticalização sob a ótica do ensino. Muito embora se compreenda que ensino, pesquisa e extensão são elementos indissociáveis na prática pedagógica, foi necessário delimitar a temática com vistas ao devido aprofundamento do tema que se optou por desenvolver.

nos parece igual e com o que e com quem nos parece diferente, o que, muitas vezes, resulta em engano. Eis aí um desafio da convivência humana: compreender que diferentes somos todos.

Porque o ser humano não nasce pronto, a educação, conseqüentemente, apresenta-se como algo que precisa ser constantemente construído, desconstruído e reconstruído pelo diálogo entre os “iguais” ou “diferentes”. É um processo contínuo e permanente de reflexão, desencadeado por todos os seus sujeitos. É, por vezes, um caminho cheio de dúvidas, incertezas, encontros e desencontros, de concordância e discordância. São diversos os pontos de vista assim como são diversas as concepções. E, nesta diversidade, é necessário construir o comunitário. Eis um desafio para a educação.

O que significa, portanto, neste contexto, uma prática pedagógica verticalizada? Em que medida poderá ela contribuir na formação integral dos seres humanos na tentativa de superar a marca histórica desta modalidade de ensino de mera instrumentalização para o trabalho? Dentre outros já mencionados, esses dois questionamentos permeiam a reflexão desenvolvida a partir de distintos olhares, de concepções diversas, às vezes congruentes, às vezes divergentes.

Cabem, aqui, dois parênteses: dentre os sujeitos envolvidos neste trabalho, encontram-se servidores do IFRS com longa trajetória pedagógica, por vezes, muito anterior à criação dos IFs, e outros docentes e/ou técnico-administrativos com história bastante recente na Instituição. Importante, também, destacar que nem todos os entrevistados serão aqui mencionados porque, dentre eles, alguns responderam questões mais voltadas para o histórico institucional e ao contexto institucional, sem, pela natureza do questionário direcionado a eles, focar no tema específico da verticalização. Esses sujeitos da pesquisa, no entanto, contribuem imensamente para a compreensão do contexto institucional do IFRS.

Na consciência de que, no processo de investigação, o pesquisador pode ser surpreendido encontrando o que não estava à procura ou não localizando o que buscava, é necessário que a postura do pesquisador seja de abertura para o novo, para o inesperado, para as surpresas do caminho. É necessária uma atitude de contínua reflexão, considerando que

os sujeitos reflexivos tendem a partir para as análises e interpretações “desarmados” e “de peito aberto” para outras leituras, referências e para a percepção de que uma construção de predominância teórica e/ou prática

possui, no mínimo, o número de leituras correspondentes aos que as lêem (VEIGA; FONSECA, 2001, p. 243).

Independente de quantas visões, de quantos pensamentos, do número de concepções, busca-se ouvir os sujeitos que têm algo a dizer sobre a verticalização no IFRS. Espera-se dar a devida voz aos sujeitos e bem entender e/ou interpretar suas manifestações para que, a partir de suas vozes, sintam-se contemplada a comunidade do IFRS, na diversidade de “olhares”, e para que o registro dessas vozes resulte em importante contribuição para a Instituição e seus protagonistas.

Indagou-se aos sujeitos da pesquisa sobre a compreensão de verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O texto a seguir pretende sistematizar o que se obteve como resposta.

Dentre as concepções de verticalização apresentadas pelos protagonistas da pesquisa – os entrevistados – está a que se encontra atrelada à oferta de cursos da mesma área nos diversos níveis de escolarização. (ENTREVISTADO G, 2015) Nesta perspectiva, convém destacar que, no que diz respeito à definição de cursos a serem ofertados pelos IFs, a Lei nº 11.892/2008, ao criar estas Instituições, compromete-as com a oferta de, no mínimo, cinquenta por cento das vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Vinte por cento das vagas, segundo a mesma prescrição legal, devem ser destinadas a cursos de formação de docentes.

A questão da oferta de cursos de nível médio, regulamentada pela referida Lei, é problematizada por Ciavatta (2010) ao indagar:

Face ao movimento de “diferenciação para cima” das antigas escolas técnicas, pergunta-se se os CEFETs e demais escolas que se transformaram em institutos federais ou em universidades tecnológicas vão manter os atuais cursos de ensino médio técnico que são, sabidamente, os melhores cursos de educação pública oferecidos no país. Devem prestar contas se, em seus projetos, consideram que o país ainda não deu sua cota de contribuição educativa aos trabalhadores que, em condições adversas, produzem a riqueza nacional – sem falar na superexploração do trabalho que aumenta a riqueza do Primeiro Mundo (p. 171).

Esta questão é extremamente relevante e provocadora em um processo de investigação acerca da concepção de verticalização se considerarmos que a

verticalidade está condicionada aos elementos definidores da oferta deste ou daquele curso, deste ou de outro nível e/ou modalidade de educação.

Afora as porcentagens citadas, a Lei não faz referência, por exemplo, à porcentagem de vagas que devem ser destinadas a cursos Superiores de Tecnologia e de Bacharelado. Cabe, portanto, à Instituição, em sua autonomia, respeitadas as normativas internas, a prerrogativa de estabelecer políticas relativas à oferta de cursos em seu âmbito, o que se torna um desafio, conforme o que foi apontado por Ciavatta (2010).

O mesmo entrevistado (G, 2015) acrescentou que a verticalização possibilita que “os discentes tenham possibilidades de continuar a formação acadêmica e profissional”, o que remete a uma segunda concepção, que fica muito evidente na fala de diversos entrevistados: a verticalização como possibilidade de “avanço dos níveis de ensino (Médio Técnico, Superior e Pós-Graduação – *lato e stricto sensu*) na instituição” (ENTREVISTADO F, 2014) ou como “a continuação dos estudos em níveis mais elevados, atingindo a formação e o aprofundamento profissional em determinada área do conhecimento” (ENTREVISTADO E, 2014).

Um terceiro entrevistado, que se manifestou na mesma perspectiva, afirmou que “a verticalização se caracteriza pela possibilidade dos discentes ascenderem para cursos de níveis superiores numa mesma instituição de ensino” e ampliou a concepção ao acrescentar o elemento do “itinerário formativo” (ENTREVISTADO D, 2015).

Portanto, verticalizar, pelo que se constata até então, consiste em, da parte da instituição, ofertar cursos na mesma área de conhecimento, nos diferentes níveis de escolarização, e, na perspectiva do discente, ingressar na instituição em curso de nível médio e, nela mesma, percorrer o trajeto até a Pós-Graduação, na mesma área.

Duas concepções que, de imediato, podem ser consideradas complementares, sendo que a primeira a que se fez referência é condição da existência da segunda.

É importante, no entanto, retomar a breve referência feita pelo entrevistado D (2015) à verticalização como itinerário formativo. O entrevistado C (2015) apresenta ainda com maior ênfase esta concepção, afirmando que:

A verticalização pode ser encarada como um itinerário formativo que assegura [...] o acesso do indivíduo a programas de diferentes níveis e modalidades educacionais da formação profissional e tecnológica. A verticalização vai além da oferta de cursos em diferentes níveis, sendo imprescindível a necessidade de organizar os componentes curriculares de modo a permitir o diálogo diversificado entre as formações. Traz implícita a necessidade de construir caminhos de formação que considerem o diálogo entre os diferentes cursos do ensino médio, do ensino técnico, da Graduação e da Pós-Graduação (ENTREVISTADO D, 2015).

Poder-se-ia, neste sentido, afirmar que, acrescentado o elemento do itinerário formativo, não mais teríamos uma concepção de verticalização a partir da instituição e outra na perspectiva do discente, mas um mesmo compromisso de todos os sujeitos com um itinerário a ser percorrido de forma conjunta entre os protagonistas do processo formativo.

Para outro sujeito do estudo, entrevistado L,

a verticalização é um dos pilares que sustentam a criação dos IFs. Ela possibilita a otimização dos espaços institucionais e do pessoal, permitindo que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino, que os laboratórios sejam compartilhados e que aconteça a integração entre os estudantes de cursos de diferentes níveis, possibilitando uma troca que pode contribuir enormemente na decisão de sua trajetória acadêmica. Porém ela deve ir além disso, contemplando uma construção coletiva dos projetos pedagógicos dos cursos mantendo um diálogo permanente entre os diferentes níveis (2015).

Diversos elementos novos acerca do que se compreende por verticalização são apresentados por este entrevistado. Trata-se da possibilidade, decorrente da verticalização, de otimização da infraestrutura física e dos quadros de pessoal, em acordo com o que prevê a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Considerando a referência feita no início do nosso trabalho à diversidade de “olhares” que possivelmente permearia o estudo, cabe ressaltar que a empiria tem provado que a proposta de uma educação verticalizada atende, sim, à importante intenção de otimizar, no caso, os recursos públicos, o que se caracteriza em significativa contribuição social. Por outro lado, cabe retomar Ortigara (2012, p. 173), que considera ser insuficiente este argumento para a implantação do ensino verticalizado. Opinião da qual comunga este estudo.

A esta visão da verticalização, o entrevistado L acrescenta a questão da “atuação docente em diferentes níveis”, e o aspecto da “integração entre os estudantes de diferentes níveis”, favorecendo, assim, “uma troca que pode contribuir enormemente na decisão de sua trajetória acadêmica” e, aqui, se pode acrescentar

a integração e interlocução, também, entre os servidores que atuam na oferta dos cursos em diferentes graus de escolarização.

A verticalização, no entanto, vai além de tudo o que foi apontado até então, sendo necessário, para que esta se transforme efetivamente em prática, a “construção coletiva dos projetos pedagógicos dos cursos, mantendo um diálogo permanente entre os diferentes níveis” (ENTREVISTADO L, 2015).

Outro aspecto muito pertinente relativo à verticalização é o que aponta para o fato de que “a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior se estabelece por força da lei e também por vontade da organização de cada Instituto Federal em seu planejamento pedagógico” (ENTREVISTADO D, 2015). O cumprimento da legislação em vigor é compromisso intrínseco a toda instituição educativa. Sob esta ótica, porém, apenas atender as normativas internas torna-se insuficiente. É preciso que haja um comprometimento institucional com a proposta do ensino verticalizado. O mesmo sujeito da pesquisa destaca que

os Institutos Federais estão convocados a se estruturarem com essa sistemática de organização de seus cursos permitindo que um mesmo aluno realize na instituição um curso técnico de nível médio, recomendado preferencialmente na forma integrada e possa, quando da conclusão do curso, ingressar num curso de Graduação, após para curso de Pós-Graduação *lato sensu* e posteriormente para um curso de Pós-Graduação *stricto sensu* sem necessidade de buscar outra instituição de ensino para concluir seus estudos (ENTREVISTADO D, 2015).

Na perspectiva da verticalização atrelada a um projeto da Instituição, o entrevistado K (2015) afirma que esta “diz respeito ao modelo proposto para os IFs, no qual a instituição se organiza didática e administrativamente para atender aos diferentes níveis de ensino”, e acrescenta: “O modelo dos IFs proporciona, por exemplo, que um estudante de curso de nível médio possa avançar em seus estudos, passando para cursos de nível superior de Graduação e ainda de Pós-Graduação”. Esta proposta “de institucionalidade representa um avanço e a possibilidade de constituição de espaços múltiplos para a construção do conhecimento, através do ensino, pesquisa e extensão” (ENTREVISTADO K, 2015).

A verticalização é concebida, pelo sujeito da entrevista K, como um tempo/espço de múltiplas construções e de interlocuções, ou, dando voz ao entrevistado, que a concebe como uma proposta inovadora,

a verticalização deve ser vista como uma oportunidade para efetivação de espaços múltiplos no ensino, pesquisa e extensão. Por exemplo: Um *Campus* que possui curso de licenciatura pode propor aulas de reforço de determinadas disciplinas para os estudantes dos cursos de nível médio. Neste caso, os todos saem ganhando. O estudante de licenciatura que precisa exercitar a docência, e o estudante de nível médio, que precisa vencer dificuldades para um dia ingressar em algum curso de graduação e instituição, que cumpre o seu papel formador (ENTREVISTADO K, 2015).

Cabe retomar a referência feita pelo PDI do IFRS à verticalização como “princípio de organização curricular” (IFRS, 2014b, p. 115), considerando que esta ideia é defendida por Pacheco (2015), que a reforça no manuscrito de sua autoria direcionado a este estudo, nestes termos:

A verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica.

Dentre os aspectos que poderiam ser destacados deste recorte, chama à atenção a referência feita à “Pós-Graduação Tecnológica”. Estaria o autor fazendo referência às especificidades necessárias às pós-graduações ofertadas pelos IFs? É provável. Este questionamento, em se tratando de verticalização, não pode passar despercebido. No entendimento deste trabalho, o princípio da verticalidade deve ser o condutor da prática pedagógica em todos os níveis do ensino.

Dadas as características e finalidades dos IFs definidas na Lei de sua criação (Lei nº 11.892/2008), e consideradas as especificidades dessa nova cultura institucional, os cursos de Pós-Graduação ofertados nessas instituições não podem, simplesmente, seguir os moldes de outras instituições.

Infelizmente, não será possível dar a devida atenção ao assunto neste texto, mas é pertinente destacar que se entende ser necessário, no planejamento e execução dos cursos de Pós-Graduação do IFRS, ter presente o público que se almeja atender na perspectiva da interiorização do acesso e que profissional se pretende formar pela ação da Instituição. Em síntese, o que se intenciona com a oferta dos cursos em nível de Pós-Graduação em instituições públicas de Educação Profissional e Tecnológica.

Cabe reiterar a ideia da verticalização como “princípio de organização dos componentes curriculares” e considerar o que acrescenta o entrevistado K (2015), ao afirmar que a verticalização

constitui um espaço privilegiado para a formação integral de nossos estudantes. A possibilidade da constituição de um itinerário formativo à escolha do estudante, mas ofertada por uma instituição única e de qualidade representa a possibilidade de mais inclusão e justiça social (ENTREVISTADO K, 2015).

Importante destacar que este entrevistado foi o único a apontar para a questão da formação integral, o que, sem dúvida, é elemento-chave de uma prática pedagógica verticalizada. Não parece suficiente pensar em dispor ao discente a possibilidade de progredir de nível de escolarização sem, antes, se projetar uma prática voltada para a formação integral de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Outro elemento destacado por um dos entrevistados é o que apresenta, dentre os objetivos e possibilidades da verticalização, o de “oportunizar aos alunos o melhor entendimento da cadeia produtiva onde está inserido, pois cada nível de ensino irá tratar e explorar os mesmos assuntos de forma diferente” (ENTREVISTADO C, 2015), o que é extremamente relevante, ao se verificar, por vezes, manifestações empíricas contrárias à verticalização por falta de clareza sobre o grau de aprofundamento que caracteriza cada nível de escolarização.

Por fim, embora não menos importante, volta-se o olhar e um pensar atento à questão da verticalização relacionada à atuação dos profissionais da educação, levando em conta os apontamentos feitos pelos entrevistados em diálogo com o aporte teórico. Neste sentido, o entrevistado C (2015), com experiência em gestão institucional, afirma que, em uma prática de educação verticalizada,

os profissionais que atuam no mesmo espaço institucional podem construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, primando por metodologias que permitam estabelecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (ENTREVISTADO C, 2015).

A verticalização, portanto, não pode, de forma alguma, ser concebida apenas na ótica de um segmento, seja ele qual for (discente ou profissional da educação). Na medida em que se compreende que a instituição contempla todos os sujeitos e que a

verticalização só é possível embasada em uma proposta institucional, esta se torna uma prática a ser construída coletivamente.

Na perspectiva da educação integral e da força transformadora da prática educativa, as possibilidades garantidas pela educação verticalizada aos sujeitos envolvidos, independente do segmento, parecem incontestáveis. Como não considerar o quanto é formativa e potencializadora, por exemplo, a integração de sujeitos de diferentes níveis de escolarização em projetos de ensino, pesquisa e extensão nos mesmos espaços de formação?

Para Pacheco ([S.d.]), a verticalização é um dos fundamentos dos IFs, o que deve ser sempre tido em conta no planejamento e na efetivação das práticas educativas. Nessa perspectiva, é necessário ter bem presente quem são os sujeitos que, pela existência dessas instituições públicas, passaram a ter acesso à educação formal em seus diversos níveis.

Não estaria na verticalização, praticada pelos IFs, uma alternativa de formação integral e de inclusão social? Cabe, certamente, uma reflexão acerca da própria finalidade dessas instituições, reforça-se, públicas, no contexto em que se inserem. Neste sentido, Pacheco [S.d.] afirma que a verticalização

exige uma postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes).

Não há dúvida de que nas concepções apresentadas estão contidas outras tantas ou mais percepções sobre o tema. É possível que nem todos os entrevistados sintam-se devidamente contemplados na sistematização de suas falas, feitas por uma outra voz, por um outro olhar, o da autora.

Certo é que este é apenas um passo do processo de investigação sobre o tema em pauta, que continua em aberto para novos olhares, para novos pensares, para novas vozes, de modo ainda mais forte se o olhar se voltar, também, para os desafios da proposta da educação verticalizada.

Ao discorrer sobre as concepções de verticalização a partir da voz dos sujeitos da pesquisa em diálogo com pessoas que se dedicam ao estudo do tema em tela, foi possível confirmar a hipótese da existência de concepções diversas. Isso

pode, por um lado, apresentar-se como um limitador da prática pedagógica no que diz respeito à verticalização na instituição, e parece muito mais provável que o efeito desta diversidade seja o contrário e positivo, dependendo de como é conduzida tal prática. Isto porque, o fato de o ponto de vista ser diferente, não significa, necessariamente, que seja contraditório e, muito menos, que não possa ser mudado ou complementado a partir da visão do outro.

A partir, portanto, da revisão documental e dos dados obtidos junto aos sujeitos da pesquisa, constatam-se sinais de que, no que diz respeito ao ensino, a verticalização é compreendida, no IFRS, como oferta de cursos de mesma área em diferentes níveis, o que possibilita, ao discente, percorrer um percurso formativo na mesma instituição. Não se limitando, porém, a isto, tanto as normativas internas como os entrevistados sinalizam para a compreensão da verticalização como princípio de organização curricular como um dos aspectos da nova prática pedagógica a que são desafiados os IFs; nova prática que implica uma reestruturação do currículo e a necessidade de uma atuação diferenciada sob a ótica da integração e da transversalidade.³⁸

Considerando, portanto, que a verticalização vai além da oferta de cursos de mesma área em diferentes níveis, apresenta-se, neste estudo, uma provocação, que é, em primeiro lugar, autoprovação e que fica aberta ao debate. A indagação é: a oferta de cursos que possibilita ao estudante traçar um percurso formativo na instituição caracteriza-se como uma concepção de verticalização ou como uma condição para que a verticalidade efetivamente aconteça?

Entende-se que uma leitura não desqualifica a outra. Todavia, ao partir do pressuposto de que a oferta de cursos de uma mesma área – desde o nível médio até a Pós-Graduação – não se trata de uma verticalização, remeteria para a ideia de que esta oferta seria condição para que a verticalidade aconteça, e, que, logo, a concepção de verticalização seja ainda mais ampla.

Considera-se, dessa forma, que, na medida em que a instituição constrói essas duas condições, já pode estar dando passos para uma prática pedagógica e administrativa verticalizada, o que não é algo posto, mas, acima de tudo, é decisão,

³⁸ Para Pacheco (2015, [S.d.], [S.p.]), “entendida como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, a transversalidade diz respeito principalmente ao diálogo entre educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais”.

planejamento e execução, o que justifica a adoção da expressão prática pedagógica e administrativa verticalizada.

A decisão institucional a que se faz referência deve-se ao fato de que a proposta pedagógica é resultado de escolhas que são movidas por concepções de mundo, de sociedade, de ser humano, de educação, etc. E esta deve ser construída pelos sujeitos do processo educativo. Disto decorre a afirmação de que a verticalização precisa ser, antes de tudo, eleita como um dos aspectos da prática pedagógica e administrativa a ser adotada pela instituição.

Sob este ponto de vista, com base no percurso investigativo desenvolvido por este trabalho, e superando-se a visão da verticalização centrada apenas na questão da oferta e da procura dos cursos, acredita-se que a verticalidade pode ser concebida como um importante aspecto desta nova ação administrativa e pedagógica, estabelecida por uma singular arquitetura curricular. Essa organização do currículo, por sua vez, compreende características e objetivos que podem ser observados no quadro 3.

Quadro 3. Organização curricular a partir da verticalização

Característica	Objetivo
<p>Integração de todos os sujeitos de diferentes níveis de escolarização da educação profissional e tecnológica, nos diversos espaços de ensino e de aprendizagem.</p> <p>Interdisciplinaridade e transversalidade.</p> <p>Flexibilização curricular.</p> <p>Diálogo entre os sujeitos.</p> <p>Planejamento e trabalho coletivo.</p> <p>Formação integral que passa pela integração do ensino propedêutico e profissionalizante.</p> <p>Desenvolvimento de um trabalho reflexivo e criativo através de transposições didáticas contextualizadas.</p> <p>Adoção de um compromisso claro com o processo de educação continuada de todos os seus sujeitos.</p> <p>Prática comprometida com a inclusão com a universalização do acesso, com a</p>	<p>Possibilitar a inter-relação de saberes.</p> <p>Qualificar o ensino.</p> <p>Traçar itinerários de formação.</p> <p>Proporcionar uma aprendizagem contextualizada no âmbito da educação profissional e tecnológica.</p> <p>Oferecer uma educação humanizada e humanizadora.</p> <p>Superar o modelo hegemônico disciplinar, do academicismo, bem como da histórica dualidade da educação (teoria X prática; saber X fazer; contemplação X ação...).</p> <p>Contribuir para a construção da autonomia.</p> <p>Favorecer a permanência e o êxito dos estudantes, uma ação educativa baseada nos princípios da ética, da solidariedade, da cidadania.</p> <p>Respeitar os princípios indispensáveis à convivência e ao desenvolvimento humano.</p>

construção de estratégias.	
----------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir do referencial teórico e das Entrevistas.

É esta, conforme afirmado, uma forma de olhar para a verticalização que está posta para o debate e para outros olhares que possam contribuir no sentido de, efetivamente, compreender esta proposta institucional visando melhor atender ao que a comunidade espera dos IFs.

Na medida em que foram sistematizadas as ideias dos sujeitos, pode-se visualizar, também, desafios relacionados à materialização do conceito em discussão na realidade concreta da Instituição – IFRS *Campus* Bento Gonçalves e *Campus* Sertão. É o que aborda o capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

DESAFIOS DA VERTICALIZAÇÃO NO IFRS

“Um dos grandes desafios dessa nova perspectiva para a EPT é construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas”

PACHECO; MORIGI 2012, p. 19

Neste capítulo, os sujeitos da pesquisa novamente contribuem com seus pontos de vista ou, até mesmo, com as dúvidas para as quais não encontram resposta. No *locus* da pesquisa, foram os entrevistados que buscaram a base empírica que trazem em seu depoimento.

É a partir desses olhares, relacionados ao aporte teórico e à análise da autora, portanto, que este capítulo tratará dos desafios que são perceptíveis no IFRS no que diz respeito à operacionalização da verticalização ou verticalidade, tendo por base as duas Unidades já citadas, a saber: *Campus* Bento Gonçalves e *Campus* Sertão do IFRS.

Cabe ressaltar que os sujeitos da pesquisa expressam seus entendimentos a partir de suas vivências em realidades concretas, no caso, as duas Unidades foco deste estudo. Este trabalho, então, é desenvolvido sob a consciência de que de modo algum serão contemplados todos os desafios da verticalização no IFRS porque não foram ouvidos todos os sujeitos da Instituição, e, mesmo que fossem, não seria possível, já que uma das características do processo é justamente a dinamicidade.

É muito provável que, se fossem ouvidas outras vozes, como as dos discentes, da comunidade das ex-escolas técnicas vinculadas às universidades, dos membros dos novos *Campi*, dos gestores, bem como dos demais servidores dos *Campi* Bento Gonçalves e Sertão, entre outros, diferentes desafios da verticalização poderiam ser mencionados. Desse modo, o estudo aqui desenvolvido considera a manifestação de representação da comunidade das duas Unidades supracitadas.

Os entrevistados foram motivados a manifestar-se, também, acerca da atribuição pela materialização da verticalização nos dois *Campi*, ou seja, indagou-se a quem (pessoa ou setor) cabe a tarefa de zelar para que a verticalização aconteça

efetivamente na instituição e as falas dos sujeitos em resposta ao questionamento também serão objeto de análise neste capítulo.

O capítulo está estruturado de forma a contemplar a diversidade de desafios apontados pelos entrevistados sob o olhar de autores que contribuem na reflexão acerca de tais desafios. Para tal, o texto agrega os desafios em duas categorias analíticas, sendo: **a)** desafios para uma nova cultura institucional “verticalizada” e **b)** desafios para uma nova prática pedagógica embasada na verticalização.³⁹

A emergência de duas categorias se fez a partir das entrevistas acerca dos desafios do processo de implantação da verticalização no âmbito do IFRS. Cabe, a partir de referencial teórico, esclarecer o que se está entendendo por cultura institucional e por prática pedagógica.

Cultura institucional decorre, neste estudo, de uma abordagem do complexo constituído por interpretações, hábitos, costumes e práticas que orientam a ação de determinada instituição que, por sua vez, na acepção de Saviani (2007), “[...] apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender à determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente” (p. 04).

Portanto, a instituição a que se refere este texto, o IFRS, caracteriza-se enquanto tal, pela sua constituição que visa à atenção da necessidade permanente de educação. E, considerando que “[...] a palavra “instituição” guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem” (SAVIANI, 2007, p. 04), a Instituição foco desta pesquisa pode ser compreendida não como algo instituído, mas como uma estrutura física, material e humana a ser desenvolvida na medida em que a própria educação, sua finalidade, se desenvolve. Ou, citando Saviani (2007), pode-se afirmar que

se as instituições são criadas para satisfazer determinadas necessidades humanas, isto significa que elas não se constituem como algo pronto, acabado, que uma vez produzido, se manifesta como um objeto que subsiste à ação da qual resultou (p. 05).

Ao tratar de uma nova cultura institucional, leva-se em conta que “os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana”

³⁹ Sobre esta categorização, ver nota número 1.

(NÓVOA, [S.d.], p. 1). Da mesma forma, “a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação” (NÓVOA, [S.d.], p. 1), o que é extremamente relevante ao se refletir sobre a contribuição social da educação profissional. O objetivo desta nova institucionalidade, que está em pauta neste estudo, não pode se limitar, portanto, à formação técnica, mas se estender ao comprometimento com a formação para a cidadania, compreendendo o trabalho como uma das dimensões da vida humana.

A cultura, neste caso, é compreendida como “sistema de integração, de diferenciação e de referência que organiza e dá um sentido à actividade dos seus membros” (BURKE, 1987, apud NÓVOA, [S.d.], p. 4), o que, conseqüentemente, não é algo posto, mas construído pelos próprios sujeitos. No caso das instituições educativas, ainda que estas “estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham” (BRUNET, 1988, apud NÓVOA, [S.d.], p. 4).

Sob este ponto de vista, pode-se considerar que o IFRS, dada a sua recente história, está ainda em fase de construção de sua nova institucionalidade que implica, na compreensão deste estudo, a demanda por construir uma nova forma de estruturar-se como instituição educativa e, no que diz respeito ao ensino, em planejar e desenvolver uma nova educação profissional coerente com as finalidades institucionais, o que remete a uma nova prática pedagógica que, citada por Freire (2011) como prática educativa, “é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (p. 140).

A intervenção ou prática pedagógica “refere-se fundamentalmente à relação educativa professor-aluno, às interações didáticas e à gestão curricular” (NÓVOA [S.d.], p. 5). Dentre os desafios que se apresentam aos IFs, portanto, está o de implementar uma nova prática pedagógica, ou uma nova forma de se estabelecer a relação docente-discente a um novo currículo, a novas estratégias didáticas e, acrescentando-se, uma nova educação profissional. Uma educação inclusiva na qual o ser humano esteja em primeiro lugar, como muito bem testemunha Freire (2011) ao afirmar que

é esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (p. 142).

Nesta nova prática pedagógica é necessário considerar o alerta feito por Freire (1986) ao afirmar que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (p. 27). O que está em pauta, assim, é a discussão acerca de uma nova prática pedagógica efetivamente consciente e comprometida com o seu entorno. Uma prática pedagógica que compreenda a educação como um ato de amor e de coragem que, enquanto tal, “não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1983, p. 96).

A nova prática pedagógica não está limitada, portanto, ao que pode ser tido por novos métodos ou novas formas de intervenção educativa. Antes de tudo, ela requer uma nova “forma de ver e atuar sobre a vida” (ROSSATO, 2008, p. 332) que remete à práxis compreendida “como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, 2008, p. 331).

Sob esta perspectiva, a nova prática pedagógica constitui-se de um complexo teórico-prático onde reflexão e ação se conjugam com o objetivo de, pela ação institucional, atingir a sua finalidade maior, no caso, a educação. Pode-se, dessa forma, afirmar que a nova prática pedagógica caracteriza-se por “uma síntese entre teoria, palavra e ação” (ROSSATO, 2008, p. 331), o que, por conseguinte, não é algo estabelecido de imediato, mas uma ação contínua.

É sob esta perspectiva de nova institucionalidade e de nova prática pedagógica ou prática educativa que se busca discutir os desafios da verticalização em âmbito de IFRS.

Ao tratar dos desafios da materialização da verticalização nos IFs, a primeira questão que vem à mente é o fato de que, geralmente, os processos de transformação vêm acompanhados de dúvidas, incertezas, medos, resistências, mas, também, trazem em si a marca da esperança. Conforme já mencionado neste

trabalho, a criação da Rede de EPT não foi diferente, e, assim, certamente acontece, também, na tentativa de fazer valer o que prescreve a Lei que criou os IFs com relação à educação verticalizada. Alguns dos desafios constatados na pesquisa certamente estão relacionados a este fator, o que não os torna menos significativos porque, na medida em que são apontados, é porque, na realidade da Instituição, são visíveis e, como tais, dignos de ser considerados como objetos de análise.

Neste trabalho não cabem julgamentos, mas, sim, análise dos dados, das informações obtidas com o grande objetivo de contribuir com a Instituição, apontando para uma compreensão dos desafios e/ou possíveis entraves no processo de operacionalização da verticalização. É importante considerar, ainda, que só visualiza desafios quem está envolvido de alguma forma com o tema em pauta. Não houvesse, portanto, por parte da Instituição e dos seus sujeitos, a consciência da responsabilidade com a verticalização e/ou iniciativas concretas para que esta aconteça, não haveria desafios.

Convém, ainda, retomar a questão já abordada neste texto que remete a um novo tempo da educação profissional no Brasil a partir da criação dos IFs. A estas instituições, muito embora não haja o detalhamento das implicações disto na legislação, pode-se interpretar que foi confiada a importante tarefa de desenvolver uma nova pedagogia, baseada no princípio da verticalização, para a educação profissional no Brasil.

A educação profissional ocupa, atualmente, lugar de grande destaque nas políticas públicas para a educação em âmbito de país e, neste sentido, não se pode deixar de referenciar a criação dos IFs como um dos marcos deste novo momento da educação profissional brasileira.

A menção à nova realidade desta modalidade de educação não significa, no entanto, a adoção de uma postura acrítica descontextualizada que, ignorando o processo, considere como única forma válida de educação profissional a que está sendo proposta. Da mesma forma, não significa negar os avanços da atual política com o olhar voltado apenas aos aspectos negativos, às suas limitações. A intenção é, diante dos mais diversos olhares de quem estuda e manifesta-se sobre o tema, apresentar o resultado da pesquisa vislumbrando outras possibilidades de olhares nos quais caibam hipóteses, questionamentos, dúvidas, novas hipóteses, descobertas, desconstruções e, oxalá, algumas conclusões.

Segundo Grabowski e Ribeiro (2010),

a educação profissional foi, sem dúvida, a modalidade mais radicalmente afetada pela reforma educativa proposta na nova LDBEN (art. 39 a 42), aprovada pelo Congresso Nacional em 1996, e nas regulamentações que se seguiram dadas pelos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.514/04 do Executivo Federal (p. 272).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dedica à educação profissional um capítulo específico do seu texto, define-a como modalidade de educação e determina que esta modalidade abranja os cursos “de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de Graduação e Pós-Graduação” (BRASIL, 1996).

A atuação profissional na função de pedagoga na Pró-Reitoria de Ensino do IFRS que, segundo o Regimento Geral da Instituição, tem, dentre suas atribuições, a de fomentar e acompanhar as atividades e políticas de ensino em âmbito de Instituto (IFRS, 2013, p. 13), tem sido marcada por muitas inquietações e provocações acerca da função social da educação profissional. Dentre as críticas apresentadas a esta modalidade de ensino, está a que foca em seu caráter de instrumentação visando apenas atender às demandas do mercado de trabalho.

No exercício das atribuições antes mencionadas, constata-se, frequentemente, a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre o “lugar” da educação profissional no contexto histórico e social, problematizando suas concepções e práticas para vislumbrar novas possibilidades de contribuição social por meio desta importante modalidade de ensino.

Neste sentido, e frente aos questionamentos acerca da atuação do ensino profissionalizante, considerando que a este está garantida, pela LDB, a possibilidade de abrangência dos diferentes níveis de ensino, cabe indagar por que a educação profissional, por vezes, é concebida apenas como instrumentação para o trabalho em níveis mínimos de escolarização.

Na mesma perspectiva, indaga-se acerca da possibilidade de a verticalização apresentar-se como uma estratégia para superação da prática do ensino profissional centrado apenas na capacitação para o trabalho, possibilitando, assim, oportunidades de formação integral dos sujeitos (sim, sujeitos!) nos mais diferentes níveis de ensino, do Médio à Pós-Graduação.

Quais são os desafios encontrados pela Instituição – IFRS *Campus* Bento Gonçalves e *Campus* Sertão, neste sentido? É o que se propõe a responder o que segue, considerando desafios para uma nova cultura institucional e para uma nova prática pedagógica. Dada a inter-relação entre os dois aspectos, a categorização visa unicamente à estruturação da análise.

4.1 DESAFIOS PARA UMA NOVA CULTURA INSTITUCIONAL “VERTICALIZADA”

“Só pode haver processo educacional pleno quando os sujeitos desse processo se entendem como cidadãos, como espaços abertos, inconclusos, inacabados, mas com a irrefreável tendência ao infinito”

PACHECO; MORIGI 2012, p. 10

Dentre os objetivos e finalidades dos IFs a que se fez referência, está o que motivou a realização desta pesquisa: a promoção da verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior. Ao considerar que este compromisso foi posto a instituições (os IFs) já no ato de sua criação, este, por si só, se caracteriza como um desafio porque uma nova instituição nascia com a responsabilidade de construir uma nova proposta de educação profissional, a verticalizada. Assim, era necessário constituir-se como instituição contando com a relevante contribuição das instituições anteriores, ao mesmo tempo em que se fazia necessário romper com culturas sedimentadas, com práticas que não respondiam mais a esta nova realidade institucional.

Ao tratar dos desafios da implementação da verticalização relacionados a uma nova cultura institucional, parte-se do que os autores citados neste trabalho consideram ser a nova institucionalidade a partir da criação da Rede de EPT, principalmente no que diz respeito aos IFs. Não significa, contudo, desconsiderar a história das instituições anteriores, mas constatar que, pela Lei nº 11. 892/2008, está posta a realidade de uma nova estruturação das instituições federais de ensino profissionalizante, o que implica, necessariamente, a constituição de uma nova identidade.

Neste sentido, retoma-se, também, as reflexões feitas neste trabalho acerca de como se concebe o processo de implantação dos IFs sob os diversos pontos de vista dos autores, bem como dos participantes da pesquisa. Isto porque, alguns dos

desafios elencados pelos entrevistados podem ser expressão das diferentes interpretações do mesmo fato.

Reitera-se, ainda, que os desafios ora apresentados e as análises feitas dizem respeito à operacionalização da verticalização no âmbito do ensino e que, portanto, permanecerá em aberto o instigante questionamento sobre como se dá este processo no contexto da extensão e da pesquisa.

Retomando a prescrição da Lei nº 11.892/2008, no que diz respeito à oferta de, no mínimo, cinquenta por cento das vagas em cada período, para a educação profissional técnica de nível médio – prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, que interfere diretamente nas definições necessárias à operacionalização da verticalização – é importante considerar que

[...] com o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) como instituições de ensino superior, a prioridade tenderá a ser conferida à oferta da educação superior em detrimento do nível médio. Estudos em andamento revelam que o ensino médio é entregue, preferencialmente, a professores contratados, enquanto que os professores doutores, ou mais qualificados, vão para o ensino superior, a pesquisa e a pós-graduação. Podem até ser professores contratados com títulos de pós-graduação, mas seu trabalho é sem continuidade, porque ficam pouco tempo e não logram se inteirar e participar da elaboração do projeto pedagógico institucional (CIAVATTA, 2010, p. 168).

O diálogo com os sujeitos desta pesquisa tem confirmado o que revelam os estudos citados por Ciavatta (2010). Os apenas cinco anos de IFRS já têm dado indícios de limitadores da operacionalização da verticalização em virtude das questões a que faz referência a autora. Esses serão temas discutidos neste trabalho, com base nos dados levantados pela pesquisa.

Ciavatta (2010) mantém a atenção a elementos relacionados à verticalização:

À semelhança dos CEFETs, os Institutos Federais têm uma dupla responsabilidade, o ensino, a pesquisa e a extensão como universidades e a manutenção do ensino médio de qualidade como é sua tradição. Mas as políticas públicas de educação no Brasil não têm atendido satisfatoriamente a toda a população, principalmente no que toca ao ensino médio, cuja gratuidade e obrigatoriedade não é assegurada nos termos da lei, e depende do sucesso dos programas governamentais (p. 171).

Frente a este compromisso dos IFs com a oferta do Ensino Médio, é necessário reconhecer a existência de uma grande dívida histórica das políticas

públicas brasileiras de ensino com relação a este nível e com a formação para o trabalho. Desse modo, é extremamente relevante a preocupação com a priorização da educação superior em detrimento do Ensino Médio, de acordo com os pressupostos apresentados por Ciavatta (2010), referindo-se à possibilidade de oferta de cursos em nível superior pelas instituições mencionadas, no sentido de que estas possam vir a investir mais no ensino superior, perdendo de vista a finalidade para as quais foram criadas, o que merece uma especial atenção neste trabalho investigativo.

Azambuja e Oliveira (2012) reforçam a provocação apresentada por Ciavatta (2010) no que diz respeito ao que, em outra ocasião, ela denomina de “diferenciação para cima”, destacando que, muito embora conste na legislação o compromisso dos IFs com a oferta de cursos em nível médio,

pode haver uma tendência, principalmente entre os docentes, em priorizar a oferta de nível superior dentro de cada *campus*. Percebemos que, historicamente, o ensino superior desfruta de mais *status* na sociedade brasileira, de forma que atuar em uma graduação tecnológica, ou em uma licenciatura, por exemplo, pode denotar maior prestígio profissional do que atuar no ensino médio (AZAMBUJA; OLIVEIRA, 2012, p. 96).

Surge, portanto, um grande desafio para a instituição: a definição acerca da oferta de cursos. Sobre o assunto, Azambuja e Oliveira (2012) afirmam que a decisão com relação a esse aspecto não está posta nem previamente definida. “Ao contrário, configura-se em mais um elemento da disputa sobre o qual entendemos ser necessário realizar uma reflexão” (AZAMBUJA; OLIVEIRA, 2012, p. 96).

Ao remeter-se a “mais um elemento de disputa”, os autores estariam apontando possíveis desafios decorrentes da necessidade de tal definição em âmbito institucional? É mais uma indagação que permeará o olhar para os desafios no que diz respeito à verticalização no contexto desta nova cultura institucional.

No decorrer deste texto discorreu-se sobre as distintas compreensões acerca da criação da Rede de EPT com ênfase aos IFs e constatou-se que o processo foi marcado pela aceitação por uma parte da comunidade e por uma certa desconfiança e resistência de outro grupo de pessoas envolvidas no processo de constituição desta nova institucionalização.

Dando continuidade à discussão relativa ao assunto, destaca-se a manifestação de dois entrevistados que retratam desafios do período em que houve

a transição. Estes dizem respeito à necessidade de um replanejamento das instituições pré-existentes, sendo que houve, segundo o Entrevistado A (2015), resistências que, conforme relata,

foram em função da necessidade de mudar a cultura institucional. Eram duas autarquias (CEFET-BG e EAF Sertão) que definitivamente tiveram que mudar sua forma de trabalhar, principalmente porque tudo era muito rápido, uma vez que acontecia no âmbito do *campus*. Quando houve a integração e elas perderam sua capacidade de gerir algumas coisas sozinhas, houve muita resistência. Isso foi sempre trabalhado de forma coletiva e transparente, mas os desafios foram enormes. Por exemplo, um dos nossos grandes desafios é sempre a comunicação, interna ou externa. Temos investido muito nessa área e já melhoramos sensivelmente, mas precisamos avançar ainda mais (ENTREVISTADO A, 2015).

O entrevistado, no caso, refere-se à diversidade na origem do IFRS mencionando as duas autarquias; os atuais *Campi* locus desta pesquisa. Dada a configuração inicial do IFRS, conforme já descrito, há que se considerar, no caso, a realidade, as manifestações favoráveis ou contrárias de todas as instituições que deram origem à nova Instituição, cada uma com suas especificidades, suas contribuições e resistências.

No entanto, nas duas Unidades citadas pelo Entrevistado, talvez tenha sido maior o impacto da nova institucionalidade no que tange à autonomia a que este faz referência uma vez que, diferente das Escolas Vinculadas às Universidades, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET-BG) e a Escola Agrotécnica Federal de Sertão detinham total autonomia didática e administrativa.

O segundo Entrevistado (B, 2014) manifestou sua percepção sobre o desenvolvimento do processo de transição institucional da seguinte forma:

Não diria que houve resistências, mas sim, pequenos desgostos. As “cobranças” que se faziam necessárias para superação das “ilegalidades” eram vistas como consequência da transformação em Instituto. Havia alegria com a chegada de novos alunos e servidores. Energias novas que quebraram paradigmas e minimizaram ranços antigos, oxigenando o ambiente (ENTREVISTADO B, 2014).

No diálogo com este entrevistado foi possível perceber que não havia unanimidade com relação à visão acerca do que estava acontecendo e/ou por acontecer. Se, por um lado, o ingresso de novos sujeitos, após um longo período de estagnação institucional decorrente das políticas governamentais, era positivo, por outro, o “novo” gerava muito medo. Além disso, embora afirme o Entrevistado B

(2014) constatar “desgostos” e não resistências, ao considerar a justificativa deste sentimento, percebe-se uma relação muito estreita com a perda da autonomia.

Abre-se, aqui, um parêntese para abordar o tema da autonomia, sendo que este tem sido recorrente nos diálogos em preparação a este texto. Pacheco (2015) contribui enormemente com suas reflexões em torno do assunto no contexto dos IFs. Para ele,

na lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), a questão da autonomia surge explicitamente em relação à sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas. Porém, pode também ser inferida de sua equiparação com as universidades federais naquilo que diz respeito à incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior. Aponta igualmente para a possibilidade de autoestruturação, necessária ao exercício da autonomia, o fato de a proposta orçamentária anual ser identificada para cada *campus* e a reitoria exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Assim, a própria redação legal encarregou-se de definir o conceito de autonomia no âmbito dos IFs, o que parece dispensar maiores debates sobre o tema até porque, como continua o autor (2015), “o que está colocado para os Institutos Federais exemplifica claramente a relatividade da autonomia e demonstra a distinção entre esta e a soberania” ([S.d.]).

Muito embora se constate a pouca contribuição de longos debates acerca do assunto, uma vez que é necessário atender a legislação em vigor, é importante considerar que, muito além do cumprimento da norma, a questão da autonomia deve estar relacionada a uma consciência institucional, a um sentimento de pertença e deve “ser exercida nos limites de um projeto de nação esculpido democraticamente pela população” (PACHECO, 2015). E o autor acrescenta que, em uma sociedade neoliberal, com o predomínio do individualismo, alguns *Campi* têm defendido a ideia de uma autonomia em relação à instituição a que pertencem, o que fragiliza a instituição enquanto promotora de políticas públicas projetadas para uma região ou um estado. E Pacheco é ainda mais enfático em sua concepção sobre a autonomia dos *Campi* ao afirmar que

o Instituto Federal deve ter reconhecimento público e legitimidade para sustentar políticas nos campos do ensino, pesquisa e extensão com identidade própria e comprometidas com o desenvolvimento econômico e social de determinada região. A pulverização dos Institutos através de uma

pretendida autonomia dos *campi* feriria de morte a sua proposta estruturante (PACHECO, 2015).

Considera-se, portanto, que, uma vez projetada a instituição sob o princípio do trabalho em rede, é extremamente coerente o ponto de vista de Pacheco (2015) em relação à autonomia nos IFs. O real desafio, neste caso, não consistiria em desenvolver a consciência de que a autonomia “pressupõe a liberdade de agir ou, em outras palavras, a possibilidade de autogestão, autogoverno, autonormatização” (PACHECO, 2015), mas que “exprime também certo grau de relatividade, pois se é autônomo sempre em relação ao outrem?” (PACHECO, 2015).

Atentou-se para a necessidade de abordar este tema porque, direta ou indiretamente, a concepção de autonomia interfere nas discussões acerca da verticalização nos *Campi*. Neste sentido, com base no posicionamento de Pacheco (2015), conclui-se que “a efetivação da autonomia, no campo do real, ainda não encontrou uma “calibragem” satisfatória, expondo os Institutos a riscos que ameaçam as finalidades para as quais o projeto foi concebido”.

Da mesma forma, é dado destaque a outros desafios que decorrem do processo de implantação do IFRS que não deixam de influenciar as definições em torno da oferta de cursos, da atuação dos servidores, bem como na definição da proposta pedagógica da instituição, o que está estritamente ligado à verticalização.

O Entrevistado B (2014) faz referência, ainda, a outros diversos desafios que foram surgindo na medida em que foi ocorrendo a implantação do IFRS, dentre eles, a falta de recursos e de pessoal, assim como o temor do desconhecido. Além disso, conforme narra ele,

durante o processo de elaboração da lei, o governo centrou forças no processo “político” de aprovação da Lei e não na operacionalização desta. A “aprendizagem” deu-se na prática, ou seja, não havia orientação formal por parte do MEC quanto à implantação, a não ser por telefone. Sem o apoio e orientações do MEC, era difícil sustentar diante da comunidade, a proposta (ENTREVISTADO B, 2014).

Diante das dúvidas, não havia quase a quem recorrer, o que dificultava o processo de convencimento da comunidade e, principalmente, o trabalho dos gestores na tentativa de garantir segurança aos sujeitos envolvidos, visando à superação do “temor do desconhecido” a que se referiu o Entrevistado e, sabe-se, foi um dado muito real do contexto de mudança.

Além dos desafios contemporâneos à criação do IFRS, o mesmo entrevistado elencou desafios que constata na atualidade no que diz respeito ao Instituto que, sob a ótica dele, vive uma “fase em que se deve estabilizar, consolidar, estruturar. Olhar para a qualidade do que se está fazendo” (Entrevistado B, 2014). Neste sentido, acrescenta: “o gestor criativo cria o problema para, a partir dele, busca a solução. Se esperar ter todas as condições para dar o passo, ficamos travados” (Entrevistado B, 2014).

Ao sugerir ao gestor esta atitude de ação, mesmo frente às condições insuficientes para tal, o Entrevistado B (2014) refere-se à experiência vivenciada ainda hoje, porém mais fortemente no período inicial do IFRS, quando era necessário dar início às atividades da Instituição, mas não havia, ainda, estrutura e quadro de servidores suficientes para tal. A implantação de cursos inicialmente aconteceu apesar dessas limitações e a constatação é de que era necessário, naquele contexto, aguardar até a garantia de condições necessárias ou, mesmo em instalações provisórias, mesmo na carência de recursos e de pessoal, dar início à oferta de cursos para atender à emergente necessidade e espera da comunidade por seus serviços. E, no caso do IFRS, a opção foi pela segunda alternativa, a de priorizar o atendimento à comunidade e, no transcurso do processo, fazer os ajustes necessários, batalhar pela conquista de equipamentos, de materiais de apoio pedagógico, de estrutura física, de nomeação de servidores...

A despeito disso, não há consenso acerca da opção feita. No entanto, apesar de todas as situações controversas, pode-se perceber que predominam os resultados positivos. Porém, a fase, agora, como afirmou o Entrevistado B (2014), é de “consolidação”, o que não significa estagnar, mas “crescer verificando os arranjos produtivos locais. Consolidar e ampliar com qualidade é o desafio hoje” (ENTREVISTADO B, 2014).

Acerca dos desafios institucionais que marcaram o processo inicial da nova institucionalidade, o Entrevistado A (2015) comenta que estes não foram totalmente superados, ou seja,

ainda hoje enfrentamos os desafios das culturas institucionalizadas. Eles ainda não mudaram. Temos que estar permanentemente trabalhando o conceito de autonomia para que os *campi* entendam que podem gerir suas vidas, desde que isso não afete a vida institucional do IFRS. É sempre muito difícil para eles perceber que ações que aparentemente são inofensivas no

dia-a-dia da instituição têm impacto enorme em doze⁴⁰ *campus*, porque os servidores conversam entre si. A integração continua sendo um desafio. O pensamento de que o IFRS é único e não uma confederação de *campus* também é difícil de atingir. Contudo, esse é um problema no Brasil como um todo. Somente com o tempo, com capacitação de servidores e com novas ferramentas de gestão, poderemos superar esses problemas (ENTREVISTADO A, 2015).

Reitera-se, portanto, quão forte é o fator autonomia neste processo de transformação e o quanto isto acaba por influenciar diversos outros aspectos, outras discussões, enfim, como esta questão não assimilada acaba por gerar situações difíceis de administrar, além de dificultar a integração e a constituição de uma nova instituição de acordo com o que ela deve ser, superando o que o Entrevistado denomina “confederação de *campus*”.

Adentrando a discussão acerca dos desafios relativos à concretização da verticalização nesta nova estrutura institucional, tem-se a primeira afirmação:

Nos primeiros anos do IFRS aparentemente não houve de fato essa preocupação por parte da maioria dos *campi*, somente com a instituição do Relatório de Desenvolvimento Institucional em 2012 essa questão começou a ser observada de uma forma mais direta (ENTREVISTADO L, 2015).

A instituição do Relatório de Desenvolvimento Institucional, mencionada pelo Entrevistado, deu-se por uma determinação institucional do IFRS, que estabeleceu a necessidade de elaboração de um documento com justificativa para a oferta de novos cursos e/ou de alteração dos já existentes, com base em levantamento de demandas e demonstrando haver no *Campus* propositor as condições necessárias para a oferta do novo curso ou para a implementação das alterações. A partir da manifestação do Entrevistado supracitado, convém mencionar que, desde o ano 2012, através do Relatório de Desenvolvimento Institucional, a Unidade proponente dos cursos deve apontar para as estratégias adotadas por esta para atender o princípio da verticalização. Caberia, neste caso, transcorridos três anos de sua implementação, uma avaliação sobre o efeito desta regulamentação para perceber em que medida houve contribuição ou não na operacionalização da verticalização nos *Campi* do IFRS. Fica a provocação.

Partindo do pressuposto de que a verticalização não se restringe à oferta de cursos em diferentes níveis, mas contempla uma “interconexão entre as propostas

⁴⁰ Ver nota número 8.

pedagógicas de modo a possibilitar uma organização das formações”, o mesmo Entrevistado (L, 2015) aponta para um desafio que surge do fato de que

a criação de cursos normalmente parte de setores do corpo docente, que em geral estão preocupados em atender prioritariamente demandas que contemplem sua formação acadêmica em detrimento das prioridades institucionais (ENTREVISTADO L, 2015).

Logo, estaríamos diante do desafio de passar dos interesses pessoais para os coletivos, os institucionais? Ou seja, de que vale a oferta de um curso pensado em decorrência da existência de um número de docentes com formação em determinada área, mas que não responda às demandas locais, e, mais, que não atenda às necessidades da comunidade onde se insere a Instituição? Sem dúvida, é tempo de pensar que os interesses, as necessidades comunitárias são as que devem mover a projeção de atuação dos IFs, o que se justifica, principalmente, por seu caráter público.

O Entrevistado F (2014) reforça o desafio relativo à definição de cursos a serem ofertados, afirmando que

os desafios são muitos, em primeiro lugar é ofertar cursos que realmente atendam as demandas por um longo período, pelos investimentos que são realizados tanto de infraestrutura quanto de recursos humanos. Posteriormente é consolidar estes cursos, oferecendo ensino de qualidade, em que toda a infraestrutura atenda as necessidades que os planos de cursos exigem (ENTREVISTADO F, 2014).

A pesquisa de demanda que deve ser apresentada no Relatório de Desenvolvimento Institucional a que se fez referência anteriormente visa, dentre outros fatores, dar conta de responder à preocupação apontada pelo Entrevistado F com relação à otimização da estrutura e o quadro de servidores necessário para atender às necessidades dos cursos.

Outra finalidade primordial do Relatório de Desenvolvimento Institucional é o levantamento de demanda por novos cursos de modo a atender a necessidade real de dada comunidade.

Ao considerar que uma das condições para que a verticalização aconteça é a oferta de cursos em diferentes níveis pela mesma instituição, destaca-se que, em 2005, ou seja, três anos antes da criação dos IFs, Moura (2005, p. 4), ao tratar de implicações da reforma da educação superior sobre a educação profissional e

tecnológica, já chamou a atenção para um dado que viria a ser um desafio encontrado no processo de implementação da proposta verticalizada de ensino no IFRS, ao afirmar que é necessário

[...] evitar que os CEFETs, na busca da ampliação da oferta de cursos superiores, se afastem daquela que há mais de 40 anos vem sendo sua principal base de sustentação – o oferecimento público, gratuito e com excelente qualidade de cursos técnicos de nível médio (MOURA, 2005, p. 4).

Naquele contexto, Moura (2005) referiu-se aos CEFETs. No entanto, a manifestação do entrevistado K (2015), dez anos depois do alerta feito por Moura (2005), pode levar ao pensamento de que os dois sujeitos com quem estamos dialogando estão referindo-se a mesma instituição. Vejamos:

Muitos dos desafios passam pela questão do entendimento dos *campi* de que a verticalização é um benefício para a instituição. Existem resistências pontuais na implantação de cursos técnicos de nível médio na forma integrada ou mesmo de educação de jovens e adultos ou ainda de cursos de formação inicial e continuada (FIC). Essas resistências geram resultados negativos no campo da verticalização, uma vez que determinadas unidades preferem priorizar a oferta de cursos superiores (ENTREVISTADO K, 2015).

O dado apontado por este Entrevistado é, sem dúvida, objeto a ser analisado com atenção, visando ao despertar de uma consciência que possa gerar a adoção de uma nova prática na Instituição porque, além de não atender ao que é uma das características institucionais, a verticalização, conforme a afirmação acima, estaria sendo descumprida pelo IFRS, sendo que faria parte de compromissos já postos aos CEFETs, e, com maior ênfase, aos IFs.

A questão das resistências, apontada pelo Entrevistado K (2015) com relação ao atendimento de adolescentes, jovens e adultos nos cursos técnicos de nível médio, incluindo os de Educação de Jovens e Adultos, com a oferta de tais cursos é retomada na sequência deste estudo.

Cabe, no entanto, considerar, no contexto desta pesquisa, a grande dificuldade que estas resistências geram ao se propor uma prática de ensino verticalizada. Trata-se de dificuldades que não decorrem apenas da inexistência ou carência de oferta de cursos técnicos de nível médio em algumas Unidades, mas, sobretudo, da falta de compromisso de muitos servidores com a proposta pedagógica da Instituição, bem como pela falta de zelo pela filosofia institucional.

Além disso, cabe indagar por que a resistência é com relação a este público específico? Neste sentido, retoma-se Moura (2005), que chama a atenção para o seguinte:

É muito importante cuidar para que não haja uma distorção nessa verticalização técnico-tecnológica. Trata-se da possibilidade do aumento da oferta dos cursos superiores de tecnologia em detrimento da oferta dos cursos técnicos. [...] ...qualquer política voltada para a educação tecnológica tem que garantir a continuidade da oferta dos cursos técnicos como prioritária e, além disso, apontar para a sua ampliação (MOURA, 2005, p. 9).

Em síntese, embora as resistências, a questão está posta. E o servidor, ao ingressar na Instituição, deve ter plena consciência do compromisso que está assumindo com todos os níveis e modalidades de ensino porque, citando novamente Moura (2005),

[...] é papel fundamental da rede federal de educação tecnológica continuar oferecendo os cursos técnicos e superiores de tecnologia ao mesmo tempo, tendo como referência a verticalização da educação tecnológica e a ampliação dessas ofertas, mantendo um maior número de vagas nos cursos técnicos (p. 9).

Neste sentido, Azambuja e Oliveira aludem a um desafio relacionado às resistências das quais aqui se trata. Segundo os autores, alguns “profissionais que ingressam na carreira docente dentro dos IFs possuem, em sua maioria, título de Mestre e Doutor, e percebem, equivocadamente, que o seu trabalho seria melhor “utilizado” atuando no ensino superior” (AZAMBUJA; OLIVIERA, 2012, p. 96).

Não há dúvida de que este é um grande equívoco, de forma especial se houver, efetivamente, uma prática de ensino verticalizada. Aliás, do que decorre a concepção de que profissionais mestres e doutores não estão preparados, como às vezes afirmam, para atuar nos cursos técnicos em nível médio? Oxalá um dia concretize-se o sonho de uma realidade onde, independente do nível de escolarização, as pessoas possam conviver nos mesmos espaços fazendo do diálogo e da troca de saberes, na humildade própria de quem se sabe um eterno aprendiz, um verdadeiro ato de aprendizagem. É isto que motiva o desenvolvimento de uma pesquisa sobre verticalização.

O entrevistado K (2015), fazendo referência à atuação dos gestores frente à realidade descrita, conclui que, para eles, o desafio consiste em promover a

verticalização de forma dialogada, de modo que a instituição inove e perceba-a como possibilidade para qualificação do ensino, e não como um dispositivo legal a ser cumprido (ENTREVISTADO K, 2015).

Em síntese, no que diz respeito à verticalização relacionada à constituição da nova institucionalidade, a pesquisa apontou para o pouco entendimento de parte da comunidade do IFRS de que a verticalização é um benefício para a Instituição; necessidade de quebra de paradigmas para que o novo possa efetivamente acontecer; demanda por superar a priorização da oferta de cursos superiores e por aumentar o comprometimento com o público cuja existência de curso técnico de nível médio, inclusive, ou, principalmente, Educação de Jovens e Adultos, é imprescindível; importante por atribuir o mesmo valor a todos os cursos, independente do nível ou modalidade; fundamental por ofertar cursos que realmente atendam à demanda e à necessidade da comunidade e promovam a verticalização de forma dialogada, a fim de não somente atender aos dispositivos legais, mas a qualificação do ensino.

Da sistematização das manifestações dos sujeitos da pesquisa acerca dos desafios em âmbito institucional resultou esta seção do texto. Ao organizar os desafios com base em dois tópicos, conforme já mencionado, constatou-se que os apontamentos relativos ao que se convencionou no texto como desafios para uma nova cultura institucional aparecem em menor número do que os que integram o segundo bloco, denominado “Desafios para uma nova prática pedagógica embasada na verticalização”.

É fundamental, no entanto, a relação que se estabelece entre as questões pedagógicas e institucionais. Deste modo, muito embora abordados em seções distintas, compreende-se que ambos são interdependentes.

Na sequência são abordados os desafios de cunho mais pedagógico, relativos à concretização da proposta de ensino verticalizada.

4.2 DESAFIOS PARA UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMBASADA NA VERTICALIZAÇÃO

“É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de ‘endereço-se’ até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação”

FREIRE, 2011, p. 107

Nesta seção do texto são abordados os desafios apontados pelos entrevistados que, sob a ótica desta pesquisa, foram considerados de caráter pedagógico ou referentes à proposição e efetivação de uma nova prática pedagógica.

Esta nova prática pedagógica não significa um ato que desconsidera a história pedagógica das instituições pré-existentes. Ao contrário, frente ao reconhecimento da sua importante atuação em âmbito pedagógico é que se leva em conta este “novo” na Instituição a partir da proposição do ensino verticalizado, o que requer permitir-se ao desafio da transformação sobre a qual, muito provavelmente, só o tempo poderá apontar resultados mais ou menos positivos. O momento, portanto, ainda é de discussão e implementação da proposta verticalizada e, neste processo, já são visíveis muitos desafios.

Para que se possa traçar uma análise coerente dos desafios constatados pela pesquisa, convém ter presente o objetivo gerador do projeto da prática pedagógica verticalizada que, conforme Pacheco (2015), consistiu em

superar a fragmentação dos saberes representada pela matriz das Escolas Técnicas e das Universidades. A separação desses dois mundos, da Escola Técnica e da Universidade é uma herança da civilização helênica que influenciou todo o ocidente, mas que no Brasil foi potencializado pela sociedade escravagista e pela cultura ibérica.

Nesta perspectiva, o que está em pauta é a intenção de romper com as práticas fragmentadas de ensino, que, conforme já discutido neste trabalho, tem marcado toda a história da educação brasileira. Assim, estaria posta a possibilidade de uma atuação totalmente inovadora que visa, enfim, à integração do ensino propedêutico e o profissional em sintonia com a concepção de uma educação integral para os seres humanos em sua integralidade.

Além disso, para o mesmo autor, o referido projeto visa à superação da “ideia de que as universidades foram feitas para a elite e as escolas para os trabalhadores” (PACHECO, 2015). Não há dúvida de que este é outro aspecto extremamente relevante da proposta da verticalização.

Com o ensino verticalizado pretende-se, ainda, romper com a mera visão instrumental que tem marcado fortemente a história da EPT no Brasil. É necessário superar esta prática que coloca sempre a educação profissional a serviço da

acumulação capitalista e partir para um novo pensar e agir pedagógico onde os seres humanos sejam sujeitos de uma formação integral.

São essas, portanto, na percepção desta pesquisa, as três maiores contribuições esperadas por esta nova prática pedagógica, a verticalização: a superação da fragmentação pela integração; o fim da elitização do ensino através da igual valorização do ensino propedêutico e do profissionalizante e o fim da visão meramente instrumentalizadora da educação profissional a partir de uma nova prática pedagógica voltada à formação integral dos sujeitos. Queira o tempo apontar que não foi em vão o investimento, que foi válido superar os temores e apostar nesta nova proposta criando estratégias para que ela efetivamente aconteça e possa, um dia, ser reconhecida como um marco de mudança na história da educação brasileira. Utopia? Provavelmente só o tempo poderá responder.

A partir de tais expectativas referentes à verticalização, bem como o contexto desta nova prática pedagógica a ser implementada sob o viés do ensino verticalizado, discorre-se sobre os desafios apontados pelos entrevistados.

A respeito de como a verticalização vem sendo implementada nas Unidades do IFRS *locus* desta pesquisa, dois entrevistados manifestaram-se sobre o assunto referindo-se às unidades a que pertencem. No *Campus X*, conforme relata o Entrevistado G (2015), é

possível verificar a operacionalização da verticalização no sentido em que na criação de cursos, busca-se na medida do possível oferecer formação em que os estudantes possam continuar os estudos em áreas afins no *Campus*. Atualmente temos cursos técnicos, superiores e de pós-graduação que atendem esta demanda (ENTREVISTADO G, 2015).

O Entrevistado considera a operacionalização da verticalização a partir da concepção segundo a qual ela consiste na oferta de cursos de diferentes níveis em áreas afins e a consequente possibilidade de continuidade dos “estudos” por parte dos estudantes.

No entendimento de outro Entrevistado (E, 2014), a verticalização no *Campus Y*, do qual ele é membro, “atualmente oportuniza o acesso ao ensino numa clara intenção de inclusão social, mas há falhas grandes na projeção de verticalização”. Essas falhas, segundo discorre ele, são decorrentes da opção feita pela Unidade, após a criação do IFRS, de não mais adotar “qualquer tipo de seleção por vocação, o que tem permitido o acesso irrestrito de alunos totalmente desvinculados da

intenção de continuação de estudos” (E, 2014) voltados a uma determinada área que tornou a instituição pré-existente “conhecida e respeitada em toda a região” (E, 2014). Conforme relata o mesmo Entrevistado, em decorrência deste fator,

hoje se constata um grande contingente de alunos totalmente desvinculado deste setor que tem provocado uma dificuldade na manutenção da qualidade tradicional do ensino profissional oferecido nesta área, além de induzir altos níveis de evasão escolar, diferente da realidade histórica conhecida no passado da instituição (ENTREVISTADO E, 2014).

São diversos os elementos apresentados por este sujeito da pesquisa, dentre os quais vale destacar o primeiro, que diz respeito à intenção de, por meio da verticalização, possibilitar a inclusão social, muito embora não tenham sido elencadas estratégias concretas neste sentido e, como se percebe na sequência do texto, o mesmo Entrevistado, na continuidade de sua manifestação, aponta para possíveis dificuldades causadas por esta intenção.

O foco da fala do Entrevistado E (2014) é a extinção do teste vocacional que, antes da criação do IFRS, era aplicado aos candidatos ao curso técnico, visando avaliar a identificação de cada um com a área. Este era um importante critério avaliativo porque se compreendia que era necessário priorizar o ingresso de alunos com conhecimento, vivência na área a que correspondia o curso e, mais, conforme sugere o nome “teste vocacional”, vocacionado a exercer sua profissão nesta mesma área.

Nesta perspectiva e relacionando a questão da extinção do referido teste ao tema da inclusão social para a qual, segundo ele, a verticalização já vem contribuindo, o Entrevistado E (2014) afirma que “em nome da inclusão, se eliminou o teste vocacional tradicionalmente adotado para acesso” a determinado curso técnico, o que aumentou, segundo ele, a possibilidade de acesso ao aluno

pouco identificado com o curso e que busca o IFRS por oferecer um nível elevado de ensino, em detrimento do aluno [...] que buscava o curso por afinidade e que, em virtude das dificuldades enfrentadas no ensino básico devido a sua origem, acaba por não conseguir acesso e, muitas vezes, interromper seus estudos (ENTREVISTADO E, 2014)

Desse modo, o mesmo entrevistado conclui que o desafio consiste, então, em

selecionar alunos identificados com o curso e que queiram dar continuidade aos seus estudos em áreas afins, o que aumentaria o desejo e a dedicação

aos estudos durante o período que permanecem no *Campus* – que poderia incluir os níveis de ensino mais altos que o *Campus* oferece (ENTREVISTADO E, 2014).

Há que se ter em conta a questão relativa ao interesse pelo curso técnico de nível médio pelo reconhecimento da sua qualidade considerando apenas a formação propedêutica em vista, geralmente, de uma boa preparação para o ingresso em cursos superiores como uma realidade nas instituições de ensino, inclusive nas Unidades do IFRS, o que, sem dúvida, destoa do que se pretende com os cursos integrados. Acredita-se, portanto, relevante o desafio apontado pelo Entrevistado E.

Ao considerar a relação estabelecida por este Entrevistado entre a intenção de incluir socialmente às consequências da extinção o teste vocacional, acredita-se que seria necessário contar com dados mais específicos, inclusive estatísticos acerca do apontamento feito para que se possa traçar uma análise mais aprofundada sobre o assunto. No entanto, cabem algumas reflexões e provocações, dentre as quais: o alto índice de retenção e de evasão tem sido objeto de preocupação nos cursos atualmente ofertados pelo IFRS e, neste sentido, a Pró-Reitoria de Ensino do Instituto, sob orientação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, vem desenvolvendo um trabalho conjunto com representantes de todas as Unidades para levantamento de dados que servirão de análise para posterior encaminhamento no sentido de fazer frente a esta realidade. No entanto, com relação à possível interferência da extinção do teste vocacional no número de evasão ou na falta de interesse em continuar a formação na mesma área, seria necessária uma análise mais detalhada que, infelizmente, não caberá nesta pesquisa.

É importante constatar, também, que a discussão acerca da inclusão vem acontecendo não só no IFRS ou nos IFs, mas em todas as instituições de ensino no país, provocada pelas atuais políticas públicas para a educação e pela implementação da política de cotas e de inclusão de pessoas com necessidades especiais, dentre outras, políticas estas que visam incluir pessoas ou grupos sociais que historicamente nunca tiveram direito garantido de acesso à escola. Isto estaria acontecendo de forma tranquila e sem nenhum preconceito nas Unidades do IFRS?

Muito embora existam tensões, predomina o interesse por fazer a inclusão efetivamente acontecer. Outra questão provocada pelo relato do Entrevistado E relaciona-se à questão da perda da autonomia e à dificuldade de superação de culturas consolidadas. O caso do processo seletivo a que ele faz referência, que

atualmente é unificado em âmbito institucional, pode ser citado como um exemplo de ação que passou da gerência da Unidade local para a do âmbito institucional, o que está em fase de consolidação com posições favoráveis e contrárias.

Na manifestação do Entrevistado E, o que está em pauta no que diz respeito ao processo seletivo discente é a questão da extinção do teste vocacional. Neste sentido, vale indagar se, através deste instrumento de seleção, não se almejava a constituição de uma turma homogênea com a intenção de tornar mais fácil o trabalho e melhorar os índices de avaliação em grande escala. Sob esta perspectiva, é pertinente avaliar o que convém mais para uma instituição pública: obter bons resultados em tais avaliações ou garantir acesso a todos, independente de grupo ou situação social?

Também é válido e necessário, como em qualquer outro aspecto pedagógico-institucional, avaliar os atuais procedimentos relativos ao processo seletivo que, oxalá um dia pelo número de vagas ofertadas possa ser extinto em sua totalidade, mas sob outra perspectiva, a da inclusão.

Este é um desafio pedagógico sim, mas não só. É um desafio institucional constante o de refletir sobre o comprometimento de cada servidor e da instituição com a inclusão de modo que esta aconteça efetivamente. É um desafio trabalhar com vistas à construção de uma sociedade onde o próprio termo inclusão não tenha mais significado algum porque está, de antemão, garantindo lugar para todos.

Dois entrevistados tratam dos desafios da verticalização sob a ótica da atuação como docente. Estes, na visão do Entrevistado F (2014), “são muitos, principalmente para quem era professor só do ensino técnico, tivemos que nos preparar para os diferentes níveis”. Na mesma direção vai o olhar do Entrevistado G (2015), que aponta como um dos principais desafios da verticalização para a atuação docente

a atividade de sala de aula, pesquisa e extensão com discentes de diferentes níveis de formação. Para isto, o docente precisa ter a percepção de como trabalhar a formação acadêmica e profissional atendendo cada um destes níveis, sem haver uma possível exclusão dos participantes deste processo. Também aparece como desafio integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão com a participação destes discentes (ENTREVISTADO G, 2015).

O desafio que está posto aos docentes frente a esta nova realidade da educação profissional é incontestável. A docência tem sido, diante do atual contexto

da educação brasileira, cada vez mais um desafio por si só, e, neste caso, está em pauta a necessidade de construir uma nova forma de atuar para a qual não se encontra receita. É necessário, literalmente, construir esta prática de ensino verticalizada. E nem sempre os profissionais têm a formação necessária. Neste sentido, Pacheco (2015) afirma que um

aspecto que coloca em risco a verticalidade é a inexistência de uma política de capacitação de professores para o desempenho satisfatório da tarefa. No cotidiano das instituições um professor, numa semana, pode dar aula para um curso de educação de jovens e adultos (Proeja), no médio integrado, no superior e na pós-graduação.

Observa-se a necessidade, por conseguinte, muito além de ações isoladas de capacitação, de uma política de capacitação de docentes como muito bem destaca Pacheco (2015). Desta, segundo o autor, depende a efetiva implementação da verticalidade. No entanto, pelo relato dos entrevistados, não foi possível perceber perspectivas acerca de possíveis políticas voltadas para esta capacitação; ao contrário, a carência de formação foi apontada como um limitador deste processo.

O Entrevistado C (2015) faz referência à existência de desafios relativos à “melhoria da qualidade do ensino ofertado nos diferentes níveis” e a outros que dizem respeito à infraestrutura, principalmente laboratórios e à

institucionalização, de fato, da pesquisa para o melhor desenvolvimento do ensino nos diferentes níveis; quebra de paradigmas tanto de docentes, TAEs⁴¹ e alunos (mudança de concepção e missão dos IFs); preparação pedagógica do docente para atuar em diferentes níveis de ensino; políticas públicas que facilitem a implantação de cursos de pós-graduação; tratamento isonômico entre as Universidades e Institutos Federais (ENTREVISTADO C, 2015).

Certamente se faz necessária uma grande mudança de paradigma para que a verticalização possa ser efetivada e, para tal, a adesão à proposta deve ser de toda a comunidade, independente do segmento. Constata-se, ainda nesta manifestação, a reafirmação da importância da formação docente para a atuação nos diversos níveis de ensino.

O Entrevistado D (2015) reitera alguns desafios já elencados pelos colegas e acrescenta outros, afirmando que

⁴¹ A sigla, por convenção, na Rede de EPT, diz respeito ao cargo de Técnico-Administrativo em Educação.

os desafios da verticalização são: estruturar de igual forma e valor todos os níveis de oferta de cursos; sistematizar a atuação dos docentes que, numa mesma área de formação, precisam circular com aulas em todos os níveis de cursos oferecidos (é desafiador ver um docente atuando no Proeja, no curso técnico, na graduação e na pós-graduação numa mesma área); a diversidade de origem e de níveis de conhecimento dos alunos na verticalização também desafia o docente [...]. Como docente a verticalização pode ser desafiadora, mas para a instituição é um avanço significativo permitir a continuidade de estudos de um aluno em todos os níveis sem precisar recorrer a outra instituição, exceto se esta não oferecer o curso desejado (ENTREVISTADO D, 2015).

A percepção é de que todos os desafios elencados referem-se à verticalização concebida como oferta de cursos de diferentes níveis na mesma área e como possibilidade de o aluno percorrer um percurso formativo na mesma instituição. O Entrevistado K (2015), no entanto, apresenta não em tom de desafio, mas de possibilidade da verticalização que, dada sua relevância, cabe ser repetida neste momento. Para ele,

a verticalização deve ser vista como uma oportunidade para efetivação de espaços múltiplos no ensino, pesquisa e extensão. Por exemplo: Um *Campus* que possui curso de licenciatura pode propor aulas de reforço de determinadas disciplinas para os estudantes dos cursos de nível médio. Neste caso todos saem ganhando. O estudante de licenciatura que precisa exercitar a docência e o estudante de nível médio, que precisa vencer dificuldades para um dia ingressar em algum curso de graduação e a instituição, que cumpre o seu papel formador (ENTREVISTADO K, 2015).⁴²

É muito válido o apontamento feito por este Entrevistado sob um outro viés da verticalização, e, a esta possibilidade pode-se acrescentar a questão da monitoria e outras que, seguramente, já vêm sendo práticas nas instituições mas que, talvez, até pelo pouco tempo de existência dos IFs, ainda não tenham sido devidamente divulgadas.

Em síntese, pode-se afirmar que, relacionados à nova prática pedagógica, os desafios da verticalização do ensino apresentados pelos sujeitos da pesquisa dizem respeito à: prática docente; sistematização da atuação dos docentes que, em uma mesma área de formação, precisam circular com aulas em todos os níveis de cursos ofertados; capacitação docente; diversidade de origem e de níveis de conhecimento

⁴² Esta manifestação do Entrevistado K é apresentada, neste texto, inicialmente, no capítulo que aborda as concepções de verticalização. No entanto, dada sua relevância e a relação com a discussão que se faz nesta seção, optou-se por repeti-la.

dos alunos; necessidade de igual valorização de todos os cursos, independente do nível ou modalidade e inclusão social.

Não foi apontado, dentre os desafios, mas se entende impossível concluir a discussão acerca dos desafios da materialização da verticalização em âmbito pedagógico sem fazer referência à necessidade de ter sempre presente que o estudante, a comunidade, deve ser o foco principal da atuação de qualquer instituição pública e, neste sentido, a lamentável constatação é a de que, em muitas situações, a oferta de cursos é definida a partir de interesses pessoais e institucionais, o que consiste, sem dúvida, em uma limitação a ser superada para que se possa verdadeiramente cumprir com o que se espera da instituição, reitera-se, de caráter público.

O predomínio dos desafios apontados sob a perspectiva da mesma concepção de verticalização do ensino, a saber: oferta de cursos da mesma área em diferentes níveis relacionada com o percurso formativo possível ao discente revela que esta é a concepção que mais toma corpo no IFRS, muito embora, no capítulo três desta pesquisa, tenham sido apresentados, mesmo que mais timidamente, outros olhares para a verticalização.

Uma outra estratégia para inferir como vem acontecendo a implementação da verticalização no IFRS é a tentativa de constatar a quem e/ou a que setor cabe a atribuição de zelar por este princípio de organização curricular nas Unidades foco desta pesquisa. E, novamente, se percebe que não há uniformidade em âmbito institucional no IFRS sobre o assunto. Aliás, servidores do mesmo *Campus* apresentaram respostas distintas, relacionando a função supracitada com pessoas e/ou setores diferentes dentro da mesma Unidade. Não seria este um indicativo de que não há clareza sequer do que significa a verticalização? Isto reforça a ideia de que “[...] os Institutos Federais ainda não apresentaram uma política clara de indução da verticalidade, cuja significação parece cair numa abstração conceitual e formal” (PACHECO, 2015).

“Abstração conceitual e formal” é justamente a realidade que se percebe no IFRS no que diz respeito à verticalização – e esta não é uma crítica. É uma constatação que, provavelmente, não distingue a Instituição de outros tantos IFs no Brasil.

É necessário levar em conta a história recente da Instituição, valorizar as iniciativas que já vêm acontecendo, conforme aponta a pesquisa. Importante ter

presente que foi preciso começar “do nada” – sem segurança acerca do conceito e muito menos das práticas a serem adotadas. O quadro de pessoal não estava, e constata-se que não está, devidamente preparado para esta nova prática pedagógica. E, apesar disso tudo, a implementação da verticalização, embora timidamente, vem acontecendo no IFRS. O desafio é, certamente, continuar. A quem cabe esta continuidade?

Segundo o relato dos entrevistados, são distintas, atualmente, as situações acerca desta atribuição, conforme já se mencionou. Para o Entrevistado F (2014), por exemplo,

todos os setores são responsáveis, cada um trata de particularidades que são indispensáveis para a concretização dos planejamentos realizados na instituição. Com maior responsabilidade, em minha opinião, está o Diretor de Ensino, que deverá avaliar as condições de infraestrutura e recursos humanos existentes e necessidades futuras (ENTREVISTADO F, 2014).

O Entrevistado G (2015) compartilha da mesma opinião, acrescentando como setor responsável pela implementação da verticalização do ensino a Direção Geral e Direção de Desenvolvimento Institucional da Unidade. Ele expressa-se sobre o assunto da seguinte forma:

Acredito que isto é uma atividade em que todos os setores do *Campus* devem estar envolvidos e buscando possibilidades para a operacionalização. Entretanto, está mais fortemente ligada à Direção de Ensino, Direção de Desenvolvimento Institucional e à Direção Geral (ENTREVISTADO G, 2015).

Também, na mesma perspectiva, o Entrevistado D (2015) destaca a necessidade da participação de todos os segmentos da instituição no processo de implementação da proposta pedagógica de ensino verticalizada. Para ele,

quem coordena o processo de discussão e constituição nessa tarefa é a Direção de Ensino, com apoio da Coordenação de Ensino e Coordenadores de curso. O planejamento perpassa a direção geral, os coordenadores de laboratórios e pessoal de infraestrutura também porque a verticalização não é um produto de elaboração de PPC, mas de envolvimento de todos os setores que direta ou indiretamente participam e opinam sobre a organização do sistema (ENTREVISTADO D, 2015).

É importante perceber, na fala deste Entrevistado, o destaque dado à participação de outros sujeitos do processo além dos docentes, o que é extremamente relevante se levarmos em consideração a indispensável participação

dos servidores técnico-administrativos nas atividades de planejamento e execução da proposta pedagógica da instituição.

É outro, porém, o ponto de vista do Entrevistado E (2014), que assim se manifesta:

Não me parece haver uma preocupação específica com a verticalização na instituição. Há sim uma preocupação com a ampliação da oferta de cursos e uma grande ênfase nas alternativas de inclusão, sem uma parada significativa para análise das evasões e busca de opções para a permanência do aluno incluído ou a busca de qualidade da formação oferecida na maioria dos cursos (ENTREVISTADO E, 2014).

São informações que merecem atenção e que indicam, certamente, para uma análise baseada em índices concretos, consoante com o que já defendeu esta pesquisa nesta mesma seção. No entanto, infelizmente, não será possível proceder este diagnóstico com base apenas nos dados levantados neste trabalho.

Um outro olhar, ainda, sobre a atribuição de que se está tratando, é o do Entrevistado C (2015), que considera estar a cargo da “Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação” a tarefa de coordenar a tarefa de implementação da verticalização do ensino. Conforme já se fez referência no início desta seção, a diversidade de interpretação, neste caso, pode revelar um fato um tanto preocupante porque na medida em que não há uma visão clara acerca de a quem cabe liderar o processo, corre-se o risco de este ficar no vazio, sem se materializar.

Ousa-se afirmar que esta nova prática pedagógica, por si só, no âmbito do IFRS, constitua o principal desafio. É necessário que todos os sujeitos a conheçam melhor, a discutam com base nos objetivos e finalidades da Instituição para que a verticalização passe do discurso e de iniciativas isoladas à prática efetiva que, pelo que se constata, só pode acontecer verdadeiramente no coletivo institucional.

Neste sentido, cabe citar dois entrevistados que tratam especificamente das possíveis contribuições da prática pedagógica verticalizada. Conforme o Entrevistado L (2015),

como os Institutos Federais são Instituições relativamente novas, ainda não é possível mensurar o efeito da verticalização. Os *campi* mais antigos, que já existiam quando da criação dos Institutos, já tinham uma organização prévia que muitas vezes não foi constituída contemplando a verticalização. Já para os novos, praticamente não há egressos que tenham percorrido uma trajetória formativa verticalizada nesta concepção, ficando muito difícil avaliar as contribuições dessa à educação profissional e tecnológica (ENTREVISTADO L, 2015).

É uma visão sensata, dado o fator do tempo, conforme já se fez referência neste texto. Provavelmente só ele se encarregará de emitir sinais de aprovação ou não desta nova forma de estruturar o ensino. No entanto, apesar deste fator, pode-se concordar, também, com a posição do Entrevistado D (2015), que afirma:

Penso ser um dos grandes avanços dos Institutos Federais possibilitarem a verticalização da educação; pela gratuidade dos cursos; pela maior permanência do aluno na mesma instituição; pelo conhecimento amplo que os docentes obtêm de seus alunos; pelo envolvimento dos alunos em projetos de ensino, pesquisa e extensão (mais longos, mais intensos); pela utilização sistemática de laboratórios, setores e espaços físicos; porque muitas famílias, em função do ENEM, se deslocam para outras regiões com seus filhos para um curso de Graduação e, então, permanecem também para os cursos de Pós-Graduação (ENTREVISTADO D, 2015).

O elemento tempo de permanência na instituição, principalmente aliado ao envolvimento dos alunos de diferentes níveis de escolarização em projetos e outras atividades de ensino com incentivo e apoio, inclusive de assistência estudantil para tal, requer que se considere uma grande contribuição dos IFs, principalmente, a uma parcela da população que, não fosse isso, mal teria acesso ao ensino no turno de seu curso. Sem contar a possibilidade de acesso de estudantes de cursos de nível médio, por exemplo, aos mesmos laboratórios, aos mesmos docentes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação e, assim, respectivamente. Como não constatar nisto uma nova prática pedagógica possível?

Moura (2005) acrescenta às contribuições elencadas outros dois elementos que dizem respeito à otimização dos espaços e ao desempenho discente em uma prática pedagógica verticalizada. Para o autor, um

aspecto muito importante a considerar é a infraestrutura, tanto do ponto de vista de instalações físicas, incluindo prédios, laboratórios, equipamentos, salas de aula teóricas e demais recursos, como o pessoal, tanto docente como técnico-administrativo. O que acontece é que se utiliza toda essa infra-estrutura de forma otimizada, pois, nessas instituições, atende-se ao mesmo tempo os cursos técnicos e os cursos superiores de graduação tecnológica, além de outras ofertas educacionais (MOURA, 2005, p. 9).

Este dado é relevante, uma vez que a Lei nº 11.892/2008, ao regulamentar a promoção da verticalização como uma dentre as características e finalidades dos

IFs, já a relaciona à otimização da infraestrutura física, aos quadros de pessoal e aos recursos de gestão. Além disso, continua Moura (MOURA, 2005):

Alguns fatores importantes potencializam esse modelo e a qualidade de suas ofertas. Do ponto de vista pedagógico, tem-se constatado, ao longo do tempo, que os alunos que ingressam no ensino superior provenientes de uma carreira técnica de nível médio, principalmente na mesma área, apresentam maior facilidade para desenvolver-se no curso do que aquelas provenientes do ensino médio propedêutico, independentemente dessa carreira de nível superior ser um curso de graduação tecnológica ou uma carreira tradicional da educação superior (p. 9).

O ano do estudo realizado por Moura sugere que a conclusão apontada por ele seja resultado de investigação em instituições anteriores à criação dos IFs. A princípio, no entanto, pode-se considerar que a análise é relevante e coerente.

Por outro lado, no IFRS o que se tem constatado é uma dificuldade que provavelmente relaciona-se com a carência de formação dos docentes no sentido de perceber que, mesmo sendo da mesma área, o grau de aprofundamento dos conteúdos não é o mesmo em todos os níveis. Daí decorrem situações que prejudicam a efetivação da verticalização. Dentre essas situações, destacam-se: a compreensão de que os componentes curriculares cursados em cursos técnicos de nível médio podem ser aproveitados como componente curricular em curso superior, dispensando, dessa maneira, a matrícula do aluno no respectivo componente curricular do curso de Graduação; professores que apresentam e desenvolvem um mesmo plano de ensino para componentes curriculares de mesma denominação nos cursos técnicos e de Graduação, dentre outras.

É, sem dúvida, outro dado que reforça a constatação de que a verticalização ainda está por ser compreendida e que muitos são os desafios a serem enfrentados; muitas são as práticas a serem combatidas para a que verticalização possa, um dia, ser citada como uma proposta pedagógica que gerou transformações positivas na educação profissional brasileira.

No que diz respeito aos desafios relativos à nova institucionalidade, em síntese, pode-se perceber que são decorrentes de resistências à transformação por que passou e está passando a Instituição, bem como a possíveis “perdas” deste processo, como é o caso da autonomia a que se fez referência.

Os desafios para a nova prática pedagógica, apresentados em maior número, dizem respeito a dificuldades que já foram e estão sendo constatadas na

implementação da proposta de um ensino verticalizado e/ou também a questões relacionadas com os desafios da nova institucionalidade. Esses apontam para a necessidade de capacitação do quadro de servidores para atuar nesta nova Instituição, sensibilizando a comunidade para esta nova forma de projetar os cursos e de desenvolver o ensino.

Por fim, percorrida esta trajetória de pesquisa, a constatação é de que o maior desafio em âmbito institucional ainda é compreender o que se quer com a verticalização e abraçar a causa, sem o que este aspecto da nova prática pedagógica não poderá efetivamente ser implementado, com o risco de, lamentavelmente, ser esquecido pela Instituição ou se transformar em discurso teórico e vazio por não encontrar eco na realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Se não houver frutos, valeu a beleza das flores.
Se não houver flores, valeu a sombra das folhas.
Se não houver folhas, valeu a intenção da semente”.*

HENFIL

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de pesquisar a(s) concepção(ões) de verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior no contexto da criação dos IFs, à luz da Lei nº 11.892/2008, analisando os desafios para a sua operacionalidade no IFRS, mais especificamente nos *Campi* Bento Gonçalves e Sertão.

As duas instituições que deram origem aos dois *Campi* do IFRS, a saber, CEFET-BG e Escola Agrotécnica Federal de Sertão, duas autarquias, com a criação do IFRS, passaram a integrar esta nova Instituição na condição de *Campus*. Quando da promulgação da Lei nº 11.892/2008, já contavam, por conseguinte, com uma significativa história pedagógica, o que justificou a delimitação do *locus* desta pesquisa ao optar pelas duas Unidades, dentre as atuais dezessete que compõem o IFRS.

O estudo foi desenvolvido com base em produções existentes sobre o tema em pauta, na perspectiva da análise documental de normativas internas, através do diálogo com sujeitos que vivenciaram o processo de transição institucional e com sujeitos que vivenciam, na realidade institucional, o processo de implementação da nova institucionalidade, de modo particular no que tange à verticalização, e o que segue é uma tentativa de sistematizar a reflexão que permeou este trabalho e apontar algumas indicações acerca de outras possibilidades de olhares para o mesmo tema, suas relações e amplificações.

O contato com as normativas internas do IFRS gerou a percepção de que, no processo de construção desses documentos institucionais, houve a preocupação em contemplar o tema da verticalização em seus textos, muito embora a concepção de verticalização conste de forma um tanto tímida em tais normativas internas e não tenha sido possível perceber apontamentos mais concretos de como o processo de implementação de uma prática pedagógica baseada na verticalização pode se efetivar.

O que se pôde identificar como concepção de verticalização nos documentos institucionais é a referência feita à estruturação da prática institucional de modo a

possibilitar a todos os sujeitos do processo educacional a atuação nos diversos níveis e modalidades, compartilhando os mesmos espaços e estabelecendo itinerários formativos, bem como a sua definição enquanto princípio de organização curricular.

Já, no que diz respeito às concepções de verticalização existente(s) em âmbito de Instituição (IFRS, *Campus* Bento Gonçalves e *Campus* Sertão), ao ouvir os entrevistados, a primeira constatação foi a confirmação da hipótese inicial da existência da pluralidade de concepções. Nesse sentido, olhares convergentes, divergentes e complementares entre si identificaram-se, o que contribuiu ao enriquecimento do trabalho.

Da mesma forma, reforçou-se a percepção inicial de que a verticalização poderia ser compreendida sob a ótica da oferta de cursos de mesma área em diferentes níveis, na mesma medida em que foi enfatizada uma segunda concepção, voltada para a possibilidade de o discente ingressar na instituição em cursos técnicos de nível médio e nela permanecer até a Pós-Graduação, realizando, assim, um percurso formativo. Esses dois olhares para a verticalização foram os mais recorrentes. No entanto, a verticalização é também concebida pelos sujeitos da pesquisa como um princípio de organização curricular, como uma prática pedagógica que supõe a atuação docente nos diversos níveis de ensino ofertados nos *Campi* como possibilidade de integração entre os sujeitos, assim como de otimização da infraestrutura e do quadro de pessoal. Foi possível perceber uma ênfase significativa à verticalização relacionada à possibilidade de o estudante traçar um percurso formativo na mesma instituição e um entrevistado apontou para uma possível potencialidade de inclusão da prática pedagógica verticalizada.

Consideradas as manifestações dos entrevistados, é importante fazer referência ao seguinte excerto do documento do MEC que estabelece as concepções e diretrizes dos IFs:

os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos (BRASIL, MEC, 2010, p. 26).

Sob esta perspectiva, e retomando o fato de que a verticalização vai além da oferta de cursos de mesma área em diferentes níveis, por meio deste estudo

apresenta-se uma provocação, que é, em primeiro lugar, autoprovação, e que fica aberta ao debate. A indagação é: a oferta de cursos que possibilita ao estudante traçar um percurso formativo na instituição caracteriza-se como uma concepção de verticalização ou como uma condição para que a verticalidade efetivamente aconteça?

Entende-se que uma leitura não desqualifica a outra, mas que, ao partir do pressuposto de que a oferta de cursos de uma mesma área desde o nível médio até a Pós-Graduação, por si só, não é sinônimo de verticalização, ter-se-ia, então, que esta oferta seria condição para que a verticalidade aconteça, e que a concepção de verticalização é ainda mais ampla.

Desse modo, considera-se que, na medida em que a instituição constrói essas duas condições, ambas representam passos para a realização de uma prática pedagógica e administrativa verticalizada, o que não é algo posto, mas, acima de tudo, é decisão, planejamento e execução, o que justifica a adoção da expressão prática pedagógica e administrativa verticalizada.

A decisão a que se faz referência deve-se ao fato de que a proposta pedagógica é resultado de escolhas que são movidas por concepções de mundo, de sociedade, de ser humano, de educação, etc. E esta deve ser construída pelos sujeitos do processo educativo. Disto decorre a afirmação de que a verticalização precisa ser, antes de tudo, eleita com a prática pedagógica e administrativa a ser adotada pela instituição.

Sob este ponto de vista, com base no percurso investigativo desenvolvido por este trabalho, superando-se a visão da verticalização centrada apenas na questão da oferta e da procura dos cursos, acredita-se que a verticalidade pode ser concebida como uma ação administrativa e pedagógica estabelecida por uma singular arquitetura curricular que compreende: a integração de todos os sujeitos de diferentes níveis de escolarização da educação profissional e tecnológica, nos diversos espaços de ensino e de aprendizagem que possibilitam a inter-relação de saberes; a interdisciplinaridade e a transversalidade; a flexibilização curricular para que se possa traçar itinerários de formação; o necessário diálogo entre os sujeitos; o planejamento e o trabalho coletivo; uma educação profissional e tecnológica contextualizada, humanizada e humanizadora; a formação integral que passa pela integração do ensino propedêutico e profissionalizante; a superação do modelo hegemônico disciplinar, do academicismo, bem como da histórica dualidade da

educação (teoria X prática; saber X fazer; contemplação X ação...); o desenvolvimento de um trabalho reflexivo e criativo por intermédio de transposições didáticas contextualizadas que contribuam para a construção da autonomia; um compromisso claro com o processo de educação continuada de todos os seus sujeitos; uma prática que expresse o comprometimento com a inclusão, com a universalização do acesso, com a construção de estratégias que favoreçam a permanência e o êxito dos estudantes; uma ação educativa baseada nos princípios da ética, da solidariedade, da cidadania, do respeito, dentre outros princípios indispensáveis à convivência e ao desenvolvimento humano.

A constatação é a de que se está diante de uma proposta que ousa romper com concepções e práticas cristalizadas através de uma nova prática pedagógica, o que, pelos indicativos deste estudo, não acontece, sem dúvidas, tampouco sem resistências. E é esta nova prática pedagógica que está posta como desafio aos IFs. Nessa perspectiva, o MEC apresenta a estas novas instituições a seguinte recomendação:

Considera-se que os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e transformem-se em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará traduzindo um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado (BRASIL, MEC, 2010, p. 27).

Considerando a história recente do IFRS e, portanto, o processo ainda inicial de implementação da verticalização, ao ouvir os sujeitos da pesquisa já se pode identificar quão abrangente é a proposta pedagógica que cabe ser construída pelos IFs e os desafios desta construção.

Em âmbito de IFRS, *Campus Bento Gonçalves* e *Campus Sertão*, conforme a manifestação dos entrevistados, os desafios desta nova prática administrativa e pedagógica consistem, em síntese: na superação de culturas institucionais que não correspondem à atual configuração da Instituição; na aderência da comunidade à esta nova institucionalidade e nova prática pedagógica; no comprometimento dos *Campi* com a oferta de cursos nos mais diferentes níveis e modalidades, de modo particular, com relação aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio que encontram, ainda, muita resistência; na valorização de todos os níveis e modalidades de ensino; na capacitação dos profissionais no que diz respeito à

implementação da verticalização; na superação da resistência de parte dos docentes com relação à atuação em cursos técnicos em nível médio; na implementação de uma cultura de trabalho coletivo, sobretudo no que diz respeito à proposição de cursos e à elaboração dos projetos pedagógicos a eles vinculados; à superação de práticas nas quais os cursos são ofertados de acordo com a formação e o interesse dos docentes e não em resposta a demandas; nas dificuldades relativas ao processo seletivo discente, relacionadas à questão da inclusão; nos índices de evasão e dificuldades metodológicas da ação docente.

O desafio, no entanto, pelo que se contata, perpassa os demais apontamentos feitos pelos entrevistados tanto no que diz respeito aos desafios para a nova institucionalidade, como para uma nova prática pedagógica. Trata-se da questão do entendimento e do exercício da autonomia em âmbito institucional, o que interfere diretamente nas decisões acerca de cursos a serem ofertados, bem como nas definições relativas à política pedagógica institucional.

Este desafio parece indicar a necessidade de que esteja garantida a cada Unidade da Instituição a autonomia para tomar decisões acerca dos temas que podem ser deliberados neste âmbito, mas que sejam respeitadas as decisões do coletivo nos temas sobre os quais só se pode decidir no conjunto das Unidades, sob a coordenação da Reitoria ou de outros Órgãos deliberativos para que, assim, se preserve a identidade institucional.

Em relação à questão apresentada aos sujeitos da pesquisa sobre a atribuição de conduzir o processo de implementação nos *Campi*, o resultado apresentado aponta para um dado que merece uma especial atenção. Verifica-se que não há unanimidade acerca do assunto nem em âmbito institucional e em um *Campus*, especificamente, nem em âmbito desta Unidade, o que, ao se considerar este segundo caso, principalmente, pode indicar para uma limitação deste processo. Indaga-se, neste caso, se o processo não correria o risco de fracassar por não haver uma determinação sobre a quem ou a qual setor cabe a condução desse importante e contínuo procedimento.

Na intenção de perceber as possíveis contribuições da verticalização, constatou-se que a história recente da Instituição é um limitador porque, mesmo se a proposta estivesse devidamente implementada, o que não é o caso, o tempo necessário para uma avaliação mais ampla ainda não teria sido atingido. Segundo os sujeitos da pesquisa, todavia, já são visíveis indicativos positivos deste

importante aspecto da nova prática pedagógica, sobretudo no que diz respeito à otimização dos espaços e do quadro de pessoal, à atuação docente nos mais diversos níveis de ensino, à integração entre esses níveis e, inclusive, à possibilidade de atuação dos estudantes dos cursos de formação de docentes nos cursos técnicos da própria instituição em estágios, monitorias e outras possibilidades de interação que podem representar uma contribuição no processo formativo dos estudantes de ambos os níveis.

Por outro lado, há que se levar em conta a pergunta que vem sendo feita sobre a questão do itinerário formativo a ser percorrido em uma mesma instituição. Isto representaria uma contribuição à formação do discente ou uma restrição na medida em que este, a princípio, teria todo seu processo formativo em uma mesma linha teórico-metodológica? O questionamento é relevante e remete à necessidade de uma contínua avaliação da operacionalização da verticalização na instituição com acompanhamento do processo formativo dos sujeitos que a integram. Assim, considerado o tempo necessário para que este percurso formativo possa ser traçado, pode-se chegar a possíveis conclusões sobre a experiência vivenciada, relacionada aos objetivos do ensino verticalizado.

Ao refletir a respeito dos dados apontados pela pesquisa, a impressão é que não cabem, em um único texto, todas as análises possíveis, até mesmo porque as próprias concepções e os desafios não são permanentes. Os olhares e os sujeitos que olham também mudam.

Assim, este trabalho é resultado de um olhar, o da autora, com a importante contribuição dos sujeitos que participaram da pesquisa. As reflexões apontadas não são conclusivas, ao contrário, estão apresentadas ao debate. Muitas perguntas permanecem e aponta-se, já, para outras formas possíveis de se olhar para a verticalização, as quais não foi possível contemplar neste trabalho, no desejo de estabelecer novas estratégias para a continuidade da discussão em outros estudos.

Ao longo da pesquisa, identificou-se, por exemplo, que seria potente trabalhar a questão do currículo, da integração, da transversalidade, da verticalização sob a perspectiva da relação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a própria questão da pesquisa nos diferentes níveis de ensino no contexto de uma prática pedagógica verticalizada. Todos esses temas estão estreitamente relacionados à verticalidade, entretanto, não foi possível dar conta de abordá-los neste texto no

grau de aprofundamento que merecem, sendo que permanecem, portanto, como uma sugestão para outros olhares.

Outras questões de grande importância na efetivação da prática administrativa e pedagógica verticalizada que não foram abordadas neste estudo, relevantes de contemplação em um próximo trabalho sobre o tema, as quais dizem respeito ao compromisso institucional com a comunidade local e às condições de permanência na instituição, visando à superação dos altos índices de evasão, fato relacionado, inclusive, às políticas de assistência estudantil. Considera-se, também, que todo esse processo poderia ser visto e analisado sob a perspectiva da incidência dos organismos internacionais, sob a questão das classes sociais, o que também pode vir a gerar uma nova pesquisa ou a continuidade desta.

Da mesma forma, é de extrema importância destacar que, neste estudo, não se contemplou o olhar dos estudantes para a verticalização, o que seria muito instigante para um novo estudo, principalmente na medida em que for possível identificar sujeitos que vivenciaram esta prática pedagógica verticalizada na condição de estudantes.

Outro elemento que este estudo coloca para o debate é a necessidade de uma avaliação das estratégias institucionais adotadas até então para motivar, conscientizar e orientar a comunidade acerca do compromisso que cabe à Instituição no referente ao tema em tela. Caberia indagar se as estratégias adotadas até então estão dando conta da condução do processo, ou, se, na discussão com as Unidades, poderiam ser projetadas outras formas de a gestão institucional ampliar a assessoria aos *Campi* neste processo.

O ponto final deste texto não significa a conclusão do estudo. As discussões traçadas estão abertas ao debate e, além disso, permanece o desafio de dar continuidade ao tema sob outros pontos de vista, conforme mencionado.

Destaca-se, por fim, a importante constatação de que a intenção da nova institucionalidade, que implica uma nova prática pedagógica, não é repetir práticas, mas estabelecer novas formas de pensar e desenvolver a ação educativa no ensino profissionalizante. Nova prática através da qual o ser humano esteja em primeiro lugar. Faz-se necessária uma pedagogia do trabalho!

Nesse sentido, este estudo não pode, de modo algum, ser encerrado sem o merecido destaque às questões e reflexões que permaneceram no decorrer de todo

este trabalho como algo a instigar, a provocar, a fazer refletir para que, neste momento, fossem retomadas com a devida atenção que merecem.

Tais inquietações referem-se, dentre outras, à concepção de mundo, ser humano, educação e trabalho, à questão das culturas institucionais relacionadas à nova institucionalidade e ao compromisso dos IFs com a formação profissional aliada à formação integral do ser humano. Dada a sua importância, tais indagações poderiam pautar uma nova pesquisa que, possivelmente, apresentaria significativas contribuições para o atual contexto do IFRS. Por outro lado, a verticalização não pode ser pensada desconectada dessas questões, o que justifica a necessidade de abordá-las, mesmo que de forma sintética, neste estudo.

Há que se reconhecer que toda proposta administrativa e pedagógica carrega a possibilidade de falhas, de limitações e de contradições. No entanto, ao considerar os dados levantados por esta pesquisa, chega-se a um olhar muito positivo e esperançoso em relação à proposta desta nova institucionalidade que contempla uma nova proposta administrativa e pedagógica

Diante da indagação, por exemplo, acerca da concepção de mundo, de ser humano, educação e trabalho que perpassa esta nova proposta institucional, poder-se-ia, em um processo de reflexão, acrescentar outros questionamentos, tais como: ao regulamentar, dentre as finalidades e características dos IFs, o compromisso com a preservação ambiental, a Lei nº 11.892/2008 não estaria já apontando para uma concepção de mundo como a casa da vida?

Pode-se compreender, dessa forma, o mundo como o “contexto da existência” do homem. (ANDREOLA, 2008, p. 288) Contexto/casa que precisa ser permanentemente construído e cuidado pelos seus habitantes. Sujeitos esses detentores de capacidade de intervenção no mundo pelo seu pensar e pelo seu agir, o trabalho. Sob esta perspectiva, o trabalho é concebido como “uma expressão fundamental da condição ontológica do ser humano como um ser de relação e de transformação do mundo natural e cultural, um ser da *práxis*, de ação e reflexão” (FISCHER, 2008, p. 413).

Compreende-se que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1983, p. 61). Portanto, os seres humanos, que, dadas as suas características, só sobrevivem com o auxílio de outrem, o que faz deles seres sociais, são seres com necessidades, que sentem dor, que choram, que se alegram, que trabalham, que convivem, e, assim, ensinam e aprendem. Estaria

nisto uma concepção de ser humano e de educação? Com Freire (2011), podemos afirmar que

aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (p. 50)

Ao prescrever aos IFs, o ensino pautado pela integração, pela verticalização e pela transversalidade, a Lei nº 11.892/2008 estaria apontando para a educação integral, para a formação cidadã como elementos fundantes da prática pedagógica nos IFs? Acredita-se que esta é uma possibilidade e que a resposta afirmativa ou não a este questionamento depende, dentre outros fatores, da ação dos sujeitos do processo educativo.

E, o que pensar da interiorização das instituições de ensino profissionalizante em todos os níveis, que está ocorrendo pela atuação dos IFs? Esta realidade não estaria a apontar alternativas viáveis para a ampliação do acesso, para a inclusão e a justiça social? Estes e outros tantos questionamentos que ainda poderiam ser apresentados permanecem abertos ao debate. No entanto, a realização do presente estudo permite emitir uma resposta afirmativa aos questionamentos supracitados com um olhar de esperança para a proposta, que já está demonstrando que é possível uma educação profissional diferenciada por seus princípios e pela sua prática.

Deste modo, ousa-se afirmar que os IFs podem ser concebidos sob a perspectiva do “inédito viável” (FREIRE, 2011)⁴³ no contexto da educação profissional brasileira e que a proposta da educação verticalizada é um dos elementos que alicerçam a atuação dessas instituições ainda pouco conhecidas, mas que carregam em si um potencial a ser desenvolvido.

Cabe destacar, por fim, a compreensão de que nenhuma política, por si só, tem força de transformação, o que permite concluir que, frente à política vigente para a educação profissional brasileira, com suas limitações e com as mais diversas

⁴³ Esta categoria, presente nos escritos de Paulo Freire, dentre eles, *Pedagogia do Oprimido* (2011), segundo Freitas (2005), “está relacionada à compreensão da história como possibilidade, da qual decorre uma posição utópica que se opõe à visão fatalista da realidade. Relaciona-se ao entendimento de que a realidade não é, mas está sendo e, portanto, pode ser transformada. [...] é a materialização historicamente possível do sonho almejado”.

alternativas, o desafio está nas mãos dos sujeitos a quem se antepõe a possibilidade de fazê-la ou não acontecer.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino. Mundo In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARAÚJO, Judith Maria Daniel de. A direção e o sentido da educação profissionalizante industrial e o Decreto 2.208/97. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goyatacazes: Essentia, 2006.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Instituições de formação profissional – história e perspectivas: o projeto da nova institucionalidade da educação profissional brasileira dos anos 1990. Ensaio. **Aval, Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 197-214, jan./mar., 2014.

AZAMBUJA, Fábio; OLIVEIRA, Guilherme Brandt de. Inquietações sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que desafiam a educação profissional. In: PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Orgs.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012. 120p.

AZEREDO, Genival Alves de; CARVALHO, Icléia Honorato Silva. Escolas técnicas vinculadas às universidades federais uma breve história. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 26 mai. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em: 26 jul. 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 jun. 2014.

BRASIL. MEC. **Linha do tempo. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

BRASIL. MEC. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BREZINSKI, Maria Alice Sens. **O novo modelo para a educação profissional e tecnológica e a avaliação institucional: feitos das Políticas Públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado), Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000850234>> Acesso em: 26 mai. 2014.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMARGO, Edson Carpes. **Quem disse que não é coisa de menina? Provocações acerca das relações de gênero no Ensino Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves**. (Tese), Unisinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3682/Edson%20Carpes%20Camargo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 set. 2015.

CIAVATTA, Maria (Org.). **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Coleção Perfis da Educação.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Pedro Luiz de Araujo. **A educação do campo no contexto da implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado do Rio de Janeiro**. Monografia (Graduação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, 2013. 184f.

FERRETI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul.-set., 2001. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 jul. 2014.

FIGUEIREDO, Amilton de Moura. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS: a construção de uma nova institucionalidade**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo RS, 2015. 131p. Disponível em:

<<http://biblioteca.asav.org.br/biblioteca/index.php?codAcervo=417166>>. Acesso em: 09 ago. 2015.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Trabalho. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FLACH, Ângela. **Formação de professores nos Institutos Federais**: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional (Tese), São Leopoldo, Unisinos, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000012/00001234.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e mudança**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. **Pedagogia do inédito-viável**: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE – Recife, 19 a 22 - setembro 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação profissional e tecnológica**: memórias, contradições e desafios. Campos dos Goyatacazes: Essentia, 2006.

_____. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: HERON, Luiz da Silva; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. Ensino médio e educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural. In: CIAVATTA, Maria (Org.). **Gaudêncio Frigotto**: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Coleção Perfis da Educação.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

GOMES, Hélica Silva Carmo. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. Cem anos de Ensino Profissional e Técnico em Campos dos Goyatacazes: a Escola de Aprendiz Artífices. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação profissional e tecnológica**: memórias, contradições e desafios. Campos dos Goyatacazes: Essentia, 2006.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HANNECKER, Lenir Antonio. **Compreensão de currículo na educação profissional**. Tese (Doutorado), Unisinos, São Leopoldo, RS, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000b/00000bbb.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2014b. Disponível em: <http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20150261522458420150126-pdi_2014_2018_versao_final_-_sem_res.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

IFRS. **Guia de Cursos**. 1.ed. 2014c. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014811105653688guia_de_cursos_site.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2015.

IFRS. **Projeto Pedagógico Institucional do IFRS**, 2011. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

IFRS. **Estatuto**, 2014a. Disponível em: <http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201476141311904estatuto_ifrs_completo_diario_oficial.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

IFRS. **Regimento Geral**, 2013. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013102910595869anexo_resolucao_080_regimento_geral_alteracoes_final_%281%29.pdf> Acesso em: 20 jul. 2014.

IFRS. Disponível em: <<http://www.bento.ifrs.edu.br/site/>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

IFRS. Disponível em: <<http://www.sertao.ifrs.edu.br/site/>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

JACOMETTI, Márcio. Reflexões sobre o contexto institucional brasileiro contemporâneo e as transformações na educação profissional. **Educ. rev.** [online]. n.32, p. 233-250, 2008. ISSN 0104-4060.

KUENZER, Acácia Zeneira. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. As políticas de educação profissional, uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, mai/ago, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a03v41n143.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2015.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MASUR, Jandira. **O frio pode ser quente?** São Paulo: Ática, 1991.

MOURA, Dante Henrique. Algumas implicações da reforma da educação superior sobre a educação profissional e tecnológica. **II Holos**, ano 21, dezembro 2005. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/76>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

MÜLLER, Meire Terezinha. A educação profissionalizante no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013.

NÓVOA, António. **Para uma análise das instituições escolares**. Disponível em: <http://debauru.edunet.sp.gov.br/pages_arquivos/not%C3%ADcias/ot_novembro/No_voaAvalia%C3%A7ao_Institucional.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma da Educação Profissional nos anos 90. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013.

ORTIGARA, Claudino. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementação nos Institutos Federais de ensino profissional**. Tese (Doutorado). UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000879099>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

PACHECO, Eliezer Moreira (2015). **Institutos Federais**. Manuscrito. _____ . **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**, (S.d). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2014.

PACHECO, Eliezer Moreira; CALDAS, Luiz; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. In: PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Orgs.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012. 120p.

PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Orgs.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

QUINTANA, Mário. **Espelho mágico**. Porto Alegre: Globo, 1951.

RAMOS, Viviane Silva. **Desenvolvimento local e território: uma reflexão sobre o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Dissertação (Mestrado), UFRJ, 2011. Seropédica, RJ. Disponível em:

<<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/08/Viviane-Silva-Ramos.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Prefácio. In: KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

SILVA, Caetana (Org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Brasília: IFRN, 2009.

SPENTHOF, Odair José. **Formação de cabeças ou de braços: tensionamentos entre educação geral e formação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão (1963-2008)**. Tese. São Leopoldo: Unisinos, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4698/01e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 out. 2015.

VEIGA. Ilma Passos A; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do Projeto Político Pedagógico**. 4.ed. Campinas: Papirus, 2001.

APÊNDICE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar de um estudo científico sobre a Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, denominado de “Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, concepção(ões) e desafios no IFRS”, realizado pela Universidade de Caxias do Sul. Este estudo constitui um pré-requisito para o Mestrado em Educação e tem como objetivo pesquisar a(s) concepção(ões) de verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior no contexto da criação dos IFs, à luz da Lei nº 11.892/2008, analisando os desafios para a sua operacionalidade no IFRS, mais especificamente nos *Campus* Sertão e Bento Gonçalves.

A partir desses dados, os resultados serão disponibilizados para a universidade e para a comunidade escolar, podendo ser publicados e/ou utilizados em estudos posteriores.

Se você decidir participar da pesquisa, após o consentimento expresso pela assinatura deste documento, receberá, por meio eletrônico, um formulário contendo questões a serem respondidas.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes. Você não receberá nenhum pagamento ou outro benefício direto por participar deste estudo, bem como não terá nenhum custo. Você não estará renunciando a nenhum direito legal ao assinar este formulário de consentimento.

Os registros das entrevistas poderão ser vistos por pessoas que trabalham neste estudo e os resultados poderão ser publicados. Sua identidade, no entanto, será preservada, porque seu nome não será divulgado.

As informações obtidas serão mantidas em um banco de dados para serem analisadas de acordo com o objetivo deste estudo.

A participação é completamente voluntária. A qualquer momento você poderá optar por não responder às perguntas, sem justificar sua decisão e sem sofrer prejuízos.

Declaração de Consentimento

Eu, _____, li o esclarecimento acima, compreendi o objetivo do estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei remuneração pela participação no estudo. Assinando este documento, manifesto minha concordância em participar do preenchimento do questionário claramente explicado na primeira parte deste documento.

Assinatura _____

RG _____

Data _____

Atesto que expliquei cuidadosamente ao participante a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação do mesmo. Acredito que o participante recebeu todas as informações necessárias, as quais foram fornecidas por meio da adoção de uma linguagem adequada e compreensível, e que ele compreendeu essa explicação.

Nome do responsável pelo estudo: _____

Assinatura do responsável pelo estudo: _____

Local e data: _____