

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

Margarete de Quevedo
Universidade de Caxias do Sul - Brasil
E-mail: margaretequevedo@hotmail.com

Trabalho de natureza teórica

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de projeto de pesquisa que objetiva conhecer a(s) concepção(ões) de verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior no contexto da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), à luz da Lei nº 11.892/2008, procurando perceber em que medida esta(s) concepção(ões) está/estão se concretizando em práticas, bem como os desafios para a sua operacionalidade no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), mais especificamente nos Câmpus Sertão e Bento Gonçalves. No processo investigativo foi realizada revisão de literatura e da legislação em vigor sobre o tema e o trabalho terá continuidade com a realização de entrevistas e análise dos dados.

Palavras-chave: Educação profissional. Trabalho. Formação. Verticalização.

Introdução

“É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação” (FREIRE, 2011, p. 107).

O objetivo do trabalho de pesquisa cujos resultados parciais apresentamos neste artigo, é conhecer a(s) concepção(ões) de verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior no contexto da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), à luz da Lei nº 11.892/2008, procurando perceber em que medida esta(s) concepção(ões) está/estão se concretizando em práticas, bem como os desafios para a sua operacionalidade no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), mais especificamente nos Câmpus Sertão e Bento Gonçalves.

A rápida expansão da educação profissional com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - que neste trabalho denominamos IFs - tem colocado esta modalidade de ensino em pauta.

O tema de pesquisa que aqui se apresenta surge do constante questionamento acerca dos objetivos e finalidades dos IFs no contexto da educação profissional e da inquietação frente a necessidade de compreender a(s) concepção(ões) e as implicações da verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, bem como os desafios desta no IFRS.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 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, a concepção 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.

Verticalização e integração, compromissos atribuídos aos IFs, na compreensão desta pesquisa são dois conceitos indissociáveis. No entanto, considerando a importância de ambos e a disponibilidade de tempo para a investigação, fez-se um recorte da temática, optando assim por problematizar a verticalização no desejo de posteriormente dar continuidade ao estudo estabelecendo as relações desta com a integração.

Em âmbito de IFRS, é possível perceber 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, constata-se a importância da pesquisa voltada para a compreensão da verticalização enquanto concepção proposta pela legislação vigente com olhar voltado para a realidade do IFRS.

A contextualização do processo de proposição e promulgação da Lei nº 11.892/2008, as concepções que permearam a definição da verticalização

como uma das finalidades e características dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e que perpassam a filosofia e atuação do IFRS, bem como do impacto desta na criação da Instituição apresentam-se como condição para a análise da operacionalidade da verticalização e seus desafios na Instituição.

Questiona-se qual foi a intenção dos sujeitos que participaram da proposição da referida Lei 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 e operacionalizada no campo de atuação da Instituição.

Considerando a grande abrangência do IFRS e a dificuldade em desenvolver um trabalho de pesquisa em todos os Câmpus, fez-se a opção por trabalhar com os Câmpus Bento Gonçalves e Sertão, o que se justifica pela história pedagógica destas unidades enquanto autarquias, anterior à promulgação da Lei que criou os IFs, o que, na compreensão da pesquisadora, permitiria a visualização de possíveis impactos da nova institucionalização, no que diz respeito ao tema de investigação.

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

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.

De acordo com seu Projeto Pedagógico Institucional (IFRS, 2011, p. 10), 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*”. A criação deste 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 referida Lei, incorporaram-se ao Instituto dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da UFRGS 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. Estas instituições hoje fazem parte 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, estando estes localizados nas cidades de Alvorada, Rolante, Vacaria e Viamão. Em 2014, o Ministério da Educação aprovou a criação do Câmpus Avançado do IFRS em Veranópolis, passando assim o Instituto a contar com 16 *campi*, e um câmpus avançado, totalizando 17 unidades.

O IFRS, instituição federal de ensino público, segundo informações obtidas junto à Pró-Reitoria de Ensino da Instituição (IFRS, 2014), oferta atualmente 110 cursos, sendo 50 superiores e 60 cursos técnicos de nível médio. Conta já com 5 cursos de Especialização *lato sensu* e está em fase de aprovação de três cursos de Mestrado Profissional.

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.

Em 2014 o IFRS conta 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 sensu*. Para atender a estes e aos demais programas de ensino, pesquisa e extensão, o IFRS conta

com um quadro de aproximadamente 1.400 servidores (técnico-administrativos e docentes).

No conjunto de propostas e ações do IFRS, conforme seu Projeto Pedagógico Institucional (IFRS, 2011, p. 11), “destaca-se a verticalização do ensino através da articulação da educação básica, profissional e superior”.

Na definição do objeto deste estudo, 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 Câmpus Bento Gonçalves e Sertão do IFRS, duas unidades que, no contexto da criação dos IFs, já contavam com uma significativa história pedagógica enquanto autarquias.

O Câmpus Bento Gonçalves, de acordo com informações fornecidas pelo sítio eletrônico da Instituição¹, foi criado em 22 de outubro de 1959 pela Lei nº 3646, como Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves e passou a funcionar de forma efetiva a partir de 27 de março de 1960. Em 25 de março de 1985, sua denominação foi alterada para Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubistchek. Em 16 de agosto de 2002, foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (Cefet-BG).

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 Câmpus.

O Câmpus Bento Gonçalves, no decorrer dos anos, tem tido uma atuação muito significativa, o que lhe garante um grande reconhecimento social, principalmente na oferta de cursos na área agrícola, com destaque aos cursos de Viticultura e Enologia, que tem atraído alunos das mais diversas regiões do país.

Embora esta característica histórica do Câmpus, 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.

¹ Disponível em: <http://www.bento.ifrs.edu.br/site/>. Acesso em: 28 jun. 2014.

O quadro a seguir, com informações obtidas no sítio eletrônico da Instituição, apresenta os cursos regulares presenciais, nos diversos níveis, ofertados pelo Câmpus Bento Gonçalves em 2014.

TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO	Integrados	Agropecuária
		Informática para Internet
		Comércio (Proeja)
	Concomitante Subsequente	Viticultura e Enologia
SUPERIORES	Licenciaturas	Matemática
		Física
	Tecnologias	Viticultura e Enologia
		Alimentos
		Horticultura
		Logística
		Análise e Desenvolvimento de Sistemas
ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU	Viticultura	
	Educação, Ciência e Sociedade: a Atuação Docente na Contemporaneidade	

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

Na modalidade a distância, o Câmpus oferta o Curso Técnico em Informática - Formação de Instrutores. É relevante também a atuação da Instituição na oferta de cursos não regulares como os de formação inicial e continuada e outros, bem como em atividades de pesquisa e extensão.

O Campus Sertão do IFRS, situado na área rural do Município de Sertão, Distrito Engenheiro Luiz Englert, segundo histórico informado no sítio eletrônico da Instituição², foi criado pela Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957, com a denominação de Escola Agrícola de Passo Fundo.

Em 1964, um ano após o início de suas atividades a Instituição, por determinação do Decreto Lei nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, passou a denominar-se Ginásio Agrícola de Passo Fundo, ficando subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária, do Ministério da Agricultura, o que perdurou até maio de 1967 quando, pelo Decreto nº 60.731, a instituição

² Disponível em: <http://www.sertao.ifrs.edu.br/site/>. Acesso em: 24 jun. 2014

foi transferida, juntamente com outros órgãos de Ensino, para o Ministério da Educação e Cultura.

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 e a denominação Colégio Agrícola de Sertão foi estabelecida pelo Decreto nº 62.519, de 09 de abril de 1968 que transferiu a responsabilidade pela coordenação deste à Coordenação Nacional de Ensino Agrícola - COAGRI - durante o 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, ficando subordinada à Secretaria de Educação de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura.

Pela Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão foi transformada em autarquia Federal, com autonomia administrativa e pedagógica.

A atual denominação – Câmpus Sertão do IFRS – foi conferida à Instituição pela Lei de criação dos IFs, que transformou a Escola Agrotécnica Federal de Sertão em Câmpus do IFRS.

No que diz respeito ao histórico de atuação do Câmpus Sertão, inicialmente, era ofertado 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 ofertava 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 Câmpus Sertão vem desempenhando função relevante na cooperação para o desenvolvimento socioeconômico regional, especialmente em regiões em que predominam as pequenas e médias propriedades rurais.

O Câmpus 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.

No quadro a seguir são apresentados os cursos regulares presenciais ofertados em 2014 pelo Câmpus Sertão, conforme informações obtidas no sítio eletrônico da Instituição.

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

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

Atividades de pesquisa e extensão, além da oferta de cursos não regulares também integram o campo de atuação do Câmpus Sertão, que, dentre outras características próprias, em função de sua localização na área rural, é desafiada a desenvolver ações visando atender as condições de permanência com êxito de seus discentes, oriundos das mais diversas regiões do Estado do Rio Grande do Sul e do Brasil.

Verticalização: concepção(ões) e desafios

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).

O estudo sobre a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior remete-nos, de imediato a um olhar para a história da educação profissional no Brasil. História esta marcada, sem dúvida, por “rastros ora firmes, ora indecisos, ora trôpegos...” como descrevem Pacheco e Morigi na epígrafe de abertura dessa seção. Desse modo, é possível antever, de imediato, os desafios da investigação a que se propõe este trabalho.

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, 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 olhar apenas nos aspectos negativos, às limitações desta. A intenção é, diante dos mais diversos olhares de quem estuda e manifesta-se sobre o tema, desenvolver o trabalho investigativo vislumbrando ainda outras possibilidades de olhares nos quais caibam hipóteses, questionamentos, dúvidas, novas hipóteses, descobertas, desconstruções e, oxalá, algumas conclusões.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dedica à educação profissional um capítulo específico do seu texto, a define como modalidade de educação e determina que esta modalidade de ensino abrange 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).

Se por um lado a legislação tem garantido à educação profissional, lugar e definição, por outro lado, o cotidiano dos profissionais que atuam na educação profissional no atual contexto desta modalidade educativa tem sido marcada por muitas inquietações e provocações, principalmente no referente à sua função social.

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.

Constata-se, portanto, 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 da educação profissional, considerando que a esta está garantida, pela LDB, a possibilidade de abrangência dos diferentes níveis de ensino, cabe indagar porque a educação profissional por vezes é concebida apenas como instrumentação para o trabalho em níveis mínimos de escolarização.

Na mesma perspectiva, considerando a temática desta investigação, 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 de sujeitos nos mais diferentes níveis de ensino, do médio à pós-graduação.

Dentre as hipóteses desta pesquisa, está a que acredita ser esta uma das concepções norteadoras do processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo como um dos seus compromissos a oferta de uma prática de ensino verticalizada, 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).

No que diz respeito às políticas públicas ou programas para a educação profissional, a história do Brasil aponta para inúmeros projetos exitosos, bem como para outros descontinuados por razões ou interesses nem sempre revelados.

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.

Por outro lado, há que se considerar os aspectos positivos do processo de revisão das políticas públicas para a educação, 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 a demanda por educação no contexto que também transforma-se constantemente.

Uma das principais críticas à educação profissional, a que já nos referimos anteriormente, é a de que esta modalidade de ensino tem servido apenas para “preparar mão de obra (qualificação da força de trabalho) para as relações de produção capitalistas vigentes no Brasil” (Grabowski e Ribeiro 2010), 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 Brasil 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, segundo Saviani (1989) revela, dentre outros fatores, uma deficiência nas relações entre educação e trabalho, que constituem, sem dúvida, problema fundamental a ser elucidado, se se quer chegar a uma compreensão correta do lugar e do papel da educação e particularmente da educação profissional e das instituições de ensino na sociedade.

Acerca da relação educação e trabalho, Kuenzer (1989, p. 15-16) 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.

A autora problematiza a naturalização da divisão do trabalho justificada a partir do pressuposto de aptidões naturais 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.

A divisão do trabalho está, sem dúvida, 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 uma pedagogia para ensinar a teoria aos intelectuais e outra pedagogia para ensinar o conteúdo do trabalho ao trabalhador, como uma forma de educação separada da educação como um todo. Dupla pedagogia que, no entendimento de Kuenzer, 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 (Ibidem, p. 48).

A superação do dualismo no trabalho e, conseqüentemente, na pedagogia, apresenta-se para a Autora, como “utopia” porque depende, dentre outros fatores, de uma nova concepção de trabalho, na qual o trabalhador seja

sujeito e de novas práticas pois “a elaboração teórica divorciada das mudanças concretas não ultrapassa o nível do mais ingênuo idealismo” (Ibidem, p.56).

A constatação de que a educação, e particularmente a 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 é concebido como “síntese das relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva em determinado momento histórico” (Ibidem, p. 183). E o trabalho apresenta-se nesta perspectiva, como um dentre outros tantos espaços de aprendizagem.

Esta concepção de trabalho implica, no entanto, para Kuenzer (1989), na 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 do processo de construção do conhecimento e de transformação da realidade.

A proposta pedagógica da escola comprometida com os interesses dos trabalhadores considera a realidade do mundo do trabalho, o que “não significa propor uma formação profissional estreita e limitada, determinada pelo mero ‘saber fazer’ despidido de compreensão, de análise, de crítica” (Ibidem, p. 191).

Com base nesta perspectiva, é possível trabalhar no sentido de

superar o 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 (Ibidem, 1989, p. 192).

A educação profissional, como já mencionado, 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 social no atual contexto sócio-histórico?

Gaudêncio Frigotto (1997), um dos grandes estudiosos de temas relativos à educação profissional provoca-nos neste sentido, ao indagar sobre a “perversa e profunda contradição” que salta os olhos hoje: a humanidade com tamanha capacidade científica e técnica em suas mãos permite ainda a existência de “dois terços da humanidade excluídos e sem atenderem sequer as mínimas necessidades biológicas”. Como entender?

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 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.

Uma concepção de educação comprometida com a defesa da vida, voltada para a formação integral do ser humano rejeita a concepção produtivista e propõe um projeto educativo que contemple o sujeito na sua integralidade.

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, 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 fixarmos nas propostas de requalificação quer nos moldes 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 (Ibidem, p. 159).

Uma das hipóteses deste estudo considera que a criação dos IFs, no contexto das atuais políticas públicas para a educação profissional, busca dar resposta concreta às demandas igualmente concretas da educação profissional no Brasil. Na compreensão de Machado (2011),

pode-se interpretar a proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia 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).

Dentre os objetivos e finalidades dos IFs a que já se fez referência está a promoção da verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.

Existem estudos em andamento abarcando esta temática³. No entanto, em função talvez da data da Lei que a regulamenta, dezembro de 2008, até então é pouco significativo o número de publicações sobre o assunto, o que, por um lado apresenta-se como limitador da pesquisa e por outro, desafia a construir. Ciavatta (2010), afirma 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

³Dentre as pesquisas em curso sobre o tema, menciona-se a desenvolvida pelo Câmpus Porto Alegre do IFRS. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/65331/Resumo_23880.pdf?sequence=1

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 (p. 168).

A prática tem provado o que revelam os estudos citados por Ciavatta. 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. Estes serão temas discutidos neste trabalho, com base nos dados levantados pela pesquisa.

A autora continua chamando a atenção para elementos relacionados ao tema da verticalização, afirmando que

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 (Ibidem, 2010, p. 171).

Neste sentido, a Lei nº 11.892/2008, ao criar os IFs, compromete-os 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. No entanto,

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 o trabalho que aumenta a riqueza do Primeiro Mundo (Ibidem, 2010, p. 171).

Este questionamento está diretamente relacionado ao tema desta investigação que, dentre outras buscas, propõe-se a investigar os impactos ou não da verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior no IFRS, o que implica em, além de outras questões, identificar possíveis resistências a esta proposta de ensino.

Acerca do que se compreende por verticalização no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Pacheco, em documento publicado no sítio eletrônico do Ministério da Educação⁴ (BRASIL, MEC), afirma que

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 porem ir do curso técnico ao doutorado (sd, sp).

A transversalidade e a verticalização, segundo Pacheco são dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições. Para ele, a verticalização

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, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica (Ibidem).

A transversalidade favorece a verticalização curricular “ao tomar as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como vetores na

⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 20 jun. 2014.

escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, enfim, da ação pedagógica.”

No entanto, o trabalho com o conhecimento de forma integrada e verticalizada

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 (Ibidem).

A clareza acerca do conceito aqui apresentado como tema de estudo, é, sem dúvida critério para que se possa analisar a operacionalização deste 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 infra-estrutura 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, sem dúvida insuficiente.

É necessário tomar a verticalização 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? Este, dentre outros questionamentos, esta investigação busca responder. E Pacheco, no documento já mencionado, aponta para uma forma de olhar, 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 (Ibidem).

A possibilidade que, pela ação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é assegurada à comunidade educativa de convivência, de diálogo entre os diferentes níveis de ensino e com os educadores em espaços compartilhados e em projetos conjuntos é, sem dúvida, um diferencial extremamente positivo para o processo de aprendizagem.

Considerações

A verticalização, com base na revisão de literatura, numa primeira perspectiva, pode ser entendida como uma prática educativa, na qual é possibilitada ao docente a atuação nos diferentes níveis de escolarização.

Por outro lado, identifica-se no IFRS uma segunda concepção de verticalização, que aponta para um processo educativo que o discente pode fazer dentro da mesma instituição, podendo ingressar nela em cursos de nível médio e dar continuidade à sua formação até a pós-graduação.

Seriam estas duas concepções congruentes ou contraditórias? Existem ainda outras compreensões sobre a verticalização? Qual(s) foi a(s) concepção(ões) que deu/deram origem à proposição da verticalização como característica e finalidade dos IFS?

Estes questionamentos, voltados à realidade do IFRS, particularmente os dois *campi* objeto de estudo, continuarão nos conduzindo na busca por respostas à questão que norteia este processo investigativo.

Além da atuação docente em diferentes níveis de ensino, da possibilidade de o discente fazer um processo formativo dentro de uma mesma instituição, desde o nível médio até a pós-graduação, além da otimização dos espaços a que faz referência a legislação (BRASIL, 2008), a verticalização aponta para uma organização diferenciada do tempo/espaço escolar onde o aprendizado acontece também através da socialização de saberes entre pessoas de diferentes níveis de escolarização.

Se há clareza acerca da (a) concepção(ões) da verticalização, se os quadros de servidores estão preparados e se dispõem a atuar na perspectiva de uma educação verticalizada, em que medida a operacionalização da verticalização está sendo possível no IFRS e quais seus desafios, é o que este estudo ousa tentar responder através desta investigação que terá continuidade com a pesquisa de campo.

Referências

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 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.

ClAVATTA, M. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, J. *et al.* **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: HERON, L. da S.; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos (Orgs.). **Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais.** Porto Alegre: Editora Sulina, 1997.

GOMES, L. C. G. Cem anos de Ensino Profissional Técnico em Campos dos Goyatacazes: A Escola de Aprendizizes Artífices. In FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios.** Campos dos Goyatacazes, RJ: Essentia Editora, 2006.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In. MOLL, MOLL, J. *et al.* **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IFRS. **Guia de Cursos.** 2014, manuscrito.

IFRS. **Projeto Pedagógico Institucional do IFRS.** Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=119>> Acesso em: 06 abr. 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 de jun. 2014.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, L. R. de S. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.143, p. 352-375, maio/ago., 2011.

ORTIGARA, C. **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. de 2014.

PACHECO, E. M.; MORIGI, V. (Org.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania**: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PACHECO, E. **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.

SAVIANI, D. Prefácio. In: KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, C. (Org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008**: comentários e reflexões. Brasília; Editora IFRN, 2009.