

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

O PROCESSO DE VERTICALIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUAS
IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DO TRABALHO DOS
DOCENTES DO CÂMPUS SÃO VICENTE DO SUL DO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

MARIA REGINA DA SILVA FERNANDES

2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**O PROCESSO DE VERTICALIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUAS
IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DO TRABALHO DOS
DOCENTES DO CÂMPUS SÃO VICENTE DO SUL DO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA**

MARIA REGINA DA SILVA FERNANDES

Sob a Orientação da Professora
Célia Regina Otranto

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Março de 2013

373.8165

F363p

T

Fernandes, Maria Regina da Silva, 1965-.

O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha / Maria Regina da Silva Fernandes. – 2013.

103 f.: il.

Orientador: Célia Regina Otranto.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 69-76.

1. Professores de ensino técnico – São Vicente do Sul (RS) - Teses. 2. Professores de ensino técnico – Satisfação no trabalho – São Vicente do Sul (RS) - Teses. 3. Professores de ensino técnico – Condições sociais – São Vicente do Sul (RS) - Teses. 4. Qualidade de vida – Teses. 5. Educação – História – Brasil – Teses. I. Otranto, Célia Regina, 1947- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

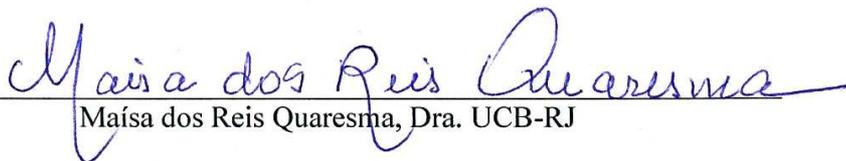
MARIA REGINA DA SILVA FERNANDES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 12/03/2013.



Celia Regina Otranto, Dra. UFRRJ



Máisa dos Reis Quaresma, Dra. UCB-RJ



Nadia Maria Pereira de Souza, Dra. UFRRJ

*Este trabalho é dedicado às pessoas que mais amo:
Meus filhos – Thales e Matheus.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter colocado pessoas no meu caminho que me ajudaram a chegar até aqui.

Aos meus filhos, pela compreensão nos momentos de ausência.

Ao colega de trabalho e amigo Jefferson Baier, pela insistência para que eu fizesse o projeto de Mestrado.

À colega, Simone Bochi Dorneles, pela grande contribuição na escolha do tema e disponibilidade nas orientações durante o desenvolvimento do trabalho.

À colega, Nadia Maria Covaleski Perlin, pela presteza e auxílio nas correções do trabalho.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pela oportunidade, acolhida e competência no desenvolvimento de sua missão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, através de sua coordenação, professores e funcionários, pelo carinho e dedicação demonstrados durante o curso.

A minha orientadora, Professora Dra. Celia Regina Otranto, pela presteza, amizade, paciência e sabedoria.

Aos colegas da turma 2-2010 do PPGEA, pela demonstração de amizade e carinho durante as várias semanas de formação.

Ao IF Farroupilha – Câmpus São Vicente do Sul, de maneira especial, ao Diretor Geral, Professor Luiz Fernando Rosa da Costa, pelo oferecimento das oportunidades que me ajudaram a crescer profissionalmente. E, ao Diretor de Ensino, Professor Luis Aquiles Martins Medeiros.

Às amigas, Denise Cogo Miletto, Marcia Luciane G. Reghelin, Carmen Regina H. Durgante e Daniela Bruck Minussi, pelo carinho e apoio incondicional.

A todas as pessoas que de uma forma ou de outra, me auxiliaram em todas as etapas dessa jornada, que não citarei porque são muitas, mas que guardo no coração com muito carinho e gratidão.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

FERNANDES, Maria Regina da Silva. **O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha.** 2013. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013.

Diante de mudanças tão significativas no ensino profissional de níveis técnico e tecnológico, demandadas pela Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a presente pesquisa, descritiva quanto aos objetivos, com cunho qualitativo, objetivou investigar de que formas o processo de verticalização do ensino influencia na qualidade do trabalho docente. O universo da pesquisa constituiu-se no Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, onde se buscou detectar os reflexos mais significativos da verticalização na atividade docente e na qualidade de vida dos professores que atuam na instituição. Para isso, fez-se necessário conhecer e evidenciar as percepções dos professores que trabalham em pelo menos dois níveis de ensino distintos, visto que cada nível possui características próprias. O trabalho foi dividido em introdução, quatro capítulos e conclusão. No primeiro capítulo foi brevemente retomado o histórico da educação no Brasil, ressaltando os principais eventos que influenciaram na sua transformação. No segundo capítulo foi tratado do resgate histórico e do reconhecimento do trabalho educativo e social desenvolvido pelo Câmpus. No terceiro capítulo foram tratadas as definições e entendimentos sobre a verticalização do ensino e do trabalho docente. E, no quarto e último capítulo, constam os resultados da pesquisa, focados na qualidade do trabalho desenvolvido, pelos professores, no Câmpus. Para a realização da pesquisa foi aplicado um questionário aos informantes já definidos, cujos resultados foram computados e organizados conforme a relevância das respostas. Foi evidenciado, através da análise dos questionários, que a verticalização do ensino afeta o trabalho dos professores, pois acaba por verticalizar, em consequência, o próprio trabalho docente. Isso ocorre porque cada um tem uma maneira singular de gerir suas relações com o grupo e com os indivíduos que o compõem. Dessa maneira, com base nas concepções apresentadas no referencial teórico e nas manifestações dos informantes, ressalta-se a importância de implantar um processo de formação continuada para os docentes, extensivo aos servidores da área pedagógica, a fim de minimizar as dificuldades enfrentadas, tanto no planejamento e desenvolvimento dos cursos, quanto no trabalho docente verticalizado.

Palavras-chave: verticalização do ensino, qualidade, trabalho docente.

ABSTRACT

FERNANDES, Maria Regina da Silva. **The process of verticalization of professional and technological education and its implications on the quality of the work of teachers from Campus São Vicente do Sul of Federal Institute Farroupilha.** 2013. 103 p. Dissertation (Master's degree in agricultural education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013.

In face of such significant changes in professional education of technical and technological levels required by the law nº 11.892/2008, which establishes a network of professional, scientific and technological education to which the Federal Institutes of Science and Technology belongs, the present research, descriptive as to the objectives with imprint qualitative study aimed to investigate how the process of verticalization of education influences the quality of the teaching work. The universe of research was constituted in the campus of São Vicente do Sul, which belongs to the Farroupilha Federal Institute, where it was sought to detect the most significant reflexes of verticalization in the teaching activity and in the quality of life of teachers working in the institution. For this reason, it was necessary to know and show the perceptions of teachers working in at least two distinct levels of education because each level has its own features. The work was divided into introduction, four chapters and conclusion. In the first chapter, the history of education in Brazil was briefly taken over, highlighting the major events that influenced in its process. In the second chapter, the historic rescue and recognition of educational and social work developed by the campus were treated. The definitions and the understandings about the verticalization of teaching and teaching work were treated in the third chapter. And, in the fourth and final chapter, the results found which are focused on the quality of the work developed by teachers in Campus are discussed. To carry out the research, a questionnaire previously defined was applied to the reporters. Its results were computed and organized according to the relevance of the answers. Through the analysis of the questionnaires it was evidenced that the verticalization of education affects the work of teachers, because it verticalizes the teaching work consequently. This occurs because each teacher has a unique way to manage its relations with the group and with the individuals that compose it. This way, based on concepts presented in a theoretical background and on the demonstrations of the informants, it is emphasized the importance of implementing a process of continuing education for teachers, extended to servers of pedagogical area, in order to minimize the difficulties faced, both in the planning and development of courses, as in the verticalized teaching work.

Keywords: verticalization of education, quality, teacher work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|--|
| ANDES | Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| ANFOP | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPED | Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| Câmpus-SVS | Câmpus São Vicente do Sul |
| CAPEs | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEFET/SVS | Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul |
| CEFETs | Centros Federais de Educação Tecnológica |
| CFICT | Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNI | Confederação Nacional da Indústria |
| COAGRI | Coordenação Nacional de Ensino Agrícola |
| CONCEFET | Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica |
| CONDAF | Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais |
| CONDETUF | Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas as Universidades Federais |
| CONDITEC | Conselhos das Escolas Técnicas Federais |
| COREDE | Conselho Regional de Desenvolvimento |
| CUT | Central Única dos Trabalhadores |
| EAF/SVS | Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul |
| EAFs | Escolas Agrotécnicas Federais |
| EITs | Escolas Industriais e Técnicas |
| ETF's | Escolas Técnicas Federais |
| ETVUFs | Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais |
| FIC | Formação Inicial e Continuada |
| IF Farroupilha | Instituto Federal Farroupilha |
| IFETs | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFs | Institutos Federais |
| IFSP | Instituto Federal de São Paulo |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PIIEX | Programa Institucional de Incentivo à Extensão |
| PLANFOR | Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador |
| 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 |
| RFEPCT | Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| RFEPTEC | Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica |
| SEMTEC | Secretaria de Educação Média e Tecnológica |
| SENAC | Serviço nacional de Aprendizagem Comercial |

| | |
|-----------|--|
| SENAI | Serviço nacional de Aprendizagem Industrial |
| SENAR | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural |
| SESG | Secretaria de Ensino de 2º Grau |
| SETEC/MEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura |
| SINASEFE | Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnologia |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UNEDs | Unidades de Ensino Descentralizadas |
| UTFPR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | | |
|------------------|---|----|
| Figura 1: | Vista aérea atual do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha (RS) | 20 |
| Figura 2: | Primeira turma de formandos da Maestria Agrícola (1971) | 21 |
| Figura 3: | Mapa com a localização do Câmpus SVS, no âmbito da região abrangida pelo Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Jaguari (COREDE) | 24 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | | |
|--------------------|---|----|
| Gráfico 1: | Quais suas atividades e atribuições? | 51 |
| Gráfico 2: | Você sente alguma dificuldade para atuar em níveis diferentes de ensino? | 55 |
| Gráfico 3: | Você acredita que um bom docente do ensino médio pode ser um bom docente do ensino superior? | 57 |
| Gráfico 4: | Você e os demais professores gozam de autonomia para tomar decisões pedagógicas no(s) curso(s) em que atua? | 59 |
| Gráfico 5: | Você dispõe de tempo suficiente para preparação de suas aulas? | 60 |
| Gráfico 6: | Você está satisfeito(a) com a sua atuação como docente? | 61 |
| Gráfico 7: | Você sente necessidade de cursos de capacitação? | 62 |
| Gráfico 8: | Você se sente bem trabalhando na instituição? | 63 |
| Gráfico 9: | O fato de trabalhar com níveis distintos de ensino afeta a sua qualidade de vida? | 64 |
| Gráfico 10: | Você se sente realizado com o que faz? | 65 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | | |
|------------------|---|-------|
| Quadro 1: | Cursos oferecidos pelo Câmpus SVS do IF Farroupilha | 25/26 |
| Quadro 2: | Faixa etária | 48 |
| Quadro 3: | Graduação dos professores | 49/50 |
| Quadro 4: | Qual sua avaliação sobre a implantação dessa verticalização no IF Farroupilha - Câmpus SVS? | 53 |
| Quadro 5: | Com que periodicidade a escola realiza reuniões pedagógicas com professores da sua área de atuação? | 58 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I..... | 4 |
| BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA..... | 4 |
| 1.1 Principais Marcos da Educação no Brasil Colônia e Império | 4 |
| 1.2 A Educação no Brasil após a Proclamação da República e a Educação Profissional | 9 |
| 1.3 A Educação Profissional Federal | 18 |
| CAPÍTULO II | 20 |
| O CONTEXTO DA PESQUISA..... | 20 |
| 2.1 História e Papel do Câmpus São Vicente do Sul..... | 20 |
| 2.2 A Transformação do CEFET/SVS em IF | 23 |
| 2.3 A Atual Configuração do Câmpus São Vicente do Sul..... | 25 |
| CAPÍTULO III..... | 28 |
| SOBRE A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO E DO TRABALHO DOCENTE | 28 |
| 3.1 A Verticalização da Educação Profissional após a Lei 9.394/96 – LDB..... | 29 |
| 3.1.1 Um resgate do Decreto nº 2.208/97 e legislação complementar | 30 |
| 3.1.2. As consequências do Decreto nº 2.208/97 na EAF/SVS..... | 33 |
| 3.1.4 As consequências do Decreto nº 5.154/2004 no CEFET/SVS..... | 39 |
| 3.2 A Verticalização após a Lei nº 11.892/2008..... | 40 |
| 3.2.1 A verticalização do trabalho do professor..... | 42 |
| 3.3 Considerações sobre a Verticalização no Instituto Federal Farroupilha – Câmpus/SVS. 45 | |
| CAPÍTULO IV..... | 47 |
| A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NA VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO | 47 |
| 4.1 A Pesquisa: Considerações dos Informantes sobre a Questão da Verticalização do Ensino e as Influências do Processo na Atuação Docente..... | 48 |
| CONCLUSÃO | 66 |
| REFERÊNCIAS | 69 |
| ANEXOS..... | 77 |

INTRODUÇÃO

Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.

Guimarães Rosa

Atuando na área de Recursos Humanos no Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, foi possível acompanhar a criação dos Institutos Federais, participar da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, observar a atuação dos professores após a implantação do Instituto, sentindo, assim, a necessidade de desenvolver um estudo que apontasse novas propostas considerando as peculiaridades do profissional educador, visando manter a qualidade do trabalho dos professores diante de mudanças tão significativas no ensino.

O Instituto Federal Farroupilha faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano. Os Institutos Federais (IF's) são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Uma das finalidades e características dos IF's é promover a 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. Essa transformação exige dos professores e gestores escolares um novo papel e novas metodologias de ensino, o que desafia a capacidade de inovação e atualização.

O interesse pelo tema surgiu através da observação do posicionamento de alguns professores do Instituto Federal Farroupilha no Câmpus São Vicente do Sul, que implantou a verticalização do ensino conforme a determinação da lei supracitada.

Verticalização significa que a instituição deve desenvolver o ensino em todos os níveis e modalidades, ou seja, ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de curso integrado, para os concluintes do ensino fundamental e para jovens e adultos e ministrar cursos em nível de educação superior de tecnologia e licenciaturas, bem como, bacharelado e engenharia, e ainda, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Para atingir o objetivo da verticalização, a Instituição decidiu estendê-la aos docentes, que passaram a atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino. Os professores do Câmpus São Vicente do Sul (Câmpus/SVS) passaram a ter dúvidas sobre o desenvolvimento do seu trabalho, pois, enquanto uns sentiam mais facilidade para atuar no ensino médio, outros a tinham para atuar no nível superior. Alguns não sabiam se estavam desenvolvendo o conteúdo além ou aquém do que deveria ser ensinado. Outros se descontentavam porque os alunos do nível superior pareciam não se importar muito com o conteúdo e não buscavam o conhecimento da maneira como se esperava.

Apesar de ser uma instituição com mais de 50 anos de existência, o Câmpus São Vicente do Sul vivencia uma nova situação no que diz respeito às mudanças trazidas pela lei de criação dos Institutos, principalmente no que tange à verticalização do ensino, determinada em seu Art. 6º, inciso III, que diz que uma das finalidades dos IF's é “promover a integração e verticalização da educação básica à educação superior,

otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008).

Atendendo a determinação legal, o Câmpus está ofertando cursos em todos os níveis: PROEJA e PROEJA-FIC, técnico integrado ao ensino médio, técnico subsequente, graduação e pós-graduação *lato sensu* e grande parte de seus professores lecionam em mais de um nível de ensino.

Procurou-se descobrir, com a presente pesquisa, de que forma essas mudanças têm afetado a qualidade do trabalho dos professores que atuam em diferentes níveis de ensino, refletir sobre a formação dos mesmos e, ainda, apontar algumas medidas que podem ser tomadas com o propósito de minimizar as dificuldades encontradas, considerando as peculiaridades desses profissionais, tão importantes no contexto dos Institutos Federais.

No âmbito desse estudo, foram focalizados, com maior especificidade, os docentes que atuam em pelo menos dois níveis de ensino, como por exemplo, no Curso Técnico em Agricultura subsequente ao ensino médio e também no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, visto que ambos contemplam a disciplina de Administração, sendo esta uma das áreas eleitas para análise.

Cada nível de ensino tem suas características próprias. As avaliações referentes aos processos de autorização e reconhecimento, em especial dos cursos de nível superior, exigem que o docente desenvolva as atividades didáticas, associadas à pesquisa e à extensão, uma vez que os IF's estão equiparados às Universidades Federais, o que gera o risco de os professores se encontrarem trabalhando sob pressão, devido ao acúmulo de atividades.

Para compreender com mais profundidade o problema apresentado, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como o processo de verticalização, preconizado na lei, tem sido transferido para a verticalização do trabalho docente. Presume-se que isso vem afetando a qualidade do trabalho dos professores da educação profissional e tecnológica, no âmbito do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, com reflexos significativos na sua administração.

Para que fosse possível alcançar o objetivo geral, foi necessário o planejamento de etapas distintas, que se constituíram nos objetivos específicos, assim compreendidos:

- Conhecer o perfil profissional dos professores do Câmpus São Vicente do Sul que atuam nos diferentes níveis de ensino da educação profissional e tecnológica;
- Identificar as atividades de ensino, pesquisa e extensão em que os docentes estão envolvidos;
- Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes que ministram aulas em distintos níveis de ensino;
- Apontar algumas medidas que podem ser adotadas pela instituição de ensino, visando minimizar os possíveis problemas detectados.

Com o intuito de subsidiar as discussões e promover a contextualização dos assuntos aqui abordados, buscou-se entender as políticas voltadas para a educação brasileira em diversas literaturas, procurando dar forma e sentido à reflexão proposta neste trabalho a fim de atingir os objetivos que estão sendo propostos e subsidiar os gestores para a adoção de um sistema de gestão que considere as peculiaridades do profissional educador do Câmpus em análise.

Para isso, foi necessário e importante dividir o texto em introdução, seguida de quatro capítulos e conclusão.

No primeiro capítulo foi brevemente retomado o histórico da educação no Brasil, ressaltando os principais eventos que influenciaram na sua transformação, através das ideias de diversos autores, tais como: Ariclé Vechia, Carlos Roberto Jamil Cury, Demerval Saviani, João Antonio Cabral de Monlevade, Otaíza de Oliveira Romanelli, Silvia Maria

Manfredi, Tereza Fachada Levy Cardoso, entre outros. Dentre estes, destaca-se Demerval Saviani, com a afirmação de que “a política educacional diz respeito às medidas que o poder público toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação” (SAVIANI, 2005, p. 29). Foi dado relevo especial à educação profissional e tecnológica chegando à atual reforma através da Lei 11.892/08 com a implantação dos Institutos Federais, especialmente no que tange às suas características, objetivos e finalidades, uma vez que é fator relevante e pré-requisito para este estudo.

No segundo capítulo, foi tratado outro aspecto importante, que é o resgate histórico e o reconhecimento do trabalho educativo e social desenvolvido pelo Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, que conta com mais de meio século de atuação na formação de técnicos agrícolas.

Além disso, as definições e entendimentos sobre verticalização do ensino e também do trabalho docente são prerrogativas básicas e imprescindíveis para a realização da reflexão que foram propostas. Essas, por sua vez, estão tratadas no terceiro capítulo deste estudo. As ponderações sobre qualidade do trabalho docente estão baseadas, principalmente, nas ideias de Maurice Tardif e Claude Lessard, os quais afirmam que “dentro da organização escolar, o professor ocupa uma posição de ‘executante autônomo’. Sua atividade se insere num conjunto inteiro de controles e regras institucionalizadas e burocratizadas. Contudo, ele próprio precisa definir os meios educacionais e o processo de trabalho na classe...” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 108).

A atuação dos professores na verticalização do ensino foi o foco do quarto capítulo, que apresenta a coleta e análise dos dados da pesquisa, a qual foi realizada através da aplicação de questionários semiestruturados, direcionados aos docentes que atuam em mais de um nível de ensino, visando subsidiar as considerações sobre as implicações da verticalização no trabalho dos professores, cujos resultados foram devidamente computados e organizados segundo a incidência de respostas iguais ou semelhantes, de forma a agrupá-las conforme a relevância.

Tendo em vista os objetivos propostos e a escassez de estudos sobre o tema abordado, a presente pesquisa teve amparo teórico em pesquisa bibliográfica, tendo como base publicações de vários autores sobre educação, verticalização do ensino e qualidade do trabalho docente. Caracterizou-se como uma pesquisa descritiva quanto aos objetivos, com cunho qualitativo, que buscou conhecer o trabalho dos professores que atuam em mais de um nível de ensino, analisando quais as principais dificuldades encontradas no processo de verticalização do ensino e, conseqüentemente, no trabalho docente verticalizado.

Segundo Gressler (2004, p. 139), “o universo, ou população, é o agregado de todos os elementos que possuem determinadas características, conforme definidas no próprio corpo de pesquisa”. Para esta pesquisa, o universo escolhido foi o Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, RS, e os informantes, especificamente, os professores que atuam em mais de um nível de ensino no contexto da educação profissional e tecnológica oferecida pelo Câmpus.

A escolha dessa população para a pesquisa deu-se pelos seguintes motivos: necessidade de compreender o trabalho docente na verticalização do ensino e levantar dados a fim de identificar as possíveis dificuldades encontradas pelos docentes para desenvolver seu trabalho de forma verticalizada.

Os resultados da pesquisa foram relevantes para a apresentação de sugestões ao corpo administrativo do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, RS, viáveis para a minimização dos problemas detectados, as quais se encontram inseridas no final deste trabalho.

CAPÍTULO I

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

“A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto. A história se prende às continuidades temporais, à evolução e às relações entre as coisas.”

Pierre Nora

1.1 Principais Marcos da Educação no Brasil Colônia e Império

A educação escolar no Brasil iniciou-se em 1550 com a chegada das famílias que vieram nas caravelas de Tomé de Souza, primeiro governador geral, no chamado Período Jesuítico, que se estendeu de 1549 até 1759.

De 1500 a 1550 não foi fundada uma só escola em toda a costa do Brasil. Por quê? Simplesmente, porque não eram necessárias. Como praticamente não vieram crianças portuguesas nas expedições exploradoras de pau-brasil e nas que tentaram implantar as vilas das capitânicas hereditárias, não havia clientela escolar. As crianças indígenas continuavam a ser educadas nas aldeias e as africanas nas primeiras senzalas. Os adultos não precisavam de escolas de ler-e-escrever porque o trabalho produtivo resumia-se a derrubar árvores, depositar as toras nas feitorias e embarcá-las nas caravelas. O cultivo da terra, o cuidado dos animais, o preparo da farinha e a moagem da cana eram serviços de analfabetos. Além disso, os escravos eram proibidos de frequentar escolas (MONLEVADE, 2008 – p. 31).

Conforme Franco (1984), inicialmente a educação no Brasil esteve nas mãos dos Jesuítas e se apoiava numa concepção filosófico-religiosa, que se preocupava em inculcar valores cristãos e da cultura europeia compatíveis com a ideologia cristã. Era dirigida aos senhores de engenho e a uma minoria de proprietários rurais, excluindo as mulheres e os filhos primogênitos. Dessa maneira os trabalhadores escravos ficavam a margem dos benefícios da educação.

Segundo Monlevade (2008), a primeira escola fundada no Brasil foi o Colégio dos Meninos de Jesus em Salvador, BA, no ano de 1550. Os professores eram quatro religiosos jesuítas que davam as aulas de primeiras letras e, em seguida, do que corresponderia hoje ao ensino médio. Conforme Silva (2011, p. 76), “Irmão Vicente foi o primeiro professor nos moldes europeus a dedicar-se ao ensino e propagação da fé religiosa”. Monlevade (2008) afirma que o colégio funcionava em regime de internato e os jesuítas eram responsáveis pelo ensino e por toda a vida dos alunos: alimentação, saúde, lazer, religiosidade, desenvolvimento corporal e também psicológico.

Após, outros colégios foram fundados, todos em sólidas construções. Essas escolas, embora atendessem a menos de 5% da população, desenvolviam ensino de boa qualidade devido à riqueza de seus recursos e à seriedade de seus processos educativos.

Os jesuítas tinham uma proposta pedagógica com o sentido de unificar os procedimentos escolares nos estabelecimentos de ensino sob sua responsabilidade chamada de *Ratio Studiorum*. Havia identidade entre os objetivos e os resultados, fazendo com que os alunos realmente aprendessem aquilo que era proposto ensinar. Os professores eram bem formados, com cursos superiores em Letras, Filosofia e Teologia, com três anos de estágio.

Os padres jesuítas eram remunerados pelo rei, por isso o ensino era gratuito, mas destinava-se aos filhos da classe dominante, ou seja, os donos de terras em geral, reservando o saber à formação de religiosos, ou encaminhando os alunos à universidade de Coimbra. Além desse ensino de característica propedêutica, a educação jesuítica também tinha como objetivo a ação missionária no Novo Mundo, que consistia em recrutar fiéis e servidores o que estendia sua ação também aos índios. Ficavam excluídos da educação os escravos, a população desprovida de posses e as mulheres (CARDOSO, 2008).

Quando os jesuítas foram expulsos do Brasil e das outras colônias de Portugal pelo Alvará de 1759, do Marquês de Pombal, seus colégios, escolas e fazendas foram confiscados e seus bens móveis e imóveis foram incorporados ao patrimônio da Coroa ou divididos entre os “amigos” do rei.

Depois da expulsão dos jesuítas, transcorreu um lapso de 13 anos até que as primeiras providências fossem tomadas. Durante esse período quem exerceu o papel de mestres-escolas ou preceptores dos filhos da aristocracia rural foi o clero secular, formado pelos Jesuítas em seus colégios e seminários mantidos para a formação de sacerdotes, visto que, era constituído por filhos das famílias proprietárias (ROMANELLI, 2010).

Nesse período, denominado Período Pombalino, foram criados os “Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil” e operários especializados que vinham de Portugal recrutavam pessoas que tivessem alguma condição de produzir, inclusive alguns presidiários (FONSECA, 1961, p. 68).

Para substituir os colégios e as escolas dos jesuítas, o rei Dom José e seu primeiro ministro, Sebastião de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782), instituíram as “aulas régias” na chamada reforma pombalina. Segundo Cardoso (2008), as Aulas de primeiras letras e as Aulas de humanidades eram denominadas de Aulas Régias no sistema de ensino implantado com a Reforma dos Estudos Menores de 1759, que correspondiam ao ensino primário e ensino secundário. Aulas Régias significavam as aulas que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja. Depois de concluir os Estudos Menores, o estudante estava habilitado a cursar os Estudos Maiores, ou seja, aqueles oferecidos pela universidade.

A autora afirma ainda que até 1765 não havia sido nomeado nenhum professor público no Brasil, embora tenha sido realizado em 20 de março de 1760, em Recife, o primeiro concurso para professores públicos e em 7 de maio do mesmo ano os primeiros exames para professores régios de Gramática Latina no Rio de Janeiro.

Somente em 28 de junho de 1774, depois de passados quinze anos da implantação do novo sistema público de ensino pelo alvará de 28 de junho de 1759, iniciaram-se oficialmente no Rio de Janeiro as Aulas Régias com a aula inaugural de Filosofia Racional e Moral, ministrada pelo professor régio Francisco Rodrigues Xavier Prates. Ainda conforme a autora, para suprir à ausência do Estado a população brasileira recorria às aulas particulares, ou à generosidade alheia.

Para Monlevade (2008), após a implantação das aulas régias,

Qualquer pessoa alfabetizada ou que dominasse a gramática e a aritmética se apresentava ao presidente da Câmara para “dar aulas”. Obtida a autorização de Lisboa, o professor reunia os poucos alunos que se dispusessem a aprender numa sala de sua casa, numa sacristia ou num cômodo de alguma repartição pública. Dava suas aulas, pelas quais recebia um parco salário da Câmara Municipal, a qual, para isso, recolhia dos açougueiros e dos fabricantes de vinho e cachaça um tributo chamado “subsídio literário” (MONLEVADE, 2008 – p. 41).

A educação praticamente ficava por conta de uma só pessoa: o professor. Os registros escolares, a escrituração, a guarda e o manuseio dos livros eram tarefas do próprio

professor, que ao fim do ano os entregava ao inspetor da província, para emissão dos certificados.

O subsídio literário foi criado para manter o ensino primário e médio, numa tentativa do Marquês de Pombal em reerguer Portugal da decadência (SILVA, 2011).

Segundo Cardoso (2008) em 1772 o governo admitiu o fracasso na implantação da primeira fase do sistema de ensino e se propôs a promover correções para incrementar a oferta escolar com a lei de 6 de novembro de 1772. Esta lei ordenou efetivamente o estabelecimento, nas principais cidades do país, das Aulas Régias de Primeiras Letras, de Gramática Latina e de Língua Grega, fundando novas escolas de Estudos Menores, mas deixou claro em seu preâmbulo que a educação não era obrigatória e que seu destino não era a população em geral. Classificou os súditos em grupos diversos, beneficiando os estudantes em potencial com o aumento da oferta escolar e considerou que a outros somente as instruções dos párocos eram suficientes, sendo que para alguns bastariam os exercícios de ler, escrever e contar. Dessa forma, a educação superior ficava, então, destinada a poucos.

A vinda da Família Real Portuguesa no ano de 1808 iniciou uma nova etapa na vida dos brasileiros no chamado Período Joanino (1808-1821), em referência a D. João VI (aclamado em 1816). No campo educacional o Estado só voltou a pensar numa nova organização escolar após a sua chegada. Daí, então, foram fundadas as primeiras instituições públicas de ensino superior que se destinavam a qualificar pessoas para exercerem funções no Exército e na Administração do Estado.

De acordo com Garcia (2000), ainda no ano de 1808, após revogar o alvará de 05 de janeiro de 1785, que proibia a existência de fábricas no Brasil, D. João VI criou o “Colégio das Fábricas”, primeiro estabelecimento de ensino instalado pelo poder público, direcionado à educação das artes para os aprendizes vindos de Portugal.

Com o objetivo de atender às necessidades prementes da nova capital do Império Português foram inauguradas, logo após a chegada da Família Real ao Brasil, duas escolas de medicina, a Imprensa Régia e a Biblioteca Real (atual Biblioteca Nacional). Segundo Vechia (2005), o governo fez investimentos no ensino superior devido à necessidade de preparar pessoal para atender o exército, criando assim, as escolas de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador (1808), que surgiram, inicialmente, como cursos de Anatomia e Cirurgia; a Academia de Guardas da Marinha (1808) e a Real Academia Militar (1810); a Academia de Artes criada originalmente como “de Ciências, Artes e Ofícios” e alguns cursos de Comércio, Desenho, Mineralogia e Agricultura.

Em relação à educação profissional, segundo Soares (2003), o ensino técnico profissionalizante foi ofertado primeiramente aos cegos, surdos e aleijados e depois aos menores carentes como uma benesse do Estado gerando a possibilidade de inclusão à força de trabalho.

No período compreendido entre 1772, quando começaram as aulas régias, até a Independência do Brasil em 1822, não há registro da construção de nenhuma escola no Brasil, com exceção da Corte do Rio de Janeiro. Mas, ainda assim, a maioria das aulas de ensino básico e dos primeiros cursos superiores funcionava em prédios adaptados ou cedidos, como quartéis do Exército e da Polícia, e algumas até em cadeias públicas. Entre 1800 a 1820, com a queda da quantidade e da qualidade da educação escolar multiplicaram-se nas cidades maiores as escolas particulares, que, passaram a ser a opção de muitos, embora fossem pagas (MONLEVADE, 2008).

Após a Independência, no ano de 1822, no Período Imperial, que se estendeu até 1889, foi convocada a Assembleia Constituinte e foram eleitos os deputados das dezessete províncias que trouxeram para a Corte de D. Pedro I, no Rio de Janeiro, a reivindicação de escolas primárias e secundárias. No entanto, as verbas arrecadadas mal davam para pagar a

indenização a Portugal, as dívidas da guerra, a aquisição dos navios da marinha e o custeio dos palácios, o que fez com que as aulas régias, agora imperiais, continuassem sendo a forma de oferecer educação escolar no Brasil (MONLEVADE 2008).

A criação de universidades no Brasil foi debatida pela primeira vez na Constituinte de 1823, momento em que foram apresentadas várias propostas. Esse movimento teve como resultado o compromisso do Império em assegurar instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, sendo responsabilidade das Províncias propiciarem o ensino primário e, do governo imperial, o cuidado dos colégios e universidades.

Conforme Almeida (1989, p. 57), a Assembleia Constituinte de 1823 adotou uma lei em virtude da qual “todo cidadão poderia abrir uma escola elementar sem obrigação de exame, nem licença ou autorização.” Isso revelava a não obrigatoriedade de o ensino ser público. Ainda nesse ano, tentando suprir a falta de professores foi instituído o Método Lancaster, ou do “*ensino mútuo*”, onde, sob a rígida vigilância de um inspetor, um aluno treinado, chamado “*decurião*”, ensinava um grupo de dez alunos (*decúria*).

Dessa forma, uma classe com cem alunos precisava de um único professor que escolhia os dez melhores para esse treinamento. Cada um desses dez ficava encarregado de transmitir os ensinamentos para outros dez, atendendo, assim, os cem alunos, em tempo de escassez de docentes.

Nessa época, a educação profissional era ministrada nas academias militares do Exército e da Marinha, em entidades sem fins lucrativos e nos liceus¹ de artes e ofícios (MANFREDI, 2002).

Em 1827, um projeto de lei propôs a criação de escolas de primeiras letras (pedagogias) em todas as cidades e vilas, e o então imperador D. Pedro I fundou duas faculdades de Direito no País.

A lei de 15/10/1827 pode ser considerada o embrião da primeira Lei de Diretrizes e Bases, uma vez que além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação, regulava a carreira, os salários os currículos e métodos para todo o Império. Transcreve-se, abaixo, alguns de seus artigos:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

...

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

¹ Os Liceus eram instituições surgidas pela influência cultural e educacional que a França exercia a época e voltadas para atender à classe mais abastada da população. Os primeiros foram os de Pernambuco, em 1826; o do Rio Grande do Norte, em 1835, e os da Paraíba e da Bahia, em 1836. Na realidade, esses “liceus” apresentavam uma organização muito frágil; consistiam na reunião de aulas avulsas, ministradas em um local único, sem qualquer integração ou organicidade entre as cadeiras. (VECHIA, 2005).

As Cabanagens, a Balaiada e a Revolução Praieira, movimentos separatistas ocorridos no Império após a abdicação de D. Pedro I em 1831, sob o regime Regencial, reivindicavam ações descentralizadas que ameaçavam a integridade da nação. O Ato Adicional de 1834 conseguiu unir tendências radicais e conservadoras, mantendo o poder Moderador, a vitaliciedade do senado, extinguindo o Conselho de Estado. Deu maior autonomia às províncias e criou as assembleias legislativas provinciais, atribuindo-lhes responsabilidades pela administração do ensino primário e secundário, desta forma descentralizando o sistema educacional (VECHIA, 2005).

Os Estados de Pernambuco, São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia, no litoral; Minas Gerais e Goiás (que se escrevia Goyaz), no interior; Rio Grande do Sul (então chamada São Pedro), na fronteira, fundaram muitas escolas e, em suas capitais, um Liceu ou Ateneu Secundário.

Na sequência, conforme o historiador Rainer Sousa², ocorreu a **Revolução Farroupilha** (ou **Guerra dos Farrapos**) no Rio Grande do Sul, “uma das mais extensas rebeliões deflagradas no Brasil”, durante o período compreendido entre 1835 a 1845. Foi uma revolução de caráter separatista entre os republicanos e o governo imperial, que resultou na declaração de independência da província como estado republicano, dando origem à República Rio-Grandense depois da batalha de Seival, em setembro de 1836.

A revolta trouxe por justificativa o conflito político entre os liberais, que pleiteavam um modelo de estado com maior autonomia às províncias. O movimento teve início em 1821, quando o governo central passou a cobrar pesadas taxas de impostos sobre os produtos do Rio Grande do Sul, tais como charque (carne conservada com bastante sal), couros, sebo, graxa e erva-mate. Na década de 30, aumentou a taxa de importação do sal, insumo básico para a fabricação do charque gaúcho, aliando a cobrança de uma taxa extorsiva sobre este produto, enquanto dava incentivos para a importação do Uruguai e Argentina. Além disso, os gaúchos ainda eram obrigados a aceitar em sua província governantes nomeados pelo poder central.

Esse cenário foi decisivo para o início da revolta da elite rio-grandense e, insatisfeitos, os estancieiros dirigiram várias reclamações ao governo no Rio de Janeiro, porém não obtiveram resposta. Em 20 de setembro de 1835, os rebeldes tomaram Porto Alegre, obrigando o então Presidente da Província, Fernandes Braga, a fugir para a cidade de Rio Grande, empossando seu vice, Marciano Ribeiro.

<http://www.pampasonline.com.br/tradicao/tradicao_revolucaofarroupilha.htm>

Com o Decreto de 02/12/1837, foi aprovado o projeto do Ministro da Justiça e Interino do Império, Bernardo de Vasconcellos, criando o Imperial Collegio de Pedro II, que representou a primeira iniciativa do Governo Imperial de estabelecer o ensino secundário público, no Município da Corte, bem como, de adotar um plano de estudos integral, estruturado em níveis ou séries, que servisse de modelo a todas as instituições de ensino público e particular do Império (VECHIA, 2005).

No Rio de Janeiro, em 1858, em Salvador, em 1872, em Recife, no ano de 1880, São Paulo em 1882, Maceió em 1884 e, em 1886, em Ouro Preto, foram criados liceus de artes e ofícios. De um modo geral, o acesso aos cursos oferecidos pelos liceus era livre, exceto para os escravos (MANFREDI, 2002).

Completa o quadro geral do ensino, no período monárquico, algumas escolas primárias, os liceus provinciais em cada capital de província, os colégios particulares (em algumas cidades importantes), e o Liceu de Artes e Ofícios, criado na corte. Havendo, ainda, nesse mesmo período, a transformação da antiga Escola Central em Escola

² Rainer Sousa - Historiador e Professor. Artigo disponível em <http://www.brasilecola.com/historiab/revolucao-farroupilha.htm> - Acesso em março/2013.

Politécnica, e a criação da Escola de Minas de Ouro Preto, no Governo de Rio Branco no período compreendido entre 1871 a 1876 (ROMANELLI, 2010).

1.2 A Educação no Brasil após a Proclamação da República e a Educação Profissional

Em 15 de novembro de 1889, o Marechal Deodoro da Fonseca, com o apoio dos republicanos, demitiu o Conselho de Ministros e seu presidente, e assinou o manifesto proclamando a República no Brasil e instalando um governo provisório. Tinha início, então, a República Brasileira com o próprio Marechal Deodoro da Fonseca assumindo provisoriamente o posto de presidente do Brasil. A partir daí foi adotado um sistema presidencialista, com o presidente sendo eleito pelo povo.

Assim, após 67 anos, a monarquia chegava ao fim e no dia 18 de novembro, D. Pedro II, que, encontrando-se doente e cada vez mais afastado das decisões políticas do país, partiu com a família imperial rumo à Europa.

A ausência de um sistema de ensino universal, os altos índices de analfabetismo e de miséria, e o afastamento político do Brasil em relação a todos os demais países do continente foram alguns dos fatores que influenciaram na Proclamação da República. Na segunda metade do século XIX, o Brasil, em meio a mudanças nas áreas política, social e econômica, teve na mudança do Império para a República a influência marcante da filosofia positivista de Augusto Comte na educação do país. Benjamin Constant, juntamente com outros intelectuais daquele momento, empenhou-se em propagar o positivismo no país. E, um dos legados deixado por ele na área educacional foi a primeira reforma da instrução pública do Brasil após a República. Assim, frente aos acontecimentos históricos que visavam o desenvolvimento do Brasil como a imigração crescente e o início da industrialização, a educação foi colocada como um elemento importante.

A Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios a liberdade e o ensino laico, como, também, a gratuidade da escola primária, seguindo a orientação do que se encontrava estipulado na Constituição brasileira. As principais intenções da reforma eram substituir a predominância literária pela científica e transformar o ensino em formador e não apenas preparador de alunos para o curso superior. Foi uma reforma muito criticada pelos positivistas por não respeitar os princípios pedagógicos de Comte, pois o acréscimo de matérias científicas tornou o ensino enciclopédico.

Formalmente, a história da educação profissional e tecnológica federal, no Brasil, teve início com a edição do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo Presidente da República Nilo Peçanha, através do qual foram criadas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices no País, uma em cada Estado. Essas escolas marcam o início da Rede Federal de Educação no Brasil e eram destinadas aos pobres e humildes (MANFREDI, 2002). Segundo Soares e Tavares (1999, p. 20), com relação à educação para o trabalho, “... a destinação desse tipo de ensino era aos aleijados, filhos de ex-escravos e outros desvalidos da sorte, era assumida pelo discurso do estado, que à época, já consolidava o caráter dual entre o ensino profissional e o propedêutico”.

O Decreto citado anteriormente é claro sobre a matéria quando registra:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias o meio de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso torna-se necessário não só habilitar os filhos de desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábito de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação. (DECRETO-LEI Nº 7.566/1909).

Essas escolas foram criadas nas capitais e mantinham as características dos liceus de artes e ofícios, sendo custeadas pelo estado, tendo como proposta que a renda líquida gerada pela comercialização de seus produtos, os artefatos gerados nas oficinas das escolas, seria dividida entre os alunos, corpo docente e direção (FRANCO, 1984).

Anteriormente, a Constituição Republicana de 1891, pelo seu artigo 35, itens 3º e 4º, atribuiu à União a incumbência da educação superior e secundária nos Estados, e a promoção da educação secundária no Distrito Federal, reservando aos Estados o ensino primário e o profissional. Dessa forma, dava-se continuidade ao sistema dualista e tradicional da educação nacional, que se mantinha desde o Império, com uma ênfase elitista, visto que a educação elementar, que contemplava o ensino fundamental e profissional, recebia menor atenção (era a educação do povo), e o ensino secundário permanecia acadêmico e voltado para a preparação aos cursos superiores (era a educação da classe dominante) (ROMANELLI, 2010). Consolidava-se, assim, o sistema dualista de ensino, oficializando-se a reprodução de uma sociedade de classes com um tipo de ensino voltado para o desenvolvimento das atividades intelectuais e outro voltado para as atividades instrumentais (KUENZER, 2003). Nesse contexto, é importante assinalar que o texto de 1891 afirma uma tendência que se manterá constante na história da política educacional, conforme poderá ser percebida ao longo deste texto.

Em 1911 a Reforma Rivadávia Corrêa é instituída através de dois documentos: o primeiro, “Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental na República” (Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911); o segundo, “Aprova o Regulamento do Collegio Pedro II” (Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911). Essa reforma pretendeu modificar radicalmente a estrutura do ensino superior em todo o Brasil, abolindo os privilégios, dando concessão de autonomia aos estabelecimentos de educação superior e secundário dos estados, e foi marcada pela desoficialização e descentralização do ensino. Inspirada em princípios positivistas pregava a liberdade de ensino abolindo o diploma e substituindo-o por um certificado de frequência e aproveitamento, transferindo os exames de admissão ao ensino superior, às faculdades. Apresentou, no entanto, alguns indícios centralizadores como a manutenção da polícia acadêmica e a aprovação de nomeações de professores pelo governo (FREIRE, 1993, p. 194).

A duração desta reforma foi muito breve, em 1915, durante o governo de Venceslau Braz (1914 – 1918) foi proposta a Reforma Carlos Maximiliano em busca de uma alternativa para solucionar os problemas da administração, marcada pela adoção de medidas de austeridade financeira. Trata-se de um documento onde são abordados temas diversos relativos à reorganização geral do ensino secundário e superior na República, encaminhada através do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, configurando-se como uma iniciativa de retomada da centralização.

Segundo Pamplona (2008), no governo de Venceslau Brás a situação da educação profissional não se alterou significativamente, continuavam os problemas que iam desde a evasão escolar até a falta de preparo dos professores, como também a falta de recursos e equipamentos, e a precariedade dos prédios, tudo isso agravado pela primeira guerra mundial. Porém, de acordo com Franco (1984), destaca-se a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em 11 de agosto de 1917, a qual tinha como finalidade formar professores (mestres e contramestres) para as escolas profissionalizantes do país.

Na década de 1920, a educação passou a exercer um papel mais relevante no contexto econômico da nação. Pela necessidade do apoio das massas para se impor como classe dominante, a burguesia industrial apresentou vasto programa de expansão industrial, que direcionava para perspectivas de emprego e elevação do nível de vida dos trabalhadores e demais setores da pequena burguesia (MACHADO, 1989).

Fatos importantes como: o Movimento dos 18 do Forte, a Semana de Arte Moderna, a fundação do Partido comunista, ocorridos em 1922, a Revolta Tenentista em 1924 e a Coluna Prestes de 1924 a 1927, colaboraram para a mudança das características políticas brasileiras.

Surge, em 1925, a Reforma João Luiz Alves, também conhecida como Lei Rocha Vaz, instituída pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, que “estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências”. Outras medidas propostas pelo documento consistiam em: inclusão de cegos, surdos-mudos e menores abandonados do sexo masculino no ensino profissional; introdução da matéria de Moral e Cívica no programa de ensino da instrução secundária com a intenção de acabar com os protestos dos estudantes contra o governo do presidente Arthur Bernardes; criação do Departamento Nacional de Ensino (hoje Ministério da Educação); e, substituição do Conselho Superior do Ensino pelo Conselho Nacional do Ensino.

Na Segunda República, após a revolução de 1930, Getúlio Vargas assumiu o poder e criou, então, o Ministério da Educação e Saúde Pública. Posteriormente, em 1931, o Ministro Francisco Campos baixou vários decretos que efetivaram a Reforma Francisco Campos e surgiu, então, o Conselho Nacional de Educação, com a responsabilidade de regulamentar o tema em todo o Brasil. Destacam-se os Decretos Federais nº 19.890/31 e 21.241/32, regulamentando o ensino secundário, e o Decreto Federal nº 20.158/31, organizando o ensino profissional comercial e regulamentando a profissão de contador. A Reforma Francisco Campos prevaleceu até 1942, ano em que começou a ser aprovado o conjunto das Leis Orgânicas do Ensino, mais conhecidas como Reforma Capanema (BRASIL, 2001, p. 105).

No ano de 1932, como resultado de um processo que vinha se desenvolvendo desde 1924, um grupo de educadores lança à nação o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando Azevedo e assinado por outros conceituados educadores e intelectuais da época, o qual apontava que os esforços do Estado no campo da educação não garantiam uma formação à altura das necessidades do país e apresentava um “Plano de Reconstrução Educacional” (SAVIANI, 2005, p. 31). Nesse período, a questão relacionada aos professores e à sua formação foi um dos temas pautados pelos educadores ligados à Educação Nova, cujo pensamento era: *para uma nova escola, um novo professor* (PERES, 2005, p. 119).

Em 1934, a nova Constituição influenciada pelas diretrizes do “Manifesto dos Pioneiros”, dispôs, pela primeira vez, que a educação é um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos e garantiu a liberdade de cátedra³.

Como a educação é o resultado do binômio ensino e aprendizagem, um aspecto relevante é a formação de professores que foi tratada na década de 1930 como um tópico de fundamental importância, levando à criação da Faculdade Nacional de Filosofia, que deveria seguir um mesmo padrão em todo o País. As Faculdades de Filosofia eram divididas da seguinte maneira: uma seção de Filosofia, uma de Ciências, uma de Letras e outra para a Pedagogia, sendo acrescentada ainda uma seção especial chamada Didática,

³ LIBERDADE DE CÁTEDRA: Constituição Federal - Art. 205, II; Art. 206. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Lei Complementar 444/85 - Art. 61, IV - Além dos previstos em outras normas, são direitos do integrante do Quadro do Magistério: ter liberdade de escolha e de utilização de materiais, de procedimentos didáticos e de instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentro dos princípios psicopedagógicos, objetivando alicerçar o respeito à pessoa humana e, à construção do bem comum.

cuja função seria a formação de professores para o ensino secundário uma vez que para os professores primários haviam sido criadas as escolas normais (SAVIANI, 2005).

Nesse período as Escolas de Aprendizes Artífices eram gerenciadas pela Inspetoria do Ensino Profissional Técnico do Ministério da Educação e Saúde Pública e desenvolviam um projeto cujo objetivo era a implementação do ensino industrial com a finalidade de industrializar as oficinas e remunerar os alunos mais esforçados, a fim de incentivá-los a concluírem os cursos. Para isso, o percentual de produção distribuído entre eles era aumentado gradativamente concretizando o crescimento e a modernização do país.

De acordo com Teodoro (2006), os relatos sobre a Escola de Aprendizes Artífices e seus docentes deixam claro que existia uma desagregação entre a teoria e a prática em seu interior. Apesar de ser um momento de consolidação de um projeto educacional nacional a formação dos professores e mestres era precária e rara, o que deve nos chamar a atenção, pois o espaço destinado à formação dos docentes era muito restrito.

Segundo a autora, é provável que essa desvalorização fosse herança do Período Imperial, da ideia da professorinha associada ao professor, “pois a escola normal era frequentada por meninas da elite o que feminilizava a profissão” (FRANCISCO FILHO, 2001 *apud* TEODORO, 2006, p. 35). Mesmo que o ensino normal estivesse em expansão no ano de 1881, a atuação docente caracterizava-se pelos baixos salários e condições de trabalho precárias, bem como, por uma qualidade de ensino questionável e pouca oferta de trabalho, além de que os professores possuíam uma formação em cursos descontextualizados e pouco valorizados.

Dessa maneira, no âmbito do ensino técnico a formação de docentes não se consolidou, pois, as iniciativas relativas à qualificação dos professores que executavam o Ensino Profissional no país manifestadas nos anos de implantação das Escolas de Aprendizes Artífices, eram incipientes, tinham alcance restrito e a Escola Venceslau Brás que se destinava exclusivamente a esse fim foi extinta no ano de 1937 (TEODORO, 2006).

A Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial ao enfatizar o ensino pré-vocacional e profissionalizante no País. Em contrapartida, em seu art. 128, propõe que “*a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares*”, tirando do Estado a responsabilidade e o dever da educação, e mantendo, ainda, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, reforçando a discriminação social através da escola quando destinou o ensino profissional aos pobres, estabelecendo que:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Com a Constituição promulgada em 1937, pelo Presidente Getúlio Vargas, o ensino técnico passou a ser contemplado como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia e como um fator para proporcionar melhores condições de vida para a classe trabalhadora.

Para sustentar o crescimento industrial que passara a se desenvolver rapidamente, era preciso formar mão de obra qualificada. Nessa época as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em “Liceus Industriais” e passaram a trabalhar em sintonia com a expansão da indústria.

Em 1942, com uma série de leis que modificou o sistema de ensino, o então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, promoveu uma profunda reforma no sistema educacional brasileiro, chamada de Reforma Capanema, através da qual o ensino profissional técnico foi apresentado como uma opção ao nível médio, embora restringisse o acesso ao ensino superior.

Na mesma ocasião, através do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, os Liceus Industriais passaram a denominar-se ‘Escolas Industriais e Técnicas’- (EITs) e ofereciam formação profissional em nível equivalente ao secundário, ministrando cursos técnicos, pedagógicos, industriais e de mestría. A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, expressando a dualidade na política educacional, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior somente em área equivalente à da sua formação e, por outro lado, aqueles que terminavam o secundário podiam prosseguir ao ensino superior sem restrição alguma (PAMPLONA, 2008).

Para Saviani (2005),

A característica dessa política educacional, cuja expressão mais acabada foram as reformas Capanema, é uma concepção dualista de ensino. Na reforma do ensino secundário estabeleceu-se que seu objetivo era a formação das elites condutoras. Ora, daí se infere que o objetivo do ensino técnico seria a formação do povo conduzido. E, de fato, esse dualismo se expressou de forma rígida, pois apenas o ensino secundário dava direito de acesso, mediante vestibular, a todas às carreiras correspondentes ao mesmo ramo cursado pelo aluno. Para ter acesso a outra carreira o aluno teria que recomeçar o ensino médio cursando todas as séries do ensino secundário ou do ramo técnico específico correspondente à carreira de nível superior desejada. Essa política preconizava, pois, uma separação entre o ensino das elites que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhos manuais. Eis por que, além dos ensinos industrial, comercial e agrícola, foram criados também os Senai, Senac e, embora de vida efêmera, o Senar - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SAVIANI, 2005 - p. 33).

A Reforma Capanema foi instituída através das chamadas Leis Orgânicas do Ensino na modalidade Decreto-Lei (tipo de norma baixada pelo Executivo, similar às Medidas Provisórias).

Em relação ao ensino técnico-profissional a reforma instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial - Decreto-lei nº 4.073 de 30/01/42, e a Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-lei nº 6.141 de 28/12/43. Entretanto, não possuindo a infraestrutura necessária à

implantação em larga escala do ensino profissional, o governo recorreu à criação de um sistema de ensino paralelo, em convênio com as indústrias, através de seu órgão máximo de representação, a Confederação Nacional da Indústria (CNI). Em 22 de janeiro de 1942, criou-se então o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), organizado e dirigido pela CNI e mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais a ela filiados. Como escola-padrão do ensino industrial, foi inaugurada em maio de 1942 a Escola Técnica Nacional, no Rio de Janeiro, instituída pelo Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. A esta escola coube ministrar cursos de 1º ciclo (industriais e de mestria) e de 2º ciclo (técnicos e pedagógicos).

Quanto ao ensino secundário, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-lei nº 4.244 de 09/04/42, instituindo um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos, que podia ser o curso clássico ou o científico. Assim, este último ciclo, que na reforma Francisco Campos apresentava três opções, passou a ter apenas duas.

Segundo Pamplona (2008), após a queda de Vargas, no governo provisório de José Linhares, a reforma ainda continuou com o então Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha implantando a Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-lei nº 8.529 de 02/01/46 e a Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-lei nº 8.530 de 02/01/46.

Nesse mesmo ano, já no Governo de Eurico Gaspar Dutra, o Ministro Netto Campelo Junior, editou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-lei nº 9.613 de 20/08/46 - sendo a última da Reforma Capanema, a qual classificava os estabelecimentos de ensino agrícola em Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas e Escolas Agrotécnicas. Essas tinham a finalidade de formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas, dando aos trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumentasse a eficiência e a produtividade, aperfeiçoando os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados.

O ensino agrícola, de forma objetiva, atendia à estratificação da sociedade, diferenciando os estudantes de acordo com a formação, possibilidade e necessidades dos mesmos. Nesse contexto, com poucas exceções, os cursos técnicos profissionalizantes não abriam caminho para o ingresso em cursos de formação superior. “Em consequência disso, a elite seguia outra trajetória, que era o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais” (KUENZER, 1995, p. 122).

Em seu art. 4º a lei determinava, ainda, ao ensino agrícola, a formação de professores de disciplinas próprias desse ensino e administradores de serviços a esse ensino relativo, como também o aperfeiçoamento de seus conhecimentos e competência. Estabelecendo, ainda, no artigo 73 que:

Aos poderes públicos em geral incumbe:

[...] III. Promover a elevação de nível dos ensinamentos e da competência pedagógica dos professores e dos orientadores dos estabelecimentos de ensino agrícola, pela realização de cursos de aperfeiçoamento, pela organização de estágios especiais em estabelecimentos de exploração agrícola e pela concessão de bolsas de estudo para viagem ao estrangeiro. (DECRETO-LEI 9.613/1946)

A Nova Constituição, que começou a vigorar em 18 de setembro de 1946, determinava a obrigatoriedade do ensino primário e dava competência privativa à União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação. Fez, ainda, voltar o preceito de que a educação é direito de todos (SAVIANI, 2005).

Para atender essa determinação, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, criou uma comissão organizada em três subcomissões: uma para o ensino primário, uma para o ensino médio e outra para o ensino superior, cujo objetivo era elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação, que foi encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1948 e, após tramitar por treze anos no Congresso Nacional, resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20/12/1961 (BELLO, 2001).

No ano de 1953, a educação passou a ser administrada por um ministério próprio – Ministério da Educação e Cultura. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Federais - ETF's, que se tornaram autarquias detentoras de autonomia administrativa e pedagógica. Esse fato intensificou os processos (cursos) de formação técnica, considerada mão de obra indispensável na aceleração dos processos industriais.

Depois dessas alterações, a ideia de que o ensino técnico era destinado aos alunos das camadas sociais mais pobres começou a mudar, pois, a partir da sanção da Lei 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico e passou a ser considerado essencial para a expansão da economia baseando-se nas escolas técnicas dos países industrializados.

No entanto, ainda havia um empecilho para que os alunos dos cursos profissionalizantes tivessem acesso ao ensino superior: os currículos. O conteúdo exigido nos vestibulares não fazia parte dos currículos dos cursos profissionalizantes. De início, a saída foram os cursos pré-vestibulares que se proliferavam no Brasil, nos quais os egressos dos cursos técnicos buscavam preparo para as provas de vestibular. No entanto, reconhecendo essa situação, algumas escolas técnicas, com destaque para as federais, logo iniciaram as complementações curriculares necessárias para sanar a situação descrita. Não foi um procedimento global, pois algumas não levaram em conta essa lacuna, o que determinou uma enorme diferenciação entre elas.

Segundo Romanelli (2010), na LDB, a estrutura da educação permaneceu conforme o ordenamento anterior, ficando assim estabelecida:

1. Ensino pré-primário, composto de escolas maternais e jardins de infância;
2. Ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programa de artes aplicadas;
3. Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
4. Ensino superior, com a mesma estrutura já consagrada antes. (ROMANELLI, 2010 - p. 187)

Na organização do ensino fundamental a lei manteve a mesma estrutura decorrente das reformas Capanema, porém, ousou flexibilizá-la tornando possível que os alunos pudessem se transferir de um ramo a outro do ensino médio, mediante aproveitamento de estudos, e, dando a oportunidade de acesso, por meio de vestibular, a qualquer carreira de nível superior aos alunos oriundos de qualquer ramo do ensino médio, atingindo a equivalência formal sem necessidade de exames complementares (SAVIANI, 2004).

O Regime Militar no Brasil iniciou com o “golpe civil-militar”, consumado em primeiro de abril de 1964, acabando com todas as iniciativas de revolucionar democraticamente a educação, assemelhando-a ao caráter antidemocrático da proposta ideológica do novo governo, que reorientou todo o ensino no país.

Para ajustar a organização do ensino à nova situação foi editada a Lei nº 5.540/68, que reformulou o ensino superior, e a Lei nº 5692/71, denominada Lei da Reforma do

Ensino de Primeiro e Segundo Graus, “que alterou os ensinos primário e médio, modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo graus” (SAVIANI, 2005, p. 34 - 35).

Conforme as palavras de Saviani (2005),

[...] a reforma do ensino primário e médio, com base nos princípios da integração vertical e horizontal, continuidade-terminalidade, racionalização-concentração e flexibilidade chegou a uma estrutura que, em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos, seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginasial de quatro anos e um curso colegial de três anos, se definiu por um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado de caráter profissionalizante (SAVIANI, 2005 - p. 35).

Assim, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, de maneira compulsória, tornou profissionalizante o ensino médio, então denominado segundo grau, reformulando a primeira LDB, Lei 4024/61, ao substituir a equivalência entre os ramos secundário e profissional, pela “obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau” (KUENZER, 2001, p. 16).

No Art. 1º da lei fica definido que o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, é ‘proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania’.

Com isso, a oferta da educação profissional recaiu também sobre os sistemas de ensino público estadual deixando de ser limitada apenas às instituições especializadas. Porém, a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de preservação da carga horária destinada à formação de base e com a falsa imagem de que a formação profissional era a solução para os problemas de emprego. Vários cursos foram criados, mais por imposição legal e motivação política que por demandas reais da sociedade.

A Lei Federal nº 7.044/82 atenuou esses efeitos à medida que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau, mas teve consequências ambíguas, pois ao tornar esse nível de ensino livre das amarras da profissionalização restringiu a formação profissional às instituições especializadas. Assim, “as escolas de segundo grau reverteram suas grades curriculares e passaram a ofertar o ensino acadêmico, às vezes, acompanhado de um arremedo de profissionalização” (BRASIL, 2001, p. 109).

Segundo Bello (2001), nesse período foi criado, também, o vestibular classificatório para acabar com os “excedentes”, ou seja, aqueles que tiravam notas suficientes para serem aprovados, mas não conseguiam vaga para estudar.

O Regime Militar no Brasil se estendeu até 15/11/1985 quando foi eleito por eleições indiretas o presidente Tancredo Neves. Nesse período a discussão sobre as questões educacionais já haviam perdido o sentido pedagógico assumindo um caráter político.

A necessidade de se repensar um novo pacto fundamental na busca pela redemocratização do país levou a uma mobilização popular que deu origem à Assembleia Nacional Constituinte de 1987, originando a Constituição promulgada em 05/10/1988, na qual, conforme as palavras de Cury (2005, p. 25) “a educação é afirmada como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), como direito civil e político (capítulo da Educação) e ela, como dever de Estado, é afirmada por muitos modos”.

Durante as discussões do Capítulo de Educação da Constituição Nacional, as atenções de educadores e congressistas recaíram na necessidade de uma ampla reforma na

educação brasileira, ou seja, de uma lei de diretrizes e bases, que desse maior organicidade à educação.

Após a promulgação da Constituição de 1988, por iniciativa do então deputado Octávio Elísio, foi apresentado na Câmara dos Deputados um Projeto de LDB. Esse projeto (1258/88) refletia as discussões que já estavam ocorrendo no Brasil em diferentes Congressos, Encontros, Simpósios, Seminários..., que reuniam entidades representativas do setor educacional. (OTRANTO, 1996 - p.11)

O Projeto de LDB seguia seu trâmite democrático, quando, em 1992 o Senador Darcy Ribeiro apresentou outra proposta no Senado. Os dois projetos foram discutidos ao mesmo tempo no Congresso Nacional e no ano de 1995 o projeto “Jorge Hage” que havia sido aprovado na Câmara foi para o Senado e, por interferência do governo, foi considerado inconstitucional. Darcy Ribeiro, como presidente da Comissão de Educação do Senado e da Comissão de Constituição e Justiça, reapresentou o seu projeto de lei, que foi aprovado dando origem à Lei Federal nº 9.394/96, atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É importante ressaltar que a LDB aprovada não é aquela emanada da sociedade brasileira, que estava tramitando democraticamente no Congresso Nacional entre os anos de 1988 e 1995, quando foi substituída pelo projeto elaborado por Darcy Ribeiro.

A nova LDB da Educação Nacional – Lei 9.394/96, quanto à composição dos níveis escolares, nos termos do seu art. 21, determina que são dois os níveis de educação escolar no Brasil – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e a educação superior.

Como finalidade do ensino médio, a Lei aponta “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos (art. 35 – I)”, e “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (art. 35 – II)”.

Dispõe, ainda, no art. 39 que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Através do Art. 41, definiu o sistema de certificação profissional para prosseguimento ou conclusão de estudos, permitindo o reconhecimento de competências adquiridas fora da escola.

Ao dispor sobre a educação profissional separadamente da educação básica superou o enfoque assistencialista e o preconceito social que a desvalorizava.

Após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional. Nesse contexto, tanto o ensino técnico e tecnológico quanto os cursos sequenciais por campo de saber e os demais cursos de graduação devem ser considerados como cursos de educação profissional. A diferença fica por conta do nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da densidade do currículo e respectiva carga horária. (Parecer CNE/CEB nº 016/99 - BRASIL, 1999, p. 10)

Consta, também, em seu Art. 87, § 3º, item III, que:

O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006)

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

No entanto, o planejamento educacional vem sendo frequentemente modificado por uma grande quantidade leis, decretos e demais instrumentos legais, na área da educação: é

o caso da educação profissional federal, que sofreu recentemente uma reforma significativamente radical.

1.3 A Educação Profissional Federal

Retomando a história da educação profissional federal, detecta-se que no ano de 1959 as Escolas Industriais e Técnicas que compunham a rede federal de educação profissional passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. Em 1978, devido ao crescimento e evolução, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo, então, os CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, posteriormente acrescidos de outras escolas que também foram alçadas à categoria de CEFETs. Dessa forma, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração, ao longo da história da educação nacional (OTRANTO, 2010).

Em 1994 foi retomado o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), iniciado em 1978. Com a promulgação da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, o presidente Itamar Franco instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, possibilitando a transformação de todas as demais ETFs e EAFs em CEFETs, através de decreto específico para cada instituição. Para isso, levou em conta os critérios determinados pelo MEC, que consideravam as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas e, ainda, os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada um deles.

Com o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, foi legalizado o movimento de fortalecimento dos espaços privados voltados para a qualificação da força de trabalho iniciado na sociedade civil e estimulado pelo Estado brasileiro a partir de 1996, com a implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Foi, ainda, regulamentada a educação profissional e criado, em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

No ano de 2002, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - RFEPT, em sua composição, contava com 140 (cento e quarenta) unidades de ensino. Em 2004, o Decreto nº 5.154, datado de 23 de julho, revogou o Decreto 2.208/97 e permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, conforme já era previsto na LDB de 1996.

Em 2005, o CEFET do Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura – SETEC/MEC, nos termos da Lei nº 11.195/05 deu início à primeira fase do Plano de Expansão da rede federal, implantando 64 (sessenta e quatro) novas unidades de ensino.

Em 2006, o Decreto nº 5.840 instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, compreendendo o ensino fundamental, médio e educação indígena. Ainda nesse mesmo ano foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, que objetivou definir e estabelecer um consenso quanto às denominações dos cursos oferecidos pelas instituições públicas e privadas de ensino.

Também em 2006, a SETEC/MEC, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, através de ações disseminadas pelas regiões do País, criou 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, um marco histórico na educação brasileira.

Em 2007, iniciou a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT, objetivando instalar mais 150 (cento e cinquenta) novas unidades, totalizando, então, 354 (trezentas e cinquenta e quatro) instituições até o final de 2010, em todas as regiões do País, cujo funcionamento deverá manter sintonia com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

Até o final de 2008, essa rede federal, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal. (OTRANTO, 2010 - p. 91)

Conforme Otranto (2011), a publicação do Decreto 6.095/07, que estabeleceu a criação dos Institutos Federais e determinou as normas para a transformação dos 33 CEFETs, 36 Escolas Agrotécnicas, 32 Escolas Vinculadas às Universidades Federais e a Escola Técnica Federal de Palmas em câmpus desses Institutos, pode ser considerada o marco inicial legal para a concretização da Reforma. Ainda de acordo com a autora, está explícito no documento citado, o projeto de organização de uma rede federal disposta em uma nova engenharia organizacional, que deveria ser constituída a partir da “agregação voluntária” das instituições já existentes à nova instituição, que seriam, então, os Institutos Federais.

Assim, as instituições de educação profissional foram, a princípio, convidadas para a adesão à nova instituição através da Chamada Pública MEC/SETEC 002/07, estabelecendo o prazo de 90 dias para tal ação. Em julho de 2008, deu entrada no Congresso Nacional a Mensagem 513, assinada pelo presidente da república, encaminhando o Projeto de Lei 3.775, que daria uma nova conformação à rede federal e criaria os IFs. O Projeto foi aprovado em dezembro de 2008, dando origem à Lei 11.892.

Essa trajetória teve seu ponto culminante em dezembro de 2008, quando, pela promulgação da Lei nº 11.892, foram integrados os CEFETs, em sua maioria, as EAFs e as ETFs, juntamente com algumas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETVUF's), criando-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs.

A nova estrutura da rede passou a contar com 38 (trinta e oito) IFs, espalhados em todos os estados da federação, além da UTFPR, dos CEFET's Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG) e das ETVUFs que não aderiram aos IFs.

A história da rede federal de educação profissional, conforme apresentada neste breve histórico, tem determinantes políticos que desencadearam, no País, uma valorização mais acentuada da educação profissional e tecnológica. Segundo o discurso governamental, os IFs assumem, hoje, um lugar estratégico para o desenvolvimento das regiões, através da diversificação das atividades de ensino, pesquisa aplicada e extensão. Sem negar a importância dessas instituições, não se pode deixar de destacar que elas estão enfrentando vários desafios em decorrência das obrigatoriedades legais, como o PROEJA, PROEJA-FIC, o oferecimento dos cursos de Licenciatura e Engenharias e a verticalização, tema principal da presente pesquisa que será desenvolvido nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

O CONTEXTO DA PESQUISA

A escola completa tenderá a incorporar todas as áreas do saber humano... de todo o saber elaborado pela humanidade.

Gramsci

2.1 História e Papel do Câmpus São Vicente do Sul



Figura 1. Vista Aérea atual do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha (RS)

Fonte: Acervo Histórico do Câmpus/SVS do IF Farroupilha

O Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha (Figura 1), com sede no município de São Vicente do Sul, RS, tem sua origem na Escola de Iniciação Agrícola, criada em 17 de novembro de 1954, através de Termo de Acordo firmado entre a União e o então município de General Vargas, publicado no Diário Oficial de 30/11/1954, em conformidade com os dispositivos do Decreto Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola e do Decreto Federal nº 22.470, de 20 de janeiro de 1947.

Em 1963, a Prefeitura desobrigou-se da responsabilidade por falta de recursos e a Subsecretaria do Ensino Técnico do Estado, agregou à sua rede de Escolas Agrícolas mais este estabelecimento, passando a distribuir recursos para a sua manutenção, designando dois professores técnicos para atuarem na instituição, juntamente com seis funcionários, todos pertencentes à União, que ali já trabalhavam.

Nessa época, a “Executoria”, como era chamada a Direção Geral, aquiesceu em receber uma turma de 23 rapazes do interior do município, submetendo-os a um curso preparativo, em nível de 5º ano primário, com polimento agropecuário. Assim, para as

matérias de Cultura Geral, embora desligada do compromisso de manter a instituição, a Prefeitura Municipal cedeu uma professora primária (Figura 2).



Figura 2. Primeira Turma de Formandos da Maestria Agrícola (1971)

Fonte: Acervo Histórico do Câmpus/SVS do IF Farroupilha

Em 1964 estabeleceu-se um regime de cooperação com o Colégio Estadual São Vicente, da cidade de General Vargas. Assim, os alunos - todos eles rapazes do interior que ficavam alojados na instituição - estudavam à noite no respectivo colégio e, durante o dia, recebiam aulas teórico-práticas das matérias de cultura técnica no então Ginásio Agrícola.

Em 25 de janeiro de 1968, pelo Decreto nº 62.178, foi transferido para a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, sob a denominação de Colégio Agrícola. No ano seguinte, pelo Decreto nº 64.827, de 16 de julho de 1969, houve uma reformulação do Decreto nº 62.178, estabelecendo que a orientação didático-pedagógica seria totalmente exercida pela UFSM.

A primeira turma de Técnicos Agrícolas, formada pela Instituição, foi composta por 24 alunos, aptos a ingressar no mundo do trabalho, com a respectiva titulação, no ano de 1973. Em 1976 o Curso Técnico Agrícola passou a denominar-se Curso Técnico em Agropecuária, oferecido de forma subsequente ao ensino médio.

Em 28 de fevereiro de 1985, através do Decreto nº 91.005, a instituição passou a pertencer a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola - COAGRI, com a denominação de Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. Na sequência, pelo Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, foi extinta a COAGRI, sendo criada, em substituição, a Secretaria de Ensino de 2º Grau - SESG, órgão diretamente ligado ao Ministério da Educação.

Em 1990, houve nova reorganização no funcionamento dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. O Decreto nº 99.180 criou a Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, ficando, então, todas as Escolas Agrotécnicas Federais a ela subordinadas.

A Lei 8.731, de 16 de novembro de 1993, transformou as Escolas Agrotécnicas Federais em Autarquias Federais, dando-lhes autonomia administrativa, patrimonial,

financeira e disciplinar. Neste mesmo ano, foi criado o Curso Técnico em Enfermagem o qual terminou em 1995.

Em 1994 foi criado o Curso de Auxiliar de Enfermagem, visto que a formação técnica exigia uma infraestrutura de saúde da qual a instituição não dispunha. Este curso terminou em 1997 e, a exemplo do Técnico, não mais foi retomado, também devido às exigências estruturais (instalações e equipamentos) na área de saúde, cujos investimentos eram significativamente altos e, por razões orçamentárias, inviáveis.

No ano de 1995, o Curso Técnico em Agropecuária foi dividido em três modalidades, passando a denominar-se Curso Técnico em Agropecuária com Aperfeiçoamento em Agricultura; com Aperfeiçoamento em Zootecnia; e com Aperfeiçoamento em Administração Rural. Sendo que o último aperfeiçoamento citado terminou em 1997, ano em que teve início a primeira turma do Curso Técnico em Informática na modalidade subsequente ao ensino médio, que se mantém até os dias atuais.

Em 15 de abril de 1998, o Decreto nº 2.548, aprovou o novo Regimento Geral das Escolas Agrotécnicas Federais, determinando que cada uma elaborasse sua própria regulamentação. O Regulamento Interno da Instituição foi elaborado e submetido à aprovação dos órgãos superiores, tendo sido aprovada no dia 1º/09/98, através da Portaria/MEC nº 966. Nesse ano, os Cursos Técnicos em Agropecuária passaram a denominar-se Curso Técnico Agrícola – Habilitação em Agricultura, Curso Técnico Agrícola – Habilitação em Zootecnia e Curso Técnico Agrícola – Habilitação em Agropecuária, sendo que o último terminou em 2003. No ano de 1999 iniciaram-se os Cursos de Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroindústria e Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura – Área Profissional Agropecuária. No ano de 2000, foi implantado o Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia – Área Profissional Agropecuária.

Em 13 de novembro de 2002, através do Decreto Presidencial de 13 de novembro, publicado no Diário Oficial - Nº 221 - Seção 1, quinta-feira, 14 de novembro de 2002, a Escola Agrotécnica foi credenciada como Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, passando à denominação de Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul – CEFET/SVS. Neste mesmo ano a escola também ofertou o Curso Técnico em Enfermagem, que acabou em 2003, ano em que foi criado o curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem.

Em 2005 foi criado o Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia – Área Profissional Agropecuária, que terminou no ano de 2010, e o Curso Técnico em Agropecuária. Em 2006, o Decreto nº 5.773, de 09/05/2006, revogou o Decreto nº 3.860, de 09/07/2001 e o Decreto nº 5.225, de 1º/10/2004 e elevou, definitivamente, os CEFETs à condição de Instituições de Ensino Superior.

No ano de 2007, a escola implantou mais cinco cursos: Técnico em Alimentos – Área de Química; Técnico em Secretariado – Área de Gestão; Técnico em Informática na modalidade concomitante, e o Curso Superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; bem como um curso PROEJA (modalidade profissional – EJA PROFISSIONAL) com o curso de Técnico em Informática, utilizando-se a força de trabalho existente com a colaboração de dois docentes do quadro. Contudo, a experiência não foi satisfatória, devido ao alto grau de dificuldade do curso para o PROEJA, em função da sua complexidade. Nessa época, conforme os registros existentes junto à Coordenação de Recursos Humanos, o Câmpus contava com um quadro de servidores formado por 72 técnicos administrativos em educação, 43 professores efetivos e 16 professores substitutos.

A grande mudança do antigo CEFET/SVS ocorreu em 29 de dezembro de 2008, com o reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT. A partir desse dia, 31 CEFETs, 75 unidades descentralizadas de ensino

(UNEDs), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixam de existir isoladamente para formarem os Institutos Federais (OTRANTO, 2010).

Nesse novo contexto, o CEFET/SVS passou a compor o Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha), cujo nome faz alusão à Revolução Farroupilha, e a ser classificado como Câmpus do Instituto. Na condição de Câmpus, passou a ofertar também o Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública e a Licenciatura em Biologia.

Na sequência do planejamento das ações institucionais, determinado pela elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), resultado de debates e estudo de viabilidade, no ano de 2010 foi instituído o curso Técnico em Vendas na modalidade PROEJA. Essa habilitação foi considerada mais adequada às características regionais e também mais apropriada para as pessoas que constituem o público alvo de tal modalidade de ensino.

No que diz respeito às licenciaturas, segundo informações obtidas junto à Diretoria de Ensino do Câmpus, foram escolhidos cursos que pudessem dialogar com os demais cursos existentes, voltados para a área de Agropecuária, no sentido de otimizar a utilização dos laboratórios existentes e contribuir para o desenvolvimento de pesquisas. Nesse sentido, exemplifica-se a Licenciatura em Química, aproveitando-se a estrutura do Núcleo Avançado Jaguari, vinculado ao Câmpus, para o desenvolvimento dos potenciais do ensino, voltados às políticas da agroenergia – biocombustíveis, bem como a produção dos derivados da cana-de-açúcar, em função das características produtivas da região.

Nesse mesmo ano, foram implantados, no Câmpus, dois cursos de pós-graduação *lato sensu*: Especialização em Políticas Públicas e Especialização em Ciências Agrárias.

Ainda segundo informações da Diretoria de Ensino, no tocante à escolha dos servidores para o funcionamento dos cursos, essa derivou da força de trabalho ingressante na instituição através de concurso público, nos termos da legislação vigente. Dessa força de trabalho identificaram-se os servidores que iriam colaborar com os cursos, de acordo com a necessidade apresentada nas matrizes curriculares e com a respectiva formação.

2.2 A Transformação do CEFET/SVS em IF

Conforme já abordado, a Lei nº 11.892/2008, publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando efetivamente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), instituições que possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Nesse processo de transformação do CEFET/SVS em Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a Direção Geral relatou que promoveu reuniões com a comunidade escolar, expondo os objetivos e finalidades da criação dos Institutos Federais de Educação, para tentar um consenso quanto à aceitação ou não da proposta, buscando uma decisão democrática.

Até então, o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul já participava, ativamente, de todas as ações promovidas pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no Plano de Expansão da Educação Profissional – Fase I (UNED Júlio de Castilhos) e Fase II (UNEDs de Santa Rosa e Panambi), cujos trabalhos de implantação ainda se encontravam em desenvolvimento no momento da criação do Instituto Farroupilha e hoje são câmpus do mesmo.

Por toda essa tradição, o Câmpus de São Vicente do Sul já se consolidou na sua região de inserção, que é o COREDE Vale do Jaguari (Figura 3), como reconhecido centro

de experiência em ensino público, gratuito e de qualidade, tendo formado mais de três mil alunos durante este período. Ao longo dos anos, seu foco educacional tem se direcionado no sentido de não apenas formar profissionais comprometidos, mas também contribuir na formação humana e cidadã de todos aqueles que por aqui passam.



Figura 3: Mapa com a localização do Câmpus SVS, no âmbito da região abrangida pelo Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Jaguari (COREDE)

Fonte: Acervo Histórico do Câmpus/SVS do IF Farroupilha

Considerando-se o alargamento da atuação institucional, visando à ampliação das áreas de formação e maior abrangência das ações educativas, gerando possibilidade de acesso ao ensino público a um maior número de pessoas advindas de diferentes áreas geográficas, o CEFET/SVS pleiteava, mesmo antes da “Ifetização”, junto à Universidade Federal de Santa Maria, a transferência de domínio e posse do Núcleo Agrícola do Chapadão, localizado no município de Jaguari, RS. O objetivo dessa agregação era o de implantar um Centro de Estudos, Pesquisa Tecnológica e Treinamento, vinculado ao CEFET/SVS.

As metas desse Centro estariam direcionadas à implantação de cursos de nível técnico e tecnológico, bem como ao desenvolvimento de Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (CFICT). Consolidada a posse da área, foram investidos recursos financeiros, destinados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a melhoria e modernização da infraestrutura existente naquele local, no sentido de credenciar aquele espaço como um “Câmpus Avançado” no rol dos Institutos Federais, com orçamento próprio e um quadro efetivo de recursos humanos.

Para este fim, foi elaborado, encaminhado e aprovado pela SETEC, em 2006, o projeto de Transformação do Núcleo Agrícola do Chapadão em um Centro de Estudos, Pesquisa e Treinamento, que culminou com a implantação, em 2012, do mais novo Câmpus do Instituto Federal Farroupilha – o Câmpus Jaguari.

2.3 A Atual Configuração do Câmpus São Vicente do Sul

De acordo com relatos já registrados, quando a instituição foi criada, sob a denominação de Escola de Iniciação Agrícola, destinava-se a atender principalmente os filhos de agricultores da região, ofertando cursos ligados à área da cultura de grãos e pecuária, tais como: Curso Técnico Agrícola e Curso Técnico em Agropecuária.

Hoje, conforme os registros do PDI, o Câmpus tem sua atuação centrada nos seguintes níveis de ensino: básico, técnico, graduação (tecnologias e licenciaturas) e pós-graduação *lato sensu*, tendo marcante atuação junto à comunidade regional. Também desenvolve estudos, pesquisas e programas de treinamento, através de cursos de qualificação, requalificação, aperfeiçoamento e atualização profissional.

O seu quadro de servidores, de acordo com os registros da Coordenação de Recursos Humanos do Câmpus, datados de dezembro de 2012, está constituído por 113 técnico-administrativos em educação, 95 professores efetivos e 18 professores substitutos.

A instituição funciona em período integral, com aulas teóricas e práticas, nos períodos da manhã, tarde e noite. Desempenha, ainda, outras atividades para atendimento da clientela externa, ou seja, oferta de cursos básicos de curta duração, que visam à atualização, capacitação e treinamento em áreas diversas, cuja definição ocorre por meio de levantamento de interesses junto à comunidade. Essas atividades contam com a participação de profissionais do próprio Câmpus, bem como de outros profissionais externos, através de parceiras firmadas com outras instituições públicas e privadas, como sindicatos, cooperativas, prefeituras municipais e outras entidades de classe. Atende, hoje, a uma demanda de 1.360 alunos, sendo 130 nos cursos vinculados ao PROEJA, 687 no ensino médio/técnico, 318 no tecnológico, 185 nas licenciaturas e 40 em cursos de especialização, como se pode observar no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Cursos oferecidos pelo Câmpus SVS do IF Farroupilha

| CURSO | NÍVEL DE ENSINO | ÁREA | TURNO | Nº ALUNOS |
|--------------------------------------|-----------------|-------------------------------------|----------------------------|-----------|
| PROEJA-FIC | Fundamental | Panificação | Noite | 112 |
| PROEJA | Ensino Médio | Vendas | Noite | 18 |
| Técnico integrado ao ensino médio | Médio/Técnico | Agropecuária | Diurno/Integral | 181 |
| | | Manutenção e Suporte de Informática | Diurno/Integral | 63 |
| Técnico concomitante ao ensino médio | Médio/Técnico | Informática | Diurno/Integral | 52 |
| Técnico Subsequente ao Ensino Médio | Técnico | Zootecnia | Manhã e Tarde | 73 |
| | | Alimentos | Diurno/Integral | 55 |
| | | Informática | Manhã, Tarde e Noite | 76 |
| | | Secretariado | Manhã, Tarde e Noite | 61 |
| | | Agricultura | Noite | 126 |
| Superior | Licenciatura | Biologia | Noite | 125 |
| | | Química | Noite | 60 |
| | Tecnologia | Gestão Pública | Noite com práticas diurnas | 161 |

| CURSO | NÍVEL DE ENSINO | ÁREA | TURNO | Nº ALUNOS |
|----------------|-----------------|--|----------------------|-----------|
| | | Análise e Des. de Sistemas | Tarde e Noite | 105 |
| | | Irrigação e Drenagem | Noite | 52 |
| Pós-graduação. | Especialização | Ciências Agrárias/Produção vegetal | Noite | 15 |
| | | Políticas Públicas e Desenvolvimento Local | Manhã, Tarde e Noite | 25 |

Fonte: Setor de Registros Escolares do Câmpus/SVS - Ano: 2012

Os cursos técnicos de Agricultura, Zootecnia, Alimentos, Secretariado e Informática são ministrados em caráter subsequente ao ensino médio (média de um ano e meio) e o de Informática concomitante ao ensino médio (três anos). Na modalidade subsequente, o ingresso do aluno se dá após ter concluído o ensino médio. Já na segunda opção, o aluno ingressa na instituição para realizar, ao mesmo tempo, seus estudos de ensino médio e formação técnica.

A Instituição, por sua natureza de órgão preparador de profissionais e difusor de tecnologias, atendeu, no ano de 2010, segundo dados do relatório de gestão, em torno de 6.713 pessoas da comunidade externa, através da oferta de programas rápidos de qualificação e atualização profissional, sendo: 453 pessoas participando de projetos como “Brigada Mirim”, “Inclusão Digital na Vila Rica”, “Projeto Terra Doce”, entre outros; 637 pessoas participando de cursos de extensão de curta duração e 5.623 pessoas participando de palestras nas mais diversas áreas do mercado de trabalho.

No ano de 2011, os números apontaram que foram atendidas 11.689 pessoas em programas de qualificação e atualização profissional e em eventos culturais, assim distribuídos: 131 pessoas atendidas em Cursos de Extensão; 1.430 em projetos de longa duração executados através do Programa Institucional de Incentivo à Extensão – PIIEX; 3.146 participantes em eventos de natureza científica e tecnológica; 980 participantes em projetos culturais, artísticos e esportivos; e, 6.002 pessoas participantes de projetos sociais desenvolvidos através de diversas palestras de cunho reflexivo e motivacional envolvendo outros municípios da região.

A organização didático-pedagógica dos cursos os estruturou como cursos regulares de forma modular e incluiu, como inovação, a normatização e implantação do exame de certificação de competências. O modelo de gestão escolar adotado buscava promover a participação ativa da comunidade externa nos processos decisórios de caráter administrativo, produtivo e pedagógico, especialmente através da participação de representantes de segmentos comunitários no Conselho Diretor.

Após a implantação da Lei 11.892/2008, o Câmpus São Vicente do Sul passou por mudanças que se materializaram não só na ampliação do número de cursos, como também no que diz respeito ao quadro docente, que se amplia e reconfigura. Embora sejam nomeados novos professores, sempre há um percentual que solicita aposentadoria, outros professores se deslocam para assumir funções em outros locais, seja por remoção, por redistribuição ou por posse em outro cargo inacumulável, o que faz com que o aumento não seja em número suficiente para suprir a carência de profissionais. Muitos precisam atuar em mais de um nível ou modalidade de ensino e, ao mesmo tempo, ainda precisam dedicar-se ao desenvolvimento da pesquisa e extensão.

A lei, ao prever a ampla oferta de cursos, habilitações e vagas, aponta a possibilidade de ampliação dos quadros de recursos humanos e de investimentos, mas isso leva tempo e traz dificuldades aos professores que precisam se adaptar às mudanças.

CAPÍTULO III

SOBRE A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO E DO TRABALHO DOCENTE

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

A verticalização do ensino é um processo respaldado nas novas concepções da educação tecnológica no País e vai além dos limites dos níveis de formação. Seus fundamentos compreendem estágios distintos de formação, integrados e comunicativos, que envolvem o trabalho, o conhecimento universalizado e a inovação tecnológica.

Nesse contexto, os alunos, os professores e pesquisadores formam o conjunto de trabalhadores do conhecimento. A eles é atribuído o papel de desempenhar a importante transformação técnica do trabalho e da produção. Além disso, como produtos das experiências de verticalização, as parcerias podem remeter a uma melhor compreensão da educação, da ciência e da tecnologia, assim como do trabalho e da produção, constituindo processos interdependentes na construção do desenvolvimento social.

Do entendimento entre os níveis de formação, surge a consciência de agentes de inovação e, dessa forma, é construída a postura científica como processo sistemático e crítico de conhecer e interagir com a realidade. É importante ter ciência de que a verticalização, como processo educativo, não se coaduna com a formação de jovens e adultos em compartimentos estanques e dissociados entre si. Ao contrário, está fundamentada na construção do conhecimento não estagnado, sem monopólio e sem armazenamentos.

Em resumo, o processo de verticalização pretende trazer, como resultado, o compartilhamento dos saberes e estabelecer relações intensas entre os indivíduos envolvidos no processo. Nesse sentido, a verticalização pode exercer influências decisivas nos métodos e técnicas de ensino, na construção e desenvolvimento dos currículos. Estes, na verticalização, não são agregados de disciplinas e conteúdos esparsos, pois implicam no traçado de um perfil lógico e coerente das matérias como um aprendizado total, não apenas reunindo as disciplinas como fragmentos isolados.

No âmbito da verticalização do ensino, o estímulo às carreiras de cunho tecnológico é, também, um importante aspecto a ser observado. A conclusão de um curso técnico de nível médio, nesse sentido, não deve se constituir no fim das aspirações individuais e sociais dos cidadãos e sim em uma base de conhecimentos sólidos, capazes de incentivar formações e/ou atividades em níveis mais elevados.

Sabe-se que a educação tecnológica vem sendo desenvolvida no âmbito das instituições de educação profissional públicas desde os anos de 1970 através de cursos de formação de tecnólogos, ou seja, cursos voltados para a formação superior direcionada para as necessidades do setor produtivo e com menor duração que os cursos chamados plenos.

Com a transformação das Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais em Centros Federais de Educação Tecnológica, situação efetivada pela Lei nº 6.545/78, ficou definido que essas instituições, além de ministrar o ensino técnico, passariam também a atuar em nível superior, oferecendo cursos como engenharia industrial, tecnológicos, e licenciaturas especificamente voltadas à formação de professores para atuarem no ensino técnico e tecnológico. Também deveriam atuar na extensão e pós-graduação *lato sensu*, bem como realizar pesquisas na área técnico-industrial. Mais tarde,

essas instituições passaram a ministrar também em níveis de mestrado e doutorado, a pós-graduação *stricto sensu*.

Segundo Otranto (2011, p. 6), foi a partir dessa iniciativa que “outras instituições reivindicaram o mesmo *status*, considerado superior dentro da educação profissional”. Porém, o processo transcorreu lentamente, iniciando com a transformação, em CEFET, da Escola Técnica Federal do Maranhão, em 1989 e da Bahia, em 1993. Entretanto, conforme foi citado no capítulo I deste trabalho, quando Itamar Franco instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica através da Lei 8.948 em 8 de dezembro de 1994, transformando todas as demais ETFs e EAFs em CEFETs, abriu o caminho para a criação imediata de cursos pós-médios, de cursos de formação de tecnólogos e, mais tarde de outros cursos de graduação e pós-graduação, em todas essas escolas tradicionais de nível médio (OTRANTO, 2011).

A verticalização iniciada no modelo CEFET, que ainda hoje mantém ativas muitas de suas determinações, não consistia tão somente na justaposição de graus de formação e níveis de ensino, mas pretendia favorecer um intercâmbio de professores que atuavam num mesmo departamento, porém ministrando aulas para os ensinos médio e superior.

À época, o espírito da verticalização não foi totalmente assimilado pelos envolvidos. As relações entre os níveis de ensino permaneciam, ainda, na periferia das experiências de laboratórios e salas de aula, da extensão e da pesquisa. Aos poucos foram sendo criadas as condições para se avaliar, de forma concreta, os benefícios e o grande alcance da verticalização no processo de inovação e de formação integrada.

As experiências de verticalização, incluindo todos os níveis de ensino, desde os cursos técnicos de nível médio até a pós-graduação podem possibilitar a constituição de uma verdadeira escola de pesquisa, em parceria interna com vários graus de formação e amadurecimento do processo de ensino-aprendizagem, de extensão e interação com a comunidade.

Hoje, o processo de verticalização do ensino na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está mais sólido e efetivo, mas ainda gera algum desconforto nas percepções e ações dos docentes que têm as primeiras experiências nessa modalidade de educação.

3.1 A Verticalização da Educação Profissional após a Lei 9.394/96 – LDB

Relativamente à verticalização, observa-se que o maior referencial político é a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/1996. A LDB é um marco na educação profissional brasileira, tendo em vista que as leis de diretrizes e bases anteriores ou as leis orgânicas para os níveis e modalidades de ensino sempre foram genéricas ao tratar a educação profissional. Na verdade, apenas legislavam sobre a vinculação da formação para o trabalho com determinados níveis de ensino.

Em seu Art. 21, a LDB estruturou os níveis escolares em educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Vinculou, ainda, pelo seu Art. 1º, § 2º, a educação escolar, em todos os níveis, ao mundo do trabalho e à prática social. Porém, ao tratar da educação profissional, ela o faz num capítulo próprio, caracterizando-a como uma modalidade, como um subsistema integrado “às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência, à tecnologia” e estabelece sua finalidade de conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Determina, ainda, como alvo dessa modalidade de educação “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto” (BRASIL, 1996 - Lei nº 9.394, Art. 39, Parágrafo Único).

Diferente das legislações pertinentes anteriores, que preconizavam o ensino profissionalizante integrado ao de 2º grau, a LDB determinou que a educação profissional fosse desenvolvida “de forma articulada com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996 - Lei nº 9.394, Art. 40).

Essa concepção de educação profissional engloba novos elementos, como a consideração de que os conhecimentos profissionais podem ser adquiridos fora do ambiente formal das escolas e também de que os mesmos, avaliados, podem ser objeto de certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Possibilita a oferta de cursos especiais no âmbito da formação profissional, os quais condicionam a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade do indivíduo. E, por fim, a verticalização da educação profissional, assinalando sua abrangência desde o nível fundamental até o nível superior (alunos e egressos).

Saviani (2008) refere-se à LDB como a “carta magna da educação”. De acordo com o autor, ela está situada imediatamente abaixo da Constituição e define as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Em razão disso, muitos de seus dispositivos necessitam regulamentação por meio de legislação específica, com caráter complementar. Assim, é nesse contexto que se vai processando, através de iniciativas do governo, o delineamento da política educacional que se quer implementar.

Da necessidade da regulamentação e complementação dos atributos legais da política educacional delineada no capítulo da LDB referente à Educação Profissional, o Governo Brasileiro promulgou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei.

3.1.1 Um resgate do Decreto nº 2.208/97 e legislação complementar

Após a promulgação da LDB, em 1996, foi publicado pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, juntamente com o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, “o Decreto nº 2.208, em 17 de abril de 1997, relativo à educação profissional, complementado pela Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997” (SAVIANI, 2008, p. 3).

Essas regulamentações resultaram em grandes mudanças na educação profissional e no aumento da oferta dos cursos superiores de tecnologia, conforme transcrito a seguir:

Art. 36 – (...)

§ 2º - O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepara-lo para o exercício de profissões técnicas.

(...)

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionadas a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996 – Lei 9.394)

No artigo 1º do Decreto nº 2.208, encontram-se definidos os objetivos gerais da educação profissional, que se reportam a promoção da transição entre a escola e o mundo do trabalho; à formação de profissionais com escolaridade de nível médio, superior e de pós-graduação; à promoção dos conhecimentos tecnológicos do trabalhador em nível de especialização, aperfeiçoamento e atualização, e à qualificação, reprofissionalização e atualização de trabalhadores, independentemente do seu nível de escolaridade.

Existe, no teor do Decreto, uma visível preocupação com a verticalização da educação profissional, quando aponta, dentre os seus objetivos, no art. 1º, inciso II, “proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação” (BRASIL, 1997 – Decreto nº 2.208).

No seu artigo 2º, reproduz o teor do artigo 40 da LDB, o qual dispõe: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” Dessa maneira, indicou as formas de desenvolvimento da educação profissional e classificou os cursos de tecnologia como cursos de graduação, definindo no artigo 3º, três níveis para a educação profissional:

- a) Básico: “destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia.” (Art. 3º, inciso I)
- b) Técnico: “destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto”. (Art. 3º, inciso II)
- c) Tecnológico: “correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico” (Art. 3º, inciso III).

A educação profissional de nível básico é tratada no artigo 4º do Decreto nº 2.208. Define-a como modalidade de educação não formal e de duração variável. De acordo com o parágrafo 1º do artigo em questão, as instituições de educação profissional públicas ou apoiadas pelo Poder Público obrigam-se à oferta de cursos de nível básico a alunos da educação básica e a trabalhadores em geral. O parágrafo 2º define que os concluintes dos cursos de nível básico receberão certificado de qualificação profissional.

O artigo 5º determina a separação entre o ensino médio e o técnico, assim definido: “A educação profissional de nível técnico terá organização própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997 – Decreto nº 2.208).

Ainda no âmbito do artigo 5º, o seu parágrafo único refere-se às disciplinas de caráter profissionalizante da parte diversificada do ensino médio, limitadas a 25% da carga horária mínima do currículo do ensino médio, que poderão ser aproveitadas no currículo dos cursos profissionalizantes.

A forma de elaboração dos currículos plenos dos cursos de ensino técnico foi estabelecida no artigo 6º e, pelo artigo 7º, ficou determinada, como condição para a elaboração das diretrizes curriculares, a realização de “estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores” (BRASIL, 1997 – Decreto nº 2.208).

Para esse fim, o parágrafo único do artigo 7º delega ao MEC a criação de mecanismos institucionalizados, provavelmente conselhos, integrados por professores, empresários e trabalhadores.

O artigo 8º traz orientações sobre a possibilidade de estruturação das disciplinas curriculares por módulos. Já o artigo 9º estabelece a experiência profissional como principal critério de seleção dos professores das disciplinas do ensino técnico, com preparação prévia ou efetivada em serviço, em cursos regulares ou em programas de formação pedagógica. O parágrafo único estabelece que os programas de formação pedagógica referidos neste artigo sejam disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

O artigo 10 trata dos cursos superiores de nível tecnológico. Esses cursos conferem aos seus concluintes as mesmas prerrogativas das demais graduações, equivalendo-se no direito à continuidade dos estudos em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Esses cursos, pois, “deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo” (BRASIL, 1997 – Decreto nº 2.208).

Finalmente, o artigo 11 determina aos sistemas federal e estaduais de ensino, a realização de exames de certificação de competências, tendo em vista a dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de nível técnico. Pelo parágrafo único, “o conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio” (BRASIL, 1997 – Decreto nº 2.208).

Como se vê, o cerne da política educacional do governo FHC relativamente à educação profissional foi a separação entre o ensino médio e o ensino técnico. Isso significou voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei nº 5.692 de 1971, mas em relação à LDB de 1961, já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a “dualidade de sistemas” própria das reformas Capanema da década de 1940, na vigência do Estado Novo. Ora é essa a dualidade que se retornou com o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (SAVIANI, 2008- p. 152).

Complementando as determinações dadas pelo Decreto nº 2.208/97, a Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997, estabeleceu o prazo de quatro anos para a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da LDB e no Decreto nº 2.208/97, reafirmando a condição da organização curricular estabelecida pelo Decreto e determinando, em seu artigo 1º, parágrafo 2º, que:

Será constituído um Grupo de Trabalho, composto por representantes dos Conselhos das Escolas Técnicas Federais – CONDITEC, das Escolas Agrotécnicas Federais – CONDAF, das Escolas Técnicas das Universidades Federais – CONDETUF e dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, com o objetivo de apoiar, acompanhar e avaliar a implantação da reforma da educação profissional (BRASIL, 1997).

Essa regulamentação reforçou a determinação dada pelo artigo 7º do Decreto nº 2.208/97, já mencionada anteriormente.

O artigo 8º da Portaria nº 646/97 estabeleceu, ainda, que “As instituições federais de educação tecnológica, quando autorizadas, implementarão programas especiais de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo de educação profissional” (BRASIL, 1997).

Feitosa (2010), aborda o assunto afirmando que, a despeito da vigência do Decreto nº 2.208, a partir de 1997, bem como da obrigatoriedade da implementação da reforma na rede federal, nos termos da Portaria nº 646/97, as orientações sobre essa nova realidade curricular somente se concretizaram a partir da emissão do Parecer nº 16/99, do Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), reforçado pela Resolução CNE/CEB nº 04/99 e pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, no ano de 2000. O referido parecer preconizava que a independência entre o ensino médio e o técnico seria vantajosa para o aluno, pois haveria maior flexibilidade na escolha do seu itinerário de educação profissional, sem prender-se à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos. Constava, ainda, como vantagem para as instituições de ensino técnico, o fato de que as mesmas poderiam, de maneira permanente e versátil, avaliar, rever e atualizar os seus currículos.

O Parecer nº 16, do ano de 1999, também trouxe a definição do conceito de competência, que deveria referenciar a organização curricular a partir de então, qual seja: “... capacidade de articular, mobilizar, e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASÍLIA, 1999, Parecer 16/99, p. 24).

Os novos currículos, então, passaram a ser organizados por módulos, tendo como referência teórica a pedagogia das competências. Considerando que o modelo das competências é focado na lógica do mercado de trabalho, o qual requer um profissional qualificado, a organização curricular por módulos atendia a esse preceito. Isso porque, a cada módulo concluído, o trabalhador teria direito à respectiva certificação e poderia, assim, ingressar no exercício profissional.

Donadel (2010) considerou que, a partir de então, estava estabelecido um ideal de formação profissional para o trabalhador, cabendo-lhe o papel de produtor de atividades específicas e, às escolas de formação profissional, o papel de ensinar, treinar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento, pensado pelas classes dirigentes.

Ainda de acordo com Donadel (2010), foi nesse sentido que a educação profissional brasileira assumiu um aspecto objetivo, restrito e limitador na formação dos alunos das escolas de formação profissional. Isso porque, ao separar a formação técnica da formação geral, o governo acabou por fragmentar o processo de formação de seus jovens, concebendo-os, numa comparação justa, como meras peças da engrenagem denominada desenvolvimento, desprezando-os enquanto indivíduos plenos.

3.1.2. As consequências do Decreto nº 2.208/97 na EAF/SVS

O Decreto nº 2.208/97 trouxe significativas transformações para a então denominada Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul – EAF/SVS. Tais mudanças foram motivadas pelo incremento financeiro, mas não necessariamente pela reformulação de ideias e concepções. À época, a EAF/SVS considerou viáveis as promessas de investimentos de recursos, aderindo prontamente à reforma. O que se pode inferir, nas condições em que tais mudanças ocorreram, é que as decisões não tiveram um caráter democrático, pois não houve tempo hábil para que a comunidade (alunos, servidores e setor produtivo) discutisse e entendesse a filosofia da reforma, apresentando propostas que realmente pudessem atender às reais necessidades da escola e da região em que estava inserida.

As alterações nos currículos foram sentidas a partir da reforma instituída. Houve uma reordenação nas matrizes curriculares, compreendendo sua organização e o número de

horas/aula por disciplina. Na matriz curricular de 1995, segundo dados fornecidos pela Diretoria de Ensino do hoje Câmpus São Vicente do Sul, a habilitação de Técnico em Agropecuária, por exemplo, consistia em 1.560 horas-aula da educação geral e 2.310 horas-aula para a formação especial, perfazendo um total de 3.870 horas-aula em três anos de curso. Com a reforma, houve uma divisão no curso, que deixou de ser integrado, conforme determinado pelo artigo 5º do Decreto nº 2.208/97.

Impactou, ainda, a subdivisão do curso Técnico em Agropecuária em outras duas habilitações profissionais distintas: Técnico em Agricultura e Técnico em Zootecnia. Antes do Decreto nº 2.208/97, a EAF/SVS ministrava o curso de forma abrangente, com a habilitação única de Técnico em Agropecuária. Após a reforma, houve o desmembramento do curso, resultando em uma formação mais restrita, formando profissionais mais especializados em habilitações específicas.

O acolhimento do instrumento legal em análise pela EAF/SVS foi realizado com pouca discussão prévia junto à comunidade de alunos e professores. A inobservância das características regionais e da clientela, fez com que as práticas educativas se tornassem falhas e desfocadas das necessidades locais. Por essa razão, o Decreto nº 2.208/97, no âmbito da EAF/SVS, foi contestado desde o princípio. Sua publicação mobilizou diversas entidades científicas como ANPED e ANFOPE e Sindicais, tais como ANDES, FASUBRA, CUT E SINASEFE em torno da revogação do mencionado Decreto (MAUÉS; GOMES; MENDONÇA, 2008, p.112).

A revogação do Decreto deu-se pela publicação de um novo Decreto (Decreto 5.154/2004, de 23 de julho de 2004), que deu nova regulamentação aos artigos 36 e 39 a 41 da LDB, a fim de esclarecer aos sistemas de ensino como a educação profissional poderia se integrar e se articular à educação escolar. Foram definidas, então, novas possibilidades de oferta de cursos em cada uma das etapas e dos níveis da educação nacional, conforme veremos a seguir.

3.1.3 O Decreto nº 5.154/2004 e a reintegração entre o ensino médio e o ensino profissionalizante

A revogação do Decreto 2.208/97 esteve na pauta de campanha de Luiz Inácio Lula da Silva. O compromisso assumido tornou-se realidade com a publicação do Decreto 5.154/2004.

Conforme já abordado, esse novo decreto definiu-se como instrumento regulamentador dos artigos 36 e 39 a 41 da LDB, determinando uma nova organização à educação profissional e instituindo novamente a modalidade de Ensino Médio Integrado⁴ à Educação Técnica de Nível Médio.

Em seu Artigo 1º, o novo Decreto definiu 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; e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Estabeleceu, ainda, que a educação profissional prevista na LDB deveria incluir a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade; de forma articulada com

⁴ No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico e à educação profissional, integrar significa que a educação geral deve se tornar parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que se busca enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005 - p. 17).

o ensino médio e organizando os cursos superiores de graduação e de pós-graduação de acordo com as diretrizes curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

...

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

...

§ 1º a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

...

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2004)

De acordo com Frigotto et al. (2005), o novo decreto surge como a consolidação da base unitária do ensino. Comporta uma diversidade própria da realidade brasileira e possibilita, inclusive, a ampliação dos seus objetivos, exemplificada pela formação específica para o exercício de profissões técnicas.

Cabe, aqui, compreender o sentido conferido ao termo integrar, na perspectiva da formação integral e politécnica. Segundo Ciavatta (2005, p. 84), o termo é remetido, “... ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”.

Também tem relevante importância entender que, nos termos definidos pelo Decreto nº 5.154/2004, ainda persiste a continuidade do caráter de educação produtivista observado no anterior, que procurava atender à demanda social que requeria mão de obra específica e especializada, colocando em segundo plano a formação geral do indivíduo enquanto ser integral.

Os problemas do ensino profissionalizante não se resolveram pela publicação e vigência desse Decreto. Nesse sentido, Maués, Gomes e Mendonça (2008) afirmaram que:

Apesar dos esforços para essa revogação, no novo Decreto foram mantidos aspectos anteriormente criticados, como as saídas intermediárias; a definição de perfis profissionais por áreas profissionais; e a gestão tripartite. De qualquer maneira, há avanços expressos nos cursos de qualificação, permitindo a elevação da escolaridade (MAUÉS; GOMES; MENDONÇA, 2008 - p. 112).

Porém, é inegável que o novo Decreto mantinha uma determinação positiva quando destacava a reorganização do ensino médio e técnico como ensinos integrados, prevendo que os alunos dos cursos técnicos profissionalizantes, historicamente jovens de camadas menos favorecidas economicamente, tivessem uma formação que contemplasse aspectos técnicos, históricos e culturais, permitindo avanços na busca de novos objetivos educacionais.

3.1.3.1 Concepção de ensino médio integrado

Como educação básica, o ensino médio vincula-se ao mundo do trabalho e à prática social, devendo, também, desenvolver uma educação de natureza geral, articulada com os processos produtivos.

A integração aqui preconizada busca garantir a formação da pessoa, desenvolvendo os valores e as competências necessárias à integração do projeto de vida do indivíduo ao projeto da sociedade em que se insere. Busca a preparação e orientação básicas da pessoa para sua integração ao mundo do trabalho, com competências que venham a favorecer seu aprimoramento profissional e acompanhamento das mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo; e, por fim, prioriza o desenvolvimento de competências para que a pessoa continue aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

A integração entre o ensino médio e a educação profissional, garantindo-se uma base unitária de formação geral, deve gerar possibilidades de formações específicas. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar, em um mesmo currículo, a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento (BRASIL, 2007).

Portanto, a perspectiva da oferta de cursos, que mantenham a educação profissional integrada ao ensino médio, requer uma organização curricular embasada em eixos articuladores, quais sejam: o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia.

3.1.3.2 A organização curricular na educação profissional integrada ao ensino médio

A integração de conhecimentos no currículo também é dependente da postura do professor. Ele precisa se dispor a pensar em sua atuação, não somente como professor de formação geral, mas também de formação profissional, sem, entretanto, somar, sobrepor ou subordinar conhecimentos. Deve, sim, integrar todos os conhecimentos dentro de uma perspectiva de totalidade.

Qualquer mudança que se queira implementar no sistema público de ensino depende do trabalho do professorado e das relações que se estabelecem na escola. Para que se efetive o ensino médio integrado na direção apontada nos textos anteriores, uma condição necessária, ainda que não exclusiva, é entender como o professor produz sua existência de trabalhador e quais as condições desta produção (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005 - p. 18).

Lindoso e Teixeira (1999) também desenvolveram reflexões sobre o mesmo tema, corroborando as afirmativas acima. Segundo estes autores:

A base nacional comum da educação básica traz a dimensão de preparação para o trabalho. Esta dimensão aponta para o fato, por exemplo, de que uma sentença matemática, expressando um determinado conhecimento científico, seja um instrumento na solução de um problema concreto, que pode dar conta da etapa de planejamento, gestão ou produção de um bem, de um conhecimento ou de um serviço. Aponta, também, para o fato de que a linguagem verbal se preste à expressão estética, a um texto jornalístico, informativo ou opinativo, mas também à compreensão de um comando ou instrução clara, precisa, objetiva. Da mesma forma, a biologia dá os fundamentos para a análise do impacto ambiental de uma solução tecnológica ou para a prevenção de uma doença profissional. (LINDOSO e TEIXEIRA, 1999 - p. 5 - 6).

Essa educação geral, que permite buscar e gerar informações, usá-las para solucionar problemas concretos na produção do conhecimento, de bens ou na gestão e prestação de serviços, segundo os autores citados, é preparação básica para o trabalho. Qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, sócio afetiva ou cognitiva, é um afinamento de competências básicas ou é o emprego destas em um contexto específico de produção. Portanto, dentro dessa concepção de educação, há um universo básico e geral de competências e habilidades requeridas ao desenvolvimento pessoal, à ampliação da cidadania, à preparação básica para o mundo da produção e ao domínio dos meios para continuar aprendendo.

3.1.3.3 A educação tecnológica e a politecnia no ensino médio

O trabalho como princípio educativo nos currículos integrados e os eixos integradores - ciência, cultura e tecnologia – trazem consigo uma nova concepção no processo formativo, conduzindo para uma formação politécnica.

Porém, como já abordado anteriormente, sabe-se que integrar é um processo que perpassa a fase de definição curricular. Integrar verdadeiramente exige uma outra concepção no processo formativo. Conforme Saviani (1987), essa integração somente poderá se concretizar mediante a concepção de politecnia, a qual:

[...] envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho de nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento (SAVIANI, 1987 - p. 19).

Para o autor, à medida que o processo educacional se desenvolve, traz consigo a exigência de que as relações entre educação e trabalho sejam apontadas e, ainda, a necessidade de se compreender a maneira como o trabalho se desenvolve e se organiza na sociedade.

Otranto (2011) retoma as concepções de Saviani e também traça suas considerações a respeito da questão da politecnia e à forma com ela se impõe, ou seja, pela necessidade de colocar em prática a verdadeira integração entre educação profissional e educação geral.

A autora se fundamenta na frase de Saviani (1987, p. 13) segundo o qual “A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

Pelas práticas até então desenvolvidas nas instituições educacionais, percebe-se, segundo Otranto (2011), que ainda existe um longo caminho a ser percorrido no sentido de alcançar a integração desejada e definida pela legislação pertinente à matéria. Esse, sem dúvida, se configura em um dos grandes desafios da educação profissional e tecnológica na atualidade. Desafio que requer um ensino médio que envolva os alunos em processos práticos e básicos da produção, sem a mera reprodução, na escola, da especialização que ocorre no processo produtivo.

Nesse sentido, as ações que devem nortear a organização do ensino médio precisam ter o compromisso de propiciar, aos estudantes, o domínio dos fundamentos e técnicas diversificadas utilizadas no processo de produção, e não o simples treinamento para exercer as técnicas de produção. Somente com essa perspectiva é que a politecnia atingirá sua essência, sem formar técnicos especializados, mas sim politécnicos, através de uma educação de nível médio concentrada nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Relativamente à educação tecnológica (educação superior), a essa cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar a plena participação na vida cultural de todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem.

Isso significa que, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário, a organização da cultura superior deve ter, como objetivo, possibilitar à população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo. Assim, após a “conclusão da formação comum propiciada pela educação básica, os jovens têm diante de si dois caminhos: a vinculação permanente ao processo produtivo através da ocupação profissional ou a especialização universitária” (Saviani, 2007, p. 162).

Em resumo, nas palavras de Saviani (2003),

Politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta da profissionalização do ensino de segundo grau da Lei n. 5.692/71, de certa forma, tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações, como a lei chama, ou das diferentes especialidades (...). A noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica (SAVIANI, 2003 - p. 140).

O que o autor explicita, em suas palavras, refere-se ao fato de que o domínio de tais fundamentos dará, ao trabalhador, as condições ideais para o desenvolvimento de diferentes modalidades de trabalho, mediante a compreensão da sua essência. Deixará de ser um trabalhador adestrado para executar, com esmero, tarefas impostas pelos tradicionais processos produtivos. A politecnia irá propiciar um desenvolvimento multilateral, capaz de envolver todos os ângulos da prática produtiva, pois o trabalhador dominará os princípios básicos e essenciais da organização da produção moderna.

3.1.3.4 A integração vertical nos currículos dos diferentes níveis de formação

O que se compreende por integração vertical diz respeito a um processo formativo que utiliza meios e desencadeia ações que visam à interação entre vários níveis de ensino, através de um processo investigatório de educação tecnológica. Essa dimensão permite desenvolver e aprofundar conhecimentos técnicos de maneira homogênea entre os vários níveis de formação, de modo a entender e a expressar suas linguagens e suas práticas.

Embora os cursos, em cada nível de ensino, possuam objetivos distintos, eles integram as mesmas bases de concepção tecnológica, adotando, de modo complementar, métodos e práticas que irão fundamentar a formação dos profissionais. Quanto à linguagem tecnológica, ela é importante em todos os níveis e não está estagnada e diferenciada em compartimentos. Representa, na realidade, um meio de comunicação e interação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino. Ao passar de um para outro nível de ensino, as abordagens exploram os conteúdos de maneira interativa, complementar, e se transformam em elementos importantes para a pesquisa e a reformulação do ensino tecnológico (BASTOS, 1997).

A integração vertical no ensino tecnológico se constitui em um expressivo desafio, porque traz consigo a necessidade de adotar procedimentos e programas viáveis no sentido de criar condições para uma avaliação permanente dos alunos ao longo de seus cursos, de forma a credenciá-los para o prosseguimento dos estudos nos cursos e níveis seguintes. Trata-se, na verdade, de um processo permanente de validação de conhecimentos e experiências continuadas, numa área específica do desenvolvimento tecnológico.

A compreensão relativa ao sentido da verticalização permite o entendimento de que se trata de uma proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica e estabelece um diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos com os conhecimentos e habilidades referentes ao trabalho. Supera, na verdade, o conceito da escola dual e fragmentada. Representa, em sua essência, a quebra da hierarquização de saberes e colabora decisivamente para a educação como um todo, buscando a construção de uma nova identidade para essa última etapa da educação básica.

No âmbito da verticalização, outro aspecto a ser acentuado é o estímulo a se prosseguir numa carreira de cunho tecnológico. A conclusão de um curso técnico de nível médio não deve ser confundida com o fim das aspirações individuais e sociais dos cidadãos.

3.1.4 As consequências do Decreto nº 5.154/2004 no CEFET/SVS

O CEFET/SVS, na aplicação do Decreto nº 5.154/2004, não concebeu imediatamente suas determinações como algo que viesse a transformar as práticas escolares. Teoricamente, houve uma tentativa de integrar o ensino geral à formação profissional, porém, na prática, esse encontro não estava previsto.

Informações obtidas junto à Diretoria de Ensino na instituição, devidamente registradas em atas nas reuniões de discussão sobre o tema, demonstraram que o CEFET/SVS encontrava-se dividido a respeito de sua função e sua finalidade. Enquanto alguns professores manifestavam o desejo de capacitar seus alunos para alcançarem objetivos de formação mais abrangentes, tornando-os aptos para níveis superiores, outros, no entanto, percebendo a limitação decorrente de uma formação básica com muitas lacunas, entendiam que a instituição deveria simplesmente profissionalizar seus alunos.

Em resumo, não houve efetivamente a integração requerida pelo Decreto, a qual se limitou a alterações nas concepções curriculares, sem atingir a prática definida.

3.2 A Verticalização após a Lei nº 11.892/2008

Atualmente, com a Lei nº 11.892/2008, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi remodelada e, com isso, ampliou as possibilidades de o estudante ingressar em uma instituição para realizar uma formação profissional técnica integrada ao ensino médio e, posteriormente, inserir-se no mundo do trabalho ou então seguir uma carreira de nível superior, na mesma instituição e na mesma área em que concluiu a formação técnica. Pode, ainda, realizar as duas coisas ao mesmo tempo, ou seja, conciliar as atividades do mundo do trabalho paralelamente ao ensino superior, geralmente cursado em período noturno, em uma instituição pública.

As instituições que ofertam essa possibilidade fundamentam-se na verticalização do ensino, onde os docentes atuam em diferentes níveis e contam com discentes que formam um público bastante heterogêneo, especialmente quanto à faixa etária e, por que não dizer, aspirações diversas de formação. Os espaços pedagógicos, incluindo os laboratórios, são compartilhados em diferentes itinerários formativos que vão desde o curso técnico ao doutorado.

Nesse novo cenário educacional do País, estão os Institutos Federais, que são instituições que articulam a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino e que consolidam seu papel social vinculado à oferta do ato educativo que elege, como princípio, a precedência do bem social.

Pacheco (2008, p. 5) afirma que “os Institutos Federais trazem, em seu DNA, elementos singulares para sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais”. Com isso, se reporta ao fato de que essas instituições estruturam uma rede de saberes que entrelaça a cultura, o trabalho, a ciência e a tecnologia em prol da sociedade.

Sendo a verticalização uma das características dos Institutos Federais, o ensino nessas instituições viabiliza a formação do estudante a partir da educação de nível médio integrada à educação técnica, articulando-se com a graduação tecnológica e com cursos de pós-graduação. A lei supracitada determina, em seu artigo 6º, que:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

...

III - promover a 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;

...

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. (BRASIL, 2008)

Ainda segundo Pacheco (2008, p. 10), “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.”

Com relação ao tema, a Lei determina, em seu Artigo 7º, os objetivos dos Institutos Federais, os quais se conciliam de forma definitiva com as prerrogativas anteriores.

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - 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;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, 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;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) 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;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

O fato de que cabe aos Institutos Federais a oferta da educação básica até os programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, assegurando a formação inicial e continuada dos trabalhadores e dos futuros trabalhadores, implica, de forma automática e determinante, na verticalização do ensino. Isso porque, devido à sua arquitetura curricular flexível, podem os mesmos instituir itinerários de formação que integrem os diferentes níveis de ensino. É importante observar que a verticalização nos Institutos Federais não engloba apenas o ensino, uma vez que a pesquisa e a extensão também devem ser desenvolvidas em todos os níveis.

As ações pedagógicas relacionadas à verticalização do ensino, que se encontram presentes, tanto na LDB, como nos documentos de base da criação dos Institutos Federais, consideram a construção de saberes e fazeres de maneira articulada.

No teor da Concepção e Diretrizes do Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica, documento publicado pelo MEC, em 2010, a organização curricular dos Institutos Federais trouxe, para os profissionais da educação:

[...] um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que

faz 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, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010 - p. 27).

Na visão de Ferretti (2010), em seu artigo “As tensões decorrentes da implantação das políticas de educação profissional e tecnológica no IFSP”, a educação profissional e tecnológica, na perspectiva desenhada e, atualmente, em processo de concretização, é concebida como um itinerário formativo verticalizado, que pode ter reflexos positivos até o doutorado e no pós-doutorado. O autor ressalta que é um itinerário que já era possível, mas que, hoje, torna-se sistêmico, podendo ser trilhado a partir de uma única instituição pública.

Os Institutos Federais, ao trabalharem com todos os níveis e modalidades de ensino, desde a formação inicial e continuada de trabalhadores até a pós-graduação, dão ao aluno a oportunidade de verticalizar seus estudos, ou seja, subir de níveis dentro da própria instituição. Esse processo foi considerado importante pelos legisladores, porque, segundo justificativas inseridas nos textos legais, pode trazer a possibilidade de otimizar e potencializar a equipe de trabalho em termos de qualificação profissional, proporcionando cursos de mestrado e doutorado, criando uma equipe altamente qualificada e especializada em uma determinada área, canalizando todas as linhas de pesquisa e fortalecendo a estrutura.

O processo de verticalização, da forma como está concebido na legislação, não se resume a uma visão introspectiva das atividades de formação. Fatores como a interação entre os níveis de ensino, a preparação viável dos docentes e o estímulo à pesquisa tecnológica precisam envolver elementos de conexão com a sociedade e com o setor produtivo.

Porém, para que a teorização explicitada nos documentos legais se transforme em verdadeira *práxis*, alguns desafios precisam ser enfrentados. Um deles é a verticalização do trabalho do professor.

3.2.1 A verticalização do trabalho do professor

Quando o governo federal institucionalizou os IFs e determinou, como uma das características dessas novas instituições, a verticalização do ensino, acabou instituindo, também, como consequência, a verticalização do trabalho docente.

Para cumprir com a determinação legal, os câmpus dos IFs foram obrigados a distribuir a carga horária dos professores nos diferentes níveis de ensino ofertados. Dessa forma, um mesmo professor passou a ministrar aulas no ensino médio/técnico e também na educação superior (graduação e pós-graduação). O fato explicita bem as implicações do projeto político educacional na realidade do trabalho docente e o que seria ideal na profissão e o que ocorre na prática do trabalho do professor.

Assim, no cenário da verticalização, o trabalho do professor que atua nos Institutos Federais está frente a uma situação desafiante, pois “nas condições materiais e sociais da escola, os professores enfrentam desafios para a construção de sua própria existência humana e social, nela incluídas as atividades que se desenvolvem no processo de trabalho docente.” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, P. 18)

Sabemos que todo trabalho tem um sentido, e ensinar é um trabalho desafiador à medida que se “trata de um dos ofícios mais perenes da formação da espécie humana” (ARROYO, 2010, p. 9). Trata-se especificamente do “desenvolvimento da capacidade de

aprender e, para isso, o professor precisa saber-fazer, saber planejar, intervir e educar” (ARROYO, 2010, p. 21). Para Tardif e Lessard (2008):

Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos e, livros, exercícios, normas, etc. (TARDIF e LESSARD, 2008 - p. 49).

Retomando-se as concepções de Arroyo, “o trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores(as)/educandos(as) traz, ainda, as marcas da especificidade da ação educativa. As escolas e outros espaços educativos ainda dependem dessa qualidade” (ARROYO, 2010, p. 19).

Em relação às condições do trabalho docente, não podemos deixar de mencionar um dos fatores mais determinantes, que se refere às implicações do projeto político-educacional do governo. Parece-nos haver nesse projeto político uma contradição entre o reconhecimento legal do profissional e o reconhecimento, de fato, dessa profissionalização. “Ao diplomar seus professores, dando-os como habilitados (...) o sistema lhes diz que são profissionais. Depois, contrata-os e trata-os como não-profissionais ao longo do exercício do magistério” (GERALDI, 1995, p. 19 - 20).

Segundo Arroyo (2010), na política educacional são discutidos, prioritariamente, os currículos e seus parâmetros, seguidos das políticas de qualidade e, somente então, inicia-se um pensar sobre quem poderá exercer a tarefa. Nesse mesmo sentido, Paschoalino (2008), em seu artigo “A complexidade do trabalho docente na atualidade”, afirma que a profissão do professor, ao longo dos tempos, vem sofrendo mudanças, que interferem de forma significativa no seu papel, deixando lacunas entre o que é ideal na profissão e a realidade do trabalho.

Nacarato et al.(2007, p. 88) coloca que, cada vez mais, os docentes são solicitados a se sujeitar a “brilhantes idéias/soluções” de *experts* do ensino. E dispõe, ainda, em suas concepções, que o sistema “burocrático” de ensino impõe “soluções” que aumentam o trabalho pedagógico, tanto no que diz respeito ao estudante/família, quanto à parte de registros, criando uma diversidade de modelos de documentos a serem preenchidos.

Diante dessa pressão, o docente acaba realizando uma atividade fragmentada e, com isso, não consegue cumprir tantas e diferentes tarefas de forma simultânea, o que implica em alienação, privações de convívio, problemas sociais, angústia e auto cobrança constante. Conforme Esteve (1991, p. 108), “muitos professores fazem mal seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções”.

O educador Adolphe Ferrière (1934, p. 9), grande defensor da Escola Nova, em 1919 já demonstrava em suas obras uma grande preocupação com os professores e com sua formação quando indagava “porque nos preocupamos com as aptidões do aluno e não com as do professor?”. Da mesma forma, Tardif e Lessard (2008, p. 108), ao abordarem o tema da organização escolar, afirmaram que o professor ocupa uma posição de “executante autônomo”. Isso significa que a atividade docente insere-se em um conjunto inteiro de controles e de regras que são, no ambiente escolar, institucionalizadas e burocratizadas. Porém, cabe ao próprio professor a definição dos meios educacionais e o processo de trabalho na classe, sempre levando em consideração as finalidades imprecisas, ambíguas e, talvez, muito difíceis ou impossíveis de serem avaliadas.

Tardif e Lessard (2008) afirmam também que o professor precisa agir ignorando os resultados de sua ação. Precisa trabalhar com um objeto capaz de subtrair-se à sua ação, tendo, dele, apenas um controle parcial. Considerando que a escola persegue fins

heterogêneos, o professor precisa escolher as finalidades segundo sua própria concepção de método, privilegiando-o na ação concreta, em função dos recursos disponíveis, das necessidades dos alunos, e outros elementos afins. Embora siga padrões gerais, o professor deve considerar as diferenças individuais, pois, como agente da organização escolar, ele tem que agir de modo personalizado com os alunos. Deve estar integrado num quadro burocrático de trabalho e comportar-se, ao mesmo tempo, como um profissional autônomo.

Em suma, “ensinar é assumir todas essas exigências juntas e tentar satisfazê-las, sem jamais ser capaz de fazê-lo plenamente”. Assim, “a escola, como todo local de trabalho, não é apenas um ambiente neutro ou acessório; sua própria estrutura ocasiona para os professores tensões que estão no âmago de sua profissão” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 109).

Muitos professores não estão ainda preparados para atuarem de forma verticalizada no ensino ou não possuem a devida formação, pois prestam concurso para atender a educação básica, técnica e tecnológica e acabam por ministrar aulas para cursos de Licenciaturas e Especialização, devendo ainda, desenvolver pesquisa e extensão sem contar com o devido preparo. Isso gera uma carência muito grande de docentes em determinadas áreas e dificuldades em se alcançar as metas legais da chamada otimização dos recursos.

O trabalho docente, independente do nível de ensino em que atua, requer um conjunto de exigências. Na educação profissional e tecnológica há uma complexidade maior no nível de exigência, pois o professor deve apresentar o domínio sobre conteúdos e metodologias de ensino sintonizadas, de forma dinâmica, com a realidade. O conhecimento, a apropriação de tecnologias e o desenvolvimento sustentável devem ser diretrizes observadas por esses profissionais, a fim de que estejam sempre abertos ao trabalho coletivo e à ação crítica cooperativa.

Retomando as palavras de Pacheco (2008, p. 13), formar um professor para a educação profissional e tecnológica, nos dias atuais, para fazer frente à proposta de verticalização do ensino,

[...] significa a superação de dicotomias entre ciência/tecnologia, entre teoria/prática; a superação da visão compartimentada de saberes; e a apropriação com maior profundidade do conhecimento, hoje em ritmo cada vez mais acelerado de construção e desconstrução. É esse lidar com a tecnociência, em acelerada superação, que traz para dentro do processo de construção do conhecimento a necessidade de, definitivamente, instalar a pesquisa como princípio educativo, além do científico (PACHECO, 2008 – p. 13).

Ainda de acordo com Pacheco (2011), na proposta pedagógica dos IFs, deve ser definida uma estrutura curricular para a educação profissional e tecnológica que contemple uma formação contextualizada ao momento político e social, envolta de conhecimentos, princípios e valores capazes de potencializar a ação humana na busca por percursos de vida mais honrados.

A organização curricular dos IFs, especialmente no aspecto da verticalização do ensino e do trabalho docente, pretende criar um espaço ímpar de construção de saberes, pelo fato dos profissionais terem a possibilidade de dialogar de forma articulada e simultânea, desde a educação básica até a pós-graduação. Podem, assim, “no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, com a liberdade de buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (PACHECO, 2011, p. 27).

Conforme observa Otranto (2010), em seu artigo “Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFETs” referindo-se ao art. 6º da Lei nº 11.892/2008, onde afirma:

A Lei nº 11.892/08 criou 38 IFETs, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Segundo a legislação que o instituiu, o Instituto Federal deve constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes (OTRANTO, 2010 - p. 101).

Além do que foi destacado acima, as medidas previstas pelas políticas governamentais para a educação profissional e tecnológica na rede federal trazem, dentre suas prioridades, a valorização dos profissionais das instituições federais. Englobam o plano de carreira docente, reforçado por um conjunto de ações que tratam da formação continuada, materializada pela concessão de bolsas de pós-graduação, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e pela execução de convênios com universidades públicas, convênios estes que visam atender aos professores da rede federal em seus programas de pós-graduação.

Por fim, é inegável a existência de uma forte vinculação entre as ciências e a tecnologia, em diversas áreas. A verticalização do ensino pode possibilitar, ao aluno, após a conclusão do ensino médio e técnico, o desenvolvimento, em sequência, em cursos superiores de áreas equivalentes, como as licenciaturas (Biologia, Física, Matemática, Química e afins), ou cursos de tecnologia e engenharias, ou ainda a pós-graduação, etapas de estudos em que se dá a produção de um conhecimento mais específico. Então, a verticalização do ensino, assim como a consequente verticalização do trabalho docente, trazem em seu discurso a proposta de eliminar a histórica separação entre a ciência e a tecnologia, entre a teoria e a prática, de forma a deixar para trás o processo de construção fragmentada do conhecimento.

3.3 Considerações sobre a Verticalização no Instituto Federal Farroupilha – Câmpus/SVS

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal Farroupilha, RS, o Instituto se constitui sob um cenário abrangente, com a responsabilidade e o compromisso de ofertar uma educação para todos, nos diferentes níveis de ensino, cumprindo com o compromisso de assegurar a oferta de formação inicial e continuada para os que são e os que serão futuros trabalhadores.

Sobre a atuação do Instituto, no sentido de atender às determinações voltadas ao processo de verticalização, o PDI do IF Farroupilha registra, conforme as Concepções e Diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que:

[...] esse lidar, pois, 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 (IF FARROUPILHA, 2009 - p. 69).

Os cursos de tecnologia do IF Farroupilha - Câmpus SVS iniciaram quando este ainda era o CEFET/SVS, já sob a perspectiva da verticalização da educação tecnológica,

ou seja, a criação de cursos superiores dentro das áreas em que essa instituição atuava historicamente na formação de técnicos de nível médio.

Hoje, o Câmpus/SVS atua em todos os níveis de ensino e desenvolve a pesquisa e a extensão conforme determinado pela Lei nº 11.892/2008. No entanto, apesar de ofertar cursos em todos os níveis, nem sempre esses cursos estão articulados entre si. A verticalização ocorre mais efetivamente nas áreas de agropecuária e de informática.

Quanto ao trabalho docente, há que se considerar, ainda, que as determinações da lei geraram um clima de insegurança no ambiente escolar. Isso ocorre porque os professores precisam assimilar muito rapidamente as diretrizes propostas, rever suas práticas, voltando o seu trabalho para o desenvolvimento e a formação de competências e habilidades, além da verticalização do trabalho docente. Isso significa seguir um novo rumo, para o qual nem todos estão devidamente preparados e motivados.

Pereira e Souza (2003) já abordavam essa questão em forma de discussão, trazendo questionamentos sobre como, de repente, sem uma adequada preparação, um professor poderia redirecionar o seu trabalho, incorporando toda uma nova dimensão de ensino, redefinindo a prática pedagógica para atender metas, seja em relação aos conteúdos ou às metodologias, para desenvolver o que uma lei determina.

Nesse sentido, há a necessidade de cuidar dos profissionais que atuam no desenvolvimento dessas atividades, a fim de manter a qualidade do ensino oferecido.

Questionamentos como este fazem parte desta pesquisa, que busca obter respostas para a questão do trabalho docente frente às dificuldades encontradas perante tantas atribuições, determinadas para uma só instituição, na busca da manutenção da qualidade do ensino.

A manutenção da qualidade do ensino é outro desafio a ser enfrentado no meio de tantas inovações. Não é possível manter ou melhorar essa qualidade, somente defendendo a equivalência dos IFs às universidades federais. Essa equivalência traz em seu âmago muitas responsabilidades que nem todos os IFs estão preparados para enfrentar. Sobre esse assunto, recorreremos mais uma vez a Otranto (2011), no texto a seguir:

Para serem equivalentes às Universidades, os IFs têm que oferecer ensino superior, pesquisa e extensão dentro dos padrões de qualidade que a maioria das universidades oferece, além do ensino médio, ensino técnico e educação de jovens e adultos. São muitas as atribuições para uma só instituição. Só o tempo poderá nos informar se ela conseguirá atuar em tantas frentes, com a qualidade esperada. Como têm tradição no ensino médio e técnico, espera-se que a qualidade já comprovada nesse campo se mantenha. No entanto, a maioria dos novos professores que participam dos concursos e estão sendo contratados são mestres e doutores que querem e estão preparados para lecionar na educação superior, mas que também recebem turmas dos ensinos médio e técnico, quase sempre sem experiência neste nível e modalidade de ensino, para cumprir o que a lei denomina de *verticalização*. Por outro lado, os professores mais antigos e com experiência razoável na educação técnica também estão sendo recrutados para lecionar no ensino superior para suprir vagas ainda não repostas. Poderá esse fato acarretar a queda da tradicional qualidade do médio/técnico oferecido pelas antigas escolas profissionalizantes? (OTRANTO, 2011 - p. 14).

Esse tema será exposto no capítulo seguinte, procurando levantar as questões relativas ao trabalho docente na instituição, a fim de averiguar as possíveis causas de insatisfação dos professores em relação ao desenvolvimento do seu trabalho.

CAPÍTULO IV

A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NA VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO

– “Além de dar aula, você trabalha professor(a)?”

Nacarato et al.

Dentre as tensões abordadas neste estudo, a que nos interessa mais diretamente é a verticalização do trabalho docente e suas consequências na vida profissional e pessoal dos professores.

Segundo Tardif (2011):

Em resumo, segundo os Antigos, o objetivo da educação não é formar uma criança, mas um adulto, assim como o objetivo do jardineiro não é plantar uma semente, mas fazer desabrochar uma rosa: é a rosa completa e acabada que constitui a verdade da semente e, portanto, o sentido final da arte do jardineiro (TARDIF, 2011 - p. 160).

Para o autor, aplicando-se essa concepção à educação atual, podemos compreender que numa sala de aula o professor não tem a exata ciência de sua atuação. Sua prática diz respeito a uma mistura de talento pessoal, intuição, experiência, hábito, bom senso e habilidades adquiridas pelo uso. Em suma, ele age guiando-se por certas finalidades.

Nesse sentido, consideramos ser necessário um olhar mais detalhado em relação aos aspectos que dizem respeito à qualidade do trabalho dos professores, principalmente daqueles que atuam em mais de um nível de ensino e que precisam encontrar maneiras diversificadas de realizar seu trabalho, muitas vezes sem uma formação adequada para isso.

A Lei nº 11.892/2008, ao determinar inúmeras atividades aos IFs e, conseqüentemente, aos professores, independente do nível de ensino e/ou modalidade de educação em que atuam, diversificou as atividades docentes e imprimiu desafios para o desenvolvimento do seu trabalho. Alguns desses desafios foram bem definidos por Nacarato et al. na afirmação de que a educação, nos tempos atuais,

[...] para atender as expectativas do mercado de trabalho, que é divulgado pela mídia, deve formar um estudante que tenha cultura geral diversificada, conhecimento científico, raciocínio lógico, capacidade de comunicação e trabalho em grupo, que seja flexível e capaz de aprender a aprender, além de ser criativo (NACARATO et al., 2007 - p. 96).

Nesse contexto educacional, é importante buscar caminhos para desenvolver a educação, preservando suas características e cuidando da qualidade do trabalho dos professores, para que as finalidades e os objetivos definidos pela lei supracitada sejam alcançados.

Com essa preocupação, tomando-se como referência o período de 2008 a 2012, a presente pesquisa buscou esclarecer até que ponto o desenvolvimento da verticalização do trabalho docente vem interferindo na prática dos professores do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha.

Para este fim, foi realizada uma coleta de dados, executada a partir de contatos prévios com os informantes – professores que atuam em diferentes níveis de ensino no Instituto Federal Farroupilha - Câmpus SVS, com tempos diferentes de atuação profissional, buscando uma relação dialógica para aproximação e o estabelecimento de uma relação de parceria e confiança.

Em seguida, foram levantados dados através da aplicação de um questionário semiestruturado, com questões que contemplaram respostas abertas e fechadas, aos informantes, visando obter dados relativos às dificuldades para desenvolver seu trabalho dentro da proposta de verticalização, identificar as concepções dos mesmos em relação às possíveis dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho tendo que atuar em várias atividades distintas e o grau de satisfação no ambiente de trabalho. Vale ressaltar que a presença do pesquisador deu-se apenas durante a apresentação da proposta de pesquisa e entrega do instrumento de coleta de dados, que posteriormente retornou para tabulação dos dados.

Paralelamente à elaboração e distribuição dos questionários, foi realizada uma pesquisa documental em livros, artigos, legislação e trabalhos publicados sobre perfis profissionais de professores para compor uma proposta a ser submetida à avaliação dos docentes e diretores da escola, todos amparados em referencial teórico.

Phillips (1974, p. 187), afirma que podem ser considerados documentos “(...) quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Com amparo nessa premissa, foram concebidos como documentos de pesquisa, neste estudo, leis e regulamentos, normas, pareceres, plano de desenvolvimento institucional, entre outros.

Dessa forma, a análise documental se deu pela análise das legislações pertinentes à matéria, incluindo leis e decretos mencionados ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Após a concretização da coleta de dados e elaboração dos resumos delimitando o problema, foi realizada a análise dos questionários e documentos institucionais cabíveis, uma revisão bibliográfica para assimilação de conceitos e abordagens trabalhadas por diversos autores, bem como a exploração de elementos publicados sobre o assunto.

Foram aplicados questionários para 38 professores, dos quais houve o retorno de 32 questionários respondidos, representando um percentual de 84% em relação ao objetivo traçado.

4.1 A Pesquisa: Considerações dos Informantes sobre a Questão da Verticalização do Ensino e as Influências do Processo na Atuação Docente

Os resultados da pesquisa realizada são oriundos da coleta de informações e opiniões dos professores do Câmpus SVS que atuam em mais de um nível de ensino.

Embora vários questionamentos tenham sido apresentados, algumas respostas não trouxeram contribuições significativas no sentido de alavancar a pesquisa, motivo pelo qual foram analisadas apenas as questões mais relevantes. Por essa razão, foram dispensadas as informações constantes nos questionamentos 3, 7, 10.

A primeira questão diz respeito à faixa etária dos professores que fizeram parte da pesquisa. Os resultados do questionamento permitiram a constatação de que a maioria, ou seja, 56% dos informantes estão na faixa de 30 a 39 anos de idade, 31% estão na faixa de 40 a 49 anos, enquanto apenas 13% encontram-se entre 18 a 29 anos, como se pode ver no quadro a seguir.

Quadro 2: Faixa etária

| Idade | Qt. Citações | Frequência |
|-----------------|--------------|------------|
| 18 a 29 anos | 4 | 13% |
| 30 a 39 anos | 18 | 56% |
| 40 a 49 anos | 10 | 31% |
| 50 anos ou mais | 0 | 0 |
| Totais | 32 | 100% |

Isso demonstra que a maioria dos informantes que atua no ensino verticalizado no Câmpus SVS, apesar de ser ainda bastante jovem, já possui experiência e tem condições de contribuir efetivamente para o estudo a que esta pesquisa se propõe.

Na questão nº 02 foi analisada a variável sexo (gênero), demonstrando que a maioria dos professores que atuam na verticalização do trabalho docente no Câmpus é do sexo masculino, ou seja, 60%, enquanto 40% são do sexo feminino.

Tais dados demonstram coerência com o quadro de servidores docentes do Câmpus, que, no momento da aplicação dos questionários, era constituído por 90 professores, sendo 52 homens, representando o percentual de 58%, e 38 mulheres, representando o percentual de 42%.

Aqui, faz-se importante salientar que estes números indicam uma mudança na imagem arraigada ao longo do tempo, de que a maioria dos docentes é constituída pelo sexo feminino, conforme afirmado por Nacarato et al. (2007):

As condições profissionais dos docentes – A questão do gênero na profissão docente tem se acentuado. A maioria continua sendo formada por mulheres, havendo algumas graduações: na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a esmagadora maioria é constituída por mulheres; os homens que optam pelo magistério concentram-se, na sua maioria, no ensino médio e superior, mas, mesmo assim, continuam sendo minoria do corpo docente (NACARATO et al., 2007 - p. 84).

E, ainda, reafirmando a ideia apresentada acima, Hypolito (1991, p. 15), coloca que “a expansão das redes de ensino absorveu mão-de-obra feminina, fato que coincidiu com os primeiros rebaixamentos salariais que afugentavam profissionais homens, levando-os a procurar empregos em outras áreas”. A relação detectada em nosso campo de pesquisa é, portanto, divergente das concepções de Nacarato et al. e Hypolito, demonstrando uma quebra de paradigma em relação à histórica profissão de professor(a).

Verifica-se através da questão nº 04, relativa à formação, que o quadro de docentes atuantes em mais de um nível de ensino é composto, em sua maioria, por mestres, representado por 47%, seguido pelos doutores, representando 41%, especialistas 9%, e, por último, os graduados, representando 3% do quadro efetivo.

Observa-se que, embora não seja exigida pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado para todas as áreas, a maioria dos professores se preocupa com sua capacitação, visto que a concorrência em concursos públicos é muito grande. Aqueles que ainda não cursaram mestrado ou doutorado estão, de uma forma ou de outra, tentando realizá-los, para garantir melhores condições na atividade docente.

Através da questão nº 05, observa-se que a maior parte dos entrevistados pertence às áreas de agropecuária e de informática, as duas com o igual número de professores, seguindo-se a área de administração/gestão. Esse fator é devido ao fato de que essas áreas são as que, em nível de Câmpus, estão diretamente verticalizadas em cursos afins.

Quadro 3: Graduação dos professores

| Graduação | Qt. Citações | Frequência |
|--------------------|--------------|------------|
| Direito | 1 | 3% |
| Economia | 1 | 3% |
| Geografia | 1 | 3% |
| Ciências Contábeis | 1 | 3% |
| Filosofia | 1 | 3% |
| Lic. Em Sociologia | 1 | 3% |
| Lic. Em Física | 1 | 3% |
| Lic. Em Química | 1 | 3% |

| Graduação | Qt. Citações | Frequência |
|---------------------|--------------|------------|
| Lic. Em Letras | 1 | 3% |
| Ciências Biológicas | 3 | 10% |
| Agronomia | 7 | 22% |
| Administração | 4 | 13% |
| Lic. Em Matemática | 2 | 6% |
| Informática | 7 | 22% |
| Totais | 32 | 100% |

Pela questão nº 06 do questionário, observa-se que a maioria, ou seja, 75% trabalham na instituição há menos de 05 anos. Isso representa uma caminhada paralela à criação e solidificação dos Institutos, fazendo com que haja um acompanhamento do processo de transformação, o que facilita a adequação às novas legislações e procedimentos. Já para os professores mais antigos, ou seja, aqueles que já têm concepções e formas de ensinar arraigadas pela experiência, o processo se torna mais difícil. Essas mudanças podem afetar, até mesmo, a “missão” dos professores, conforme explicitado no texto de Tardif e Lessard (2008):

Na realidade, podemos colocar a hipótese de que a condição e a profissão docente estão atualmente em fase de mutação. Essa mutação deve-se essencialmente ao surgimento de novas definições e à extensão de novos usos do conhecimento em nossas sociedades pós-industriais, que modificam as missões e os papéis tradicionais da escola em geral e dos professores em particular, afetando os fundamentos de sua formação e de sua competência profissional, bem como as bases do “saber-ensinar” (TARDIF e LESSARD, 2008 - p. 143).

Na questão nº 08, quanto ao tempo de experiência docente anterior ao ingresso na instituição, 16% têm menos de um ano de experiência e a maioria, 75%, possui de 1 a 11 anos de experiência. Apenas 9% dos informantes têm experiência entre 12 a 18 anos. É natural que os mais novos não demonstrem grande resistência às mudanças, ao passo que os mais antigos na profissão têm maiores dificuldades de adaptação.

Segundo Nóvoa (1991):

A aceleração da mudança social leva a que um número crescente de indivíduos, sem se mudarem do bairro em que sempre viveram, experimente o mesmo desajustamento ao descobrir que as coisas não funcionam como antes, que o seu mundo foi substituído por outro, em que não sabem muito bem como situar-se. E, isto sem nenhuma possibilidade de retorno à antiga paisagem social, que dominavam e conheciam.

...

Há diversos indicadores que referem um abaixamento da qualidade do ensino. O avanço contínuo das ciências e a necessidade de integrar novos conteúdos impõem uma dinâmica de renovação permanente, em que os professores têm de aceitar mudanças profundas na concepção e no desempenho de sua profissão. É preciso evitar o desajustamento e a desmoralização do professorado, bem como o crescente mal-estar docente, pois um ensino de qualidade torna-se cada vez mais imprescindível (NÓVOA, 1991 - p. 96 - 98).

Para Ricieri (2009):

O fenômeno da inovação apresenta características inusitadas: não pode ser tocado, ouvido ou provado. Porém, quando acontece, é sentido, pensado e percebido.

...

A competência está vinculada às mudanças, à flexibilidade, à iniciativa e a uma boa dose de coragem e ousadia. Também é preciso viver do

questionamento reconstrutivo para que possa questionar e reconstituir-se diariamente (RICIERI, 2009 - p. 50 - 56).

Quando perguntados sobre a participação na elaboração do Projeto Pedagógico Institucional - PPI, na questão nº 09, as manifestações dos informantes apontaram que poucos tiveram uma participação efetiva na tarefa, ou porque ainda não pertenciam ao quadro de servidores do Câmpus ou porque simplesmente não se envolveram na sua formulação. Na verdade, apenas 7 dos professores da categoria informantes da pesquisa participaram efetivamente da construção do documento.

Essa pouca participação, envolvimento, em um trabalho determinante em termos pedagógicos para a instituição de ensino, pode deixar lacunas na sua eficácia, pois não há áreas, disciplinas ou questões didáticas que se isolem no contexto educacional.

Na pergunta nº 11, fechada com respostas múltiplas, é possível observar, pelos elementos do Gráfico 1, que os 32 professores que responderam a mesma, desenvolvem mais de uma atividade no momento. Do total, 24, além do ensino em mais de um nível, desenvolvem paralelamente atividades de pesquisa, 20 trabalham com extensão e 09 com gestão. Ou, ainda, com mais de duas áreas distintas.

ATIVIDADES DOS DOCENTES

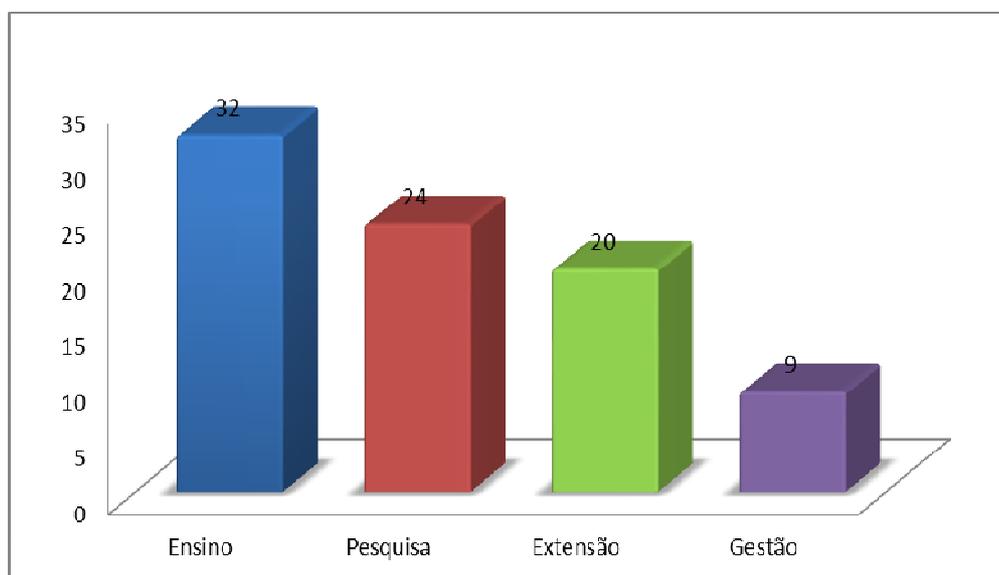


Gráfico 1: Quais suas atividades e atribuições?

Ao serem questionados sobre a indagação constante na questão nº 12: “Como você avalia a implantação da verticalização do ensino” - pergunta aberta que gerou respostas variadas - houve alguns que não responderam e, dentre os que responderam, muitos consideraram importante, pois acreditam que é uma oportunidade dos alunos permanecerem na instituição.

É consenso de que, sendo uma política de governo com foco no futuro do país, a verticalização já deveria estar sendo construída há mais tempo, porque oferece a oportunidade de uma formação mais completa para o aluno. Configura uma possibilidade de escolarização em distintos níveis e modalidades de ensino, qualificando os trabalhadores da região, elevando a escolaridade e gerando oportunidades de especialização.

Há os que acreditam que é uma boa ideia, que irá melhorar muito a educação ao longo do tempo, embora o profissional que atue nessa área, na condição de trabalho docente verticalizado, tenha que dar conta de uma amplitude maior de conhecimentos para a prática de ensino e a preparação de material didático adequado aos níveis de ensino

trabalhados, diminuindo, dessa forma, a disponibilidade de tempo para a pesquisa e extensão.

É considerada, ainda, por muitos, uma ideia inovadora, com uma proposta político-pedagógica desafiadora, onde a preocupação está em atender as necessidades do desenvolvimento regional. Para outros, é considerada como uma das formas mais apropriadas para se alcançar uma melhoria do ensino nos Institutos Federais, uma vez que podem ser utilizados métodos e técnicas de ensino diferenciados para o desenvolvimento dos currículos, sendo uma forma que o governo encontrou para otimizar, tanto os recursos de infraestrutura, como os recursos humanos nessas instituições de ensino.

Porém, há aqueles que pensam que essa determinação deve ser melhor discutida, uma vez que a identidade da instituição ainda se encontra em fase de construção, aceitação e aperfeiçoamento. Como ainda está em processo de implantação, alguns elementos podem e devem ser incrementados. Ao mesmo tempo em que se mostra interessante, ao propiciar um envolver dentro da mesma área e na mesma instituição, mantendo os alunos e adensando o conhecimento individual e coletivo, corre o risco de tornar o ensino enfadonho se não houver a oxigenação de métodos e até mesmo pluralização docente.

Alguns professores são contrários à verticalização do ensino na mesma instituição, pois acreditam que pode ser uma ação negativa, visto que o professor se torna “multifuncional” e isso, às vezes, o impossibilita de ser bom em todos os aspectos. Há os que creem que a verticalização do trabalho docente fere a identidade profissional, já que os professores precisam trabalhar em vários níveis e com diferentes disciplinas, não sendo valorizada a área específica do professor.

Assim, apesar de ser uma oportunidade relevante para os educandos, a realização de sua formação em todos os níveis dentro da mesma instituição, para o professor é um desafio muito grande e essa opinião permeou a grande maioria das respostas para o questionamento apresentado.

Na questão nº 13 foi perguntado aos professores qual a percepção que eles têm da verticalização no IF Farroupilha, sem, no entanto, estabelecer, na pergunta, distinção entre a verticalização do ensino e verticalização do trabalho docente. Foi, também, solicitado que citassem vantagens e/ou desvantagens da mesma.

Sobre o questionamento, foi citado que, muitas vezes, os professores necessitam trabalhar em dois níveis diferentes em um mesmo turno, o que exige uma mudança de postura e de aprofundamento de conteúdos, o que nem sempre é simples para o profissional, pois, por exemplo, trabalhar com jovens de 13 anos e com adultos de 50 anos são realidades bem distintas e exigem posturas bem diferenciadas.

Observa-se que, muitas vezes, o nível de exigência está além do nível de ensino, em especial no ensino médio e, em outras ocasiões, há pouca exigência no nível superior. A verticalização do ensino permite o acesso ao ensino profissionalizante e à graduação para a população interiorana da área de abrangência dos Câmpus do IF Farroupilha, que até então ficava restrito aos municípios detentores de outras instituições, sobretudo as superiores e técnicas. O problema é que ela vem acompanhada da verticalização do trabalho docente. No âmbito docente, a verticalização construiu um desafio ao pressupor a adequação da prática docente aos distintos níveis de ensino, bem como a busca de metodologias adequadas para tais níveis.

Também foi exposto que, no IF Farroupilha, a verticalização do ensino ainda não está implantada de maneira eficiente. Encontra-se ainda, em fase inicial de implantação e as poucas experiências em verticalização do ensino existentes decorrem da oferta de cursos em diferentes níveis e não de um planejamento institucional específico. Ou seja, nem todas as áreas estão verticalizadas.

Foram citadas, pelos informantes, vantagens e desvantagens da verticalização do ensino e do trabalho docente, as quais estão expostas a seguir:

- Vantagens: integração entre a realidade acadêmica e a comunidade; visão do processo educativo como um todo; melhor formação do aluno; diferentes oportunidades de estudo; estudo integrado; permanência dos estudantes por mais tempo nos bancos escolares, o que pode promover o desenvolvimento local e regional; integração entre alunos e professores; interação entre diferentes idades; possibilidade de grupos de pesquisa e extensão envolvendo os dois níveis de ensino.
- Desvantagens: falta de preparo dos professores para trabalhar com diferentes níveis de ensino; a verticalização ocorre tão somente porque a instituição oferece cursos em todos os níveis, mas não possibilita uma articulação entre eles; há dificuldade de infraestrutura no Câmpus, como também problemas para colocar em prática a multidisciplinaridade; risco de engessamento do ensino ao ser ministrado de formas pouco variadas; sobrecarga de trabalho para os docentes dos eixos em que acontece a verticalização.

Através das respostas, foi possível observar que as vantagens elencadas são todas relativas à verticalização do ensino, enquanto quase todas as desvantagens referem-se à verticalização do trabalho docente.

Ressalta-se, ainda, que os docentes são favoráveis à verticalização do ensino, mas apresentam restrições à verticalização do trabalho docente dela resultante, embora muitos confundam uma com a outra.

Na questão de número nº 14, fechada com respostas “sim” ou “não”, os informantes foram perguntados quanto à leitura a respeito da verticalização do ensino. Nesse questionamento, 53% responderam que sim, que têm lido algo a respeito, enquanto 47% não leem habitualmente sobre o tema.

Isso demonstra que o nível de informação a respeito da verticalização do ensino ainda é bastante tênue, podendo ser a causa das dificuldades de entendimento e de atuação dos docentes e da implantação da mesma no Câmpus.

Os dados coletados pela questão de nº 15 demonstram que 41% dos professores avaliam a verticalização do ensino como boa, 25% como satisfatória, enquanto 12% classificam como ruim e 22% não tem opinião formada, conforme exposto no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4: Qual sua avaliação sobre a implantação dessa verticalização no IF Farroupilha - Câmpus SVS?

| Avaliação | Qt. Citações | Frequência |
|-------------------------|--------------|------------|
| Ótima | 0 | 0% |
| Boa | 13 | 41% |
| Satisfatória | 8 | 25% |
| Ruim | 4 | 12% |
| Muito ruim | 0 | 0% |
| Não têm opinião formada | 7 | 22% |
| Totais | 32 | 100% |

Daqueles que não têm opinião formada, alguns responderam que os resultados serão sentidos a médio e longo prazo, pois o processo ainda está em fase de implantação e fica difícil uma análise mais aprofundada, neste momento.

Nas demais justificativas, as respostas demonstram que a verticalização do ensino é considerada boa ou satisfatória pela maioria porque permite o diálogo permanente entre os níveis de ensino, acarretando a busca pela superação dos problemas decorrentes do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, não são todos os cursos que têm a

possibilidade de verticalizar, como por exemplo, a área de gestão, visto que nesta área ainda há carência de debates e formação.

Também, a proposta da criação de cursos de licenciatura nas novas instituições criadas a partir da integração de instituições que, originalmente, ofereciam apenas cursos técnicos de nível médio, é fator dificultante para o aprofundamento necessário à formação de um professor. Falta, ainda, completar o ciclo com mais cursos tecnológicos e de pós-graduação, assim como faltam profissionais qualificados para trabalhar com diferentes níveis, o que faz com que alguns fiquem sobrecarregados. Pela verticalização, se pode atingir uma gama maior de alunos, de acordo com os interesses e demandas regionais.

Especial atenção merecem as respostas que concebem a verticalização como algo negativo, ruim, principalmente com respostas relacionadas a críticas referentes à verticalização do trabalho docente, como falta de respaldo pedagógico, ou seja, consideraram que tiveram pouco ou nenhum trabalho de formação que lhes dessem subsídios para atuarem em diferentes níveis de ensino. As justificativas para esse juízo de valor relacionam-se ao fato de os professores não estarem preparados para tal processo. No entanto, surgiram críticas também à verticalização do ensino, pois alguns professores consideraram não ser bom, para os alunos, estudarem sempre na mesma instituição. Em outras palavras, segundo uma parcela de informantes, permanecendo no mesmo ambiente escolar por muito tempo, os estudantes criam vícios e podem estagnar em uma única forma de aprendizagem.

No questionamento de nº 16, foram citadas como principais dificuldades sentidas pelos professores para implantação da verticalização do ensino e do trabalho docente no IF Farroupilha – Câmpus SVS, os pontos relacionados a seguir:

- a falta de critérios para a verticalização do ensino, como por exemplo a não identificação das demandas favoráveis ao processo;
- a organização e os planos de cursos são falhos nesse sentido;
- a falta de igualdade de cobrança entre as áreas;
- a falta de projetos em diversas áreas do conhecimento;
- a escassa qualificação dos docentes para atuar em níveis diversificados;
- a escassa qualificação dos servidores técnico-administrativos em educação, para assessoramento ao processo;
- a resistência de alguns professores em trabalhar em mais de um nível de ensino, preferindo optar por apenas um (médio ou superior);
- o pouco envolvimento do corpo docente nos níveis implantados na instituição;
- a ausência de infraestrutura para projetos de pesquisa e salas individuais para os professores;
- não existe um alinhamento satisfatório das áreas e eixos temáticos;
- a elevada carga horária de aulas dos docentes;
- a necessidade de procurar atingir um número maior de pessoas;
- a necessidade de dispor de um quadro profissional adequado para proporcionar cursos de alta qualidade;
- a falta de tempo para preparação das aulas e dos materiais didáticos;
- a ausência ou número pouco expressivo de orientação, informação e discussão sobre o tema, nas reuniões pedagógicas;
- a falta de acompanhamento mais intensivo e de avaliações periódicas quanto à qualidade de vida dos profissionais;
- a precariedade da organização dos horários de aula.

Na questão nº 17, fechada única, com espaço para justificativa, somando-se as respostas “Sim” e “Sim, em parte”, 53% afirmaram sentir alguma dificuldade com a

verticalização, principalmente relacionada ao trabalho docente, enquanto 47% afirmaram não sentir nenhuma dificuldade.

DIFICULDADE DE ATUAÇÃO EM NÍVEIS DIVERSIFICADOS

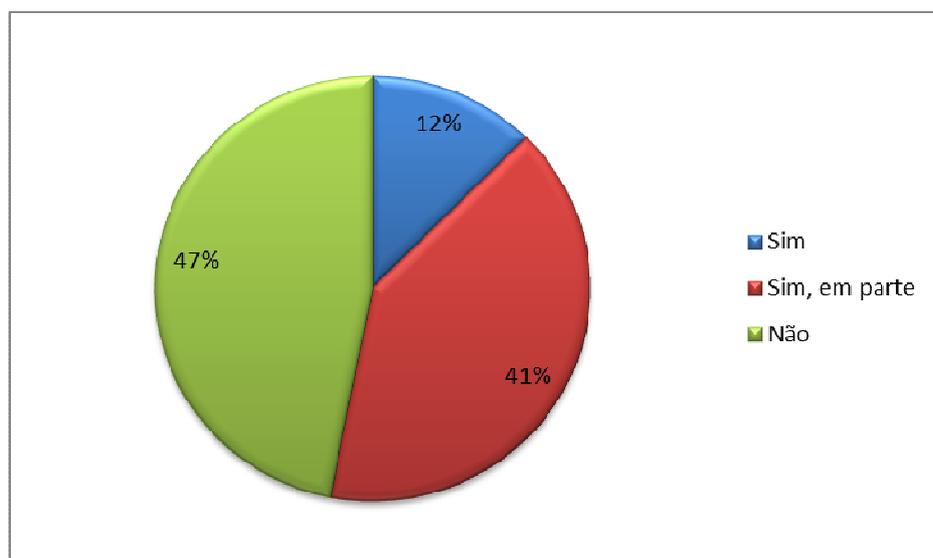


Gráfico 2: Você sente alguma dificuldade para atuar em níveis diferentes de ensino?

Conforme solicitado, aqueles que responderam “sim”, ou “sim, em parte” (53%) justificaram as respostas informando que ter alunos em níveis diferentes dificulta a aplicação dos métodos de ensino, porque existem formas/ferramentas diferentes, dadas pela heterogeneidade de níveis. Ressaltaram que houve, até mesmo, a necessidade de modificar planos de curso para satisfazer as necessidades da educação básica.

Foi colocado pelos informantes, ratificando as respostas anteriores para outros questionamentos afins, que há falta de formação/estudo para lidar com os diferentes níveis, visto que são muitos planejamentos diferentes. Dentro de um mesmo nível, por exemplo, a existência das séries ou semestres diferentes faz com que o professor tenha que ser muito mais ágil, prático e criativo no desempenho de sua função docente.

Alegam os informantes que falta, na instituição, o desenvolvimento de formação continuada para os professores e isso, muitas vezes, acarreta em dificuldades de aprendizado, principalmente nas disciplinas que se constituem em pré-requisitos para outras. Considerando que o número de professores é reduzido, eles acabam repetindo contato com as mesmas turmas, perpassando os limites do nível de ensino. Também acabam por percorrer vários níveis no mesmo dia e isso, entre outras coisas, dificulta o planejamento.

Ainda em relação às dificuldades para o trabalho em mais de um nível de ensino, os professores se questionam se o aprofundamento do conteúdo está adequado ao nível de ensino, já que, para atuar em diferentes níveis é necessário adequar a linguagem e a densidade de conteúdos ao público. A adequação dos conteúdos e linguagens não é tarefa fácil, e por isso a verticalização do trabalho docente é tida como um desafio.

Citam, ainda, em suas respostas, que falta uma definição clara da relação acadêmica da instituição com a comunidade no sentido de explicitar a necessidade de implantação da verticalização do trabalho docente em função das demandas. É uma situação nova que, como toda novidade, gera desconforto. No entanto, está sendo viável e considerada até bem sucedida em algumas áreas. De acordo com as informações registradas, o trabalho, em alguns setores, é muito dinâmico, o que faz com que os professores precisem estar constantemente se reciclando e buscando informações sobre novas técnicas e tecnologias,

envolvendo-se de forma mais efetiva no processo educacional. Esse fato foi considerado positivo para alguns respondentes.

A questão nº 18, aberta, perguntou se existia alguma diferença entre a prática docente no ensino médio regular e na graduação e pós-graduação. Foi respondida por, 90% dos professores que sim, enquanto os outros 10%, ou não responderam, ou acharam que não existia.

Aqueles que afirmam que sim, que há diferenças, responderam que no ensino médio os alunos são jovens em formação e não cidadãos já experientes e vividos como nos outros níveis. As diferenças estão no método pedagógico, nas abordagens diferentes, avaliações e ementas. Devido à diferença das vivências, os professores têm que trabalhar com base nas características de cada turma. A maneira de ensinar não é igual, nem mesmo com turmas de um único nível.

Destacaram que, normalmente, a vivência dos alunos dos cursos superiores é maior, bem como o grau de aprofundamento nos assuntos, ocasionando diferenças na profundidade do conteúdo e até mesmo na linguagem que, no nível superior, é mais técnico-científica. Cada nível exige um conhecimento mais específico, ou não, de acordo com cada profissão. Já os alunos do ensino médio necessitam de maior atenção e instrução na hora de executarem tarefas ou de aplicarem os conhecimentos teóricos em atividades práticas.

Mencionaram que a diferença está na forma de desenvolver a proposta de ensino e não no empenho que se deve exercer. Se o diálogo com os alunos é diferente, as formas de avaliar e ensinar não podem ser as mesmas. O aprofundamento teórico e prático deve ser bem maior à medida que o nível for maior, com enfoque na metodologia adotada e no grau de exigência.

Na pergunta de nº 19, que também era aberta, foi questionado se o professor consegue fazer adaptações na prática docente entre um nível e outro. Do total, 94% responderam que sim, enquanto 6% responderam que atuam da mesma forma, embora sintam que a cobrança é maior nos níveis mais elevados e sempre tem que haver adequações.

Outras respostas foram no sentido de que é preciso fazer adaptações, principalmente pelo nível de conhecimento das turmas, para fazer um nivelamento de estudos, pois, o retorno dos alunos é diferente também. Cada nível de ensino pressupõe distintos níveis de exigência, de práticas e de construção do conhecimento e é preciso adaptar as aulas e os conteúdos de acordo com a faixa etária e o interesse dos estudantes.

Na questão nº 20, que indagou: “Você acredita que um bom docente do ensino médio pode ser um bom docente do ensino superior (graduação e pós-graduação)?” as respostas foram dadas conforme o gráfico a seguir:

ATUAÇÃO DO PROFESSOR EM DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO

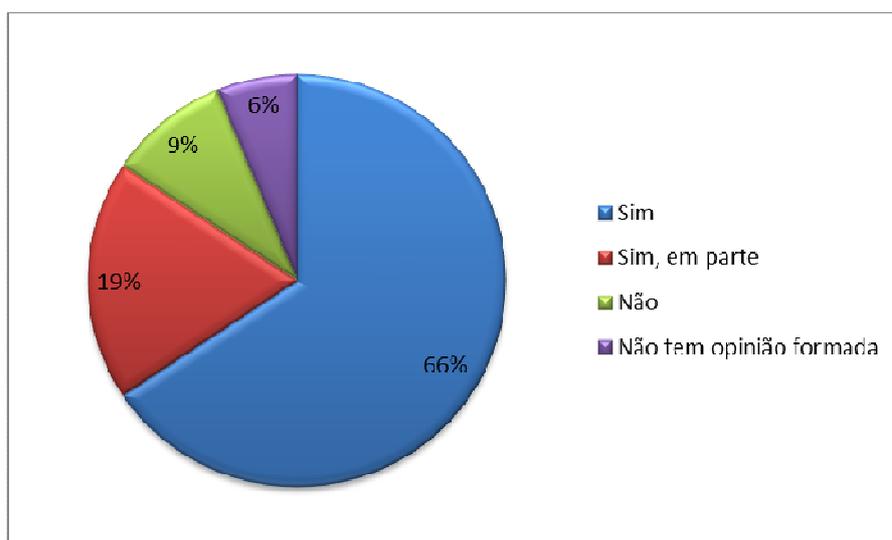


Gráfico 3: Você acredita que um bom docente do ensino médio pode ser um bom docente do ensino superior?

As justificativas para as respostas “Sim” foram:

- o educador pode estar preparado para trabalhar em todos os níveis, desde que tenha tempo para elaborar suas aulas;
- basta ter vontade e atitude e, é claro, empatia com os alunos;
- a carreira de docente está sempre em qualificação ou em busca, proporcionando a distribuição do conhecimento em diferentes níveis de ensino;
- só depende do conhecimento na área e da didática adotada;
- apesar do ensino médio ser um desafio maior, pode-se tentar ser um bom docente nos diferentes níveis;
- a relação entre o nível médio e o superior enriquece o trabalho e possibilita a interdisciplinaridade;
- dependerá da capacidade e bom senso que o docente terá em lecionar o conteúdo adequado;
- o que impede ou facilita um docente em ser bom são as condições de trabalho oferecidas;
- a grande questão sempre é como ele se prepara para enfrentar seu público;
- depende de o professor verificar os procedimentos e metodologias mais indicados para cada nível;
- um docente deve estar preparado para atuar em níveis distintos de ensino, pois se trata de um profissional que constrói saberes e vínculos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, independente do nível de ensino;
- a formação é universal;
- a prática docente, antes de mais nada, deve expressar satisfação pessoal;
- como no nível médio é exigida a inclusão da prática, todo o processo teórico se apropria da exemplificação prática nos demais níveis;
- um bom docente é um bom docente em qualquer nível; claro que ele vai ter algum nível de preferência, mas o trabalho compensa nos outros níveis;
- é só saber se adaptar e ter a sensibilidade com os diferentes níveis de ensino;

- quando o objetivo é o mesmo, contribui-se para uma formação cidadã de um indivíduo crítico, criativo, com consciência, principalmente social; o conceito de “bom” docente engloba também essa habilidade;
- todo o docente tem capacidade e dedicação para poder enfrentar novos desafios. Basta se preparar para isso;
- para ser bom docente, em primeiro lugar deve-se ter conhecimento específico e, assim, poder trabalhar em todos os níveis; caso contrário, não será um bom docente.

As justificativas para “sim, em parte” foram:

- o docente precisa se qualificar e fazer pesquisa;
- cada professor tem mais habilidade ou afinidade por determinado nível;
- o professor deve conhecer as especificidades de cada nível;
- seria mais salutar se os docentes se distribuíssem por níveis, até para que a didática seja variada de um professor para outro, permitindo formas diferenciadas de ver as disciplinas;
- o professor deve saber diferenciar os níveis, deve ter tempo de preparação de aula, pesquisa;
- se souber adequar sua didática ao público que estiver trabalhando, será bom; caso contrário, poderá ter problemas nas suas mediações e interlocuções.

As justificativas para “não”, foram as seguintes:

- cursos superiores e de pós-graduação dependem de pesquisa;
- para trabalhar na graduação o professor deve ter ao menos curso de mestrado;
- cada nível exige um perfil pedagógico diferente.

Em resumo, de todas as respostas registradas pelos informantes, percebe-se que a prevalência do “sim”, indicativas de que um professor pode ser bom professor atuando em mais de um nível de ensino, demonstra que os docentes consideram que podem, sim, atuar em mais de um nível de ensino. Mas, em comparação com as respostas anteriores, podemos perceber que eles se sentem capazes, mas que a instituição ainda não oferece as condições indispensáveis para a concretização desse trabalho com êxito. Os elementos que indicam insatisfação parcial ou total, que demonstram opiniões negativas sobre o desempenho docente em mais de um nível de ensino, apresentaram-se em menor número, sendo relacionadas basicamente às exigências de perfis diferenciados dos profissionais.

Na questão nº 21, as respostas foram variadas e demonstraram que não existe uma coerência entre uma área e outra, uma vez que algumas realizam as reuniões frequentemente, enquanto outras as realizam raramente, conforme podemos observar através do quadro abaixo:

Quadro 5: Com que periodicidade a escola realiza reuniões pedagógicas com professores da sua área de atuação?

| Reuniões | Qt. Citações | Frequência |
|-------------------------------------|--------------|------------|
| Semanal | 3 | 9% |
| Quinzenal | 10 | 32% |
| Mensal | 8 | 25% |
| Bimestral | 3 | 9% |
| Semestral | 3 | 9% |
| Anual | 0 | 0% |
| Ocorrem esporadicamente | 4 | 13% |
| Não há reuniões pedagógicas da área | 0 | 0% |
| Não respondeu | 1 | 3% |
| Totais | 32 | 100% |

Os dados coletados inferem em uma realidade educacional, em âmbito de instituição, em que não existe um cronograma consensual definido para as ações pedagógicas de discussão sobre temas relacionados à organização e desenvolvimento dos cursos. Esses procedimentos são eventuais e somente programados em alguns níveis ou cursos específicos, de acordo com as necessidades detectadas. Nas áreas onde as reuniões são escassas, falta a integração necessária tanto para a concretização da verticalização do ensino, quanto para o êxito da verticalização do trabalho docente.

Na questão nº 22 foi possível observar que 50% dos professores gozam de plena autonomia para tomar decisões pedagógicas, 47% acham que têm autonomia apenas em parte, enquanto 3% não têm nenhuma autonomia, conforme demonstrado no Gráfico 4, a seguir:

AUTONOMIA PARA A TOMADA DE DECISÕES PEDAGÓGICAS

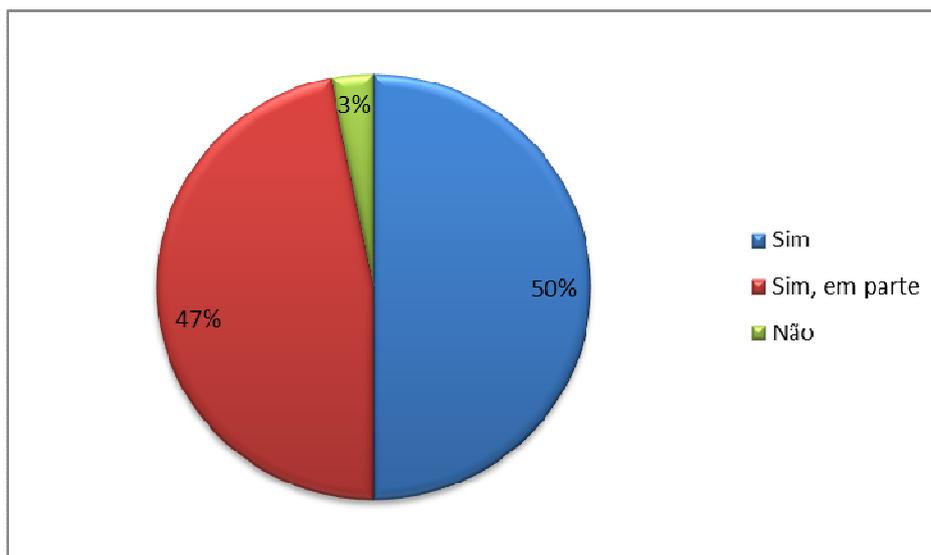


Gráfico 4: Você e os demais professores gozam de autonomia para tomar decisões pedagógicas no(s) curso(s) em que atua?

Pelas respostas elencadas, 50% consideram que existe uma determinada dependência dos docentes em relação à tomada de decisões pedagógicas. Isso pode significar que a falta de autonomia docente pode ser ainda maior, porque além de não escolher assumir ou não a verticalização em seu trabalho, ainda se recorre de não ter o direito de desempenhar seu papel livremente. O fato pode ser explicado pela interferência das instâncias superiores em tal processo, e a alegação de que visa evitar ações individualizadas. Porém, a liberdade decisória pode proporcionar ao professor a satisfação da autonomia e gerar, ao mesmo tempo, maior comprometimento e responsabilidade sobre as decisões tomadas.

Quando questionados quanto ao tempo para preparação das aulas na questão nº 23, as respostas computadas mostram que 78% afirmam dispor de tempo suficiente, enquanto 22% acreditam que não têm tempo suficiente para preparação das aulas devido à diversidade de cursos e conteúdos trabalhados, levando em consideração todas as especificidades.

TEMPO PARA PREPARAÇÃO DAS AULAS

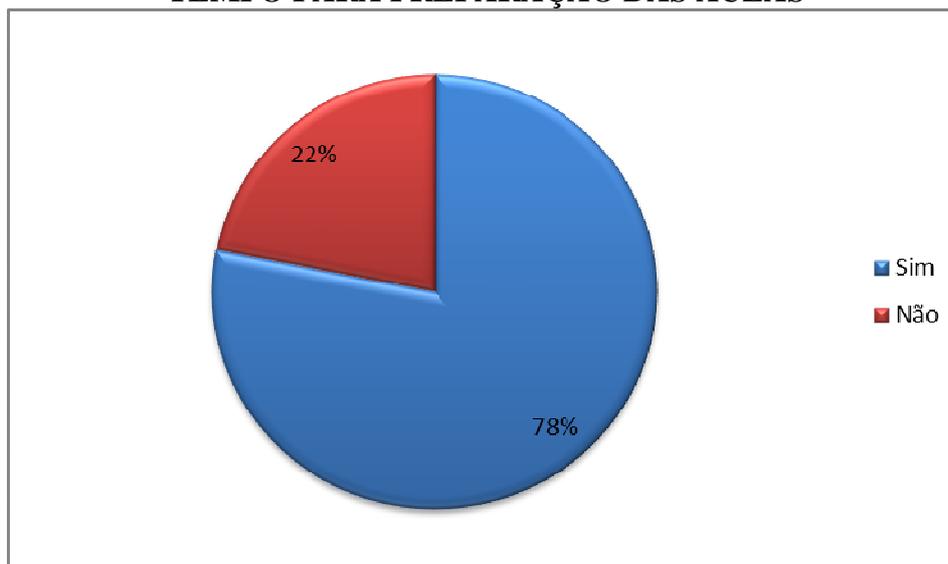


Gráfico 5: Você dispõe de tempo suficiente para preparação de suas aulas?

As atividades que compõem as jornadas de trabalho dos professores funcionam relativamente uniformes, iniciando normalmente por um contato com os colegas na chegada e, logo após, um tempo para preparação das atividades diárias e do material, seguidas pelas aulas propriamente ditas. Essa rotina inicial segue-se pelos períodos de intervalo para recreação e almoço, durante os quais, geralmente, o professor interage com os alunos. A jornada se completa com a partida dos alunos, embora os professores ainda continuem preparando suas aulas e participando, quando necessário, de reuniões para discussões de diversos assuntos com os colegas e reuniões com os pais ou, ainda, encontros eventuais improvisados.

Para conseguir dar conta dessas atividades, muitas vezes é necessário abrir mão de períodos de disponibilidade para se dedicar às atividades de preparação, correção, encontros e jornadas pedagógicas (TARDIF e LESSARD, 2008). Ainda, segundo os autores citados, “todo professor sempre está envolvido num processo de rotinização de seu trabalho, embora devendo permanecer disponível, alerta e aberto às mudanças” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 168 - 169).

Quando arguidos pela pergunta nº 24, sobre a satisfação dos informantes com a sua atuação docente, as respostas apontaram que 94% estão satisfeitos de alguma forma, enquanto 6% não estão. Essas respostas podem ser melhor visualizadas no Gráfico 6, a seguir:

SATISFAÇÃO QUANTO À ATUAÇÃO DOCENTE

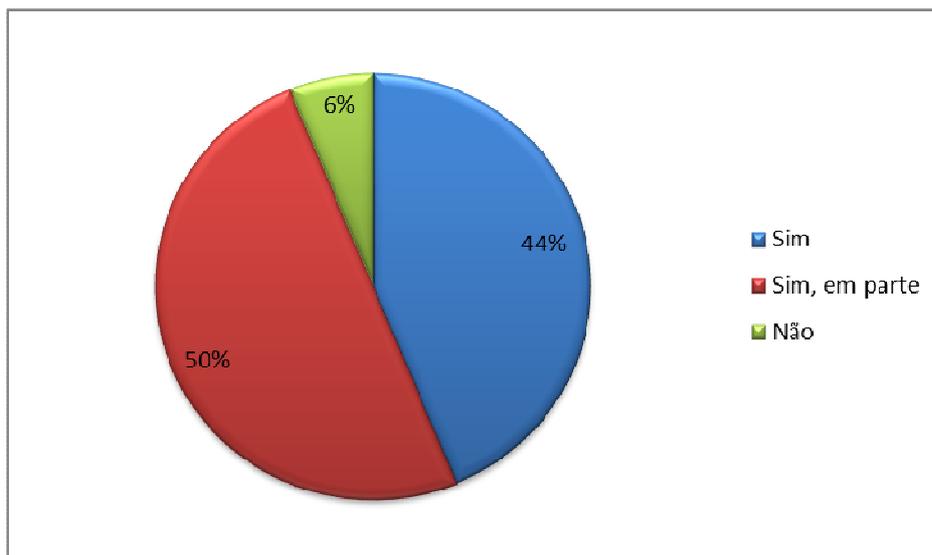


Gráfico 6: Você está satisfeito(a) com a sua atuação como docente?

Os casos de insatisfação são justificados em razão da área de formação específica do professor, normalmente relativa a cursos de mestrado e doutorado, pois esses acreditam que deveriam trabalhar apenas com graduação e pós-graduação e não com o ensino técnico de nível médio. E, ainda, porque a cada semestre são trocadas as disciplinas das áreas técnicas, o que envolve novos materiais e novos planejamentos.

Ainda nesta questão, aqueles que estão parcialmente satisfeitos, justificam seu posicionamento através da informação de que gostariam de ministrar aulas para o ensino superior, com liberdade de aprofundar os conhecimentos conforme necessário. Alegam que sempre é preciso buscar aperfeiçoamento, tanto na área específica, quanto metodológica, pois a atuação em níveis e disciplinas diferentes exige constante aperfeiçoamento e preparação e a prática docente pode e deve ser questionada e melhorada.

Foi possível perceber que o maior descontentamento está entre os docentes mais qualificados que, ao ingressarem na instituição, esperavam trabalhar somente com o nível superior e desenvolver atividades de pesquisa e extensão. Trabalhar com o ensino médio, para muitos, é quase um demérito e alegam que sentem dificuldade e falta de tempo para planejamento das aulas. Já os docentes do ensino médio percebem o trabalho no ensino superior como uma valorização e manifestam vontade de estudar mais e usar mais recursos audiovisuais para ilustrar melhor suas interlocuções.

O gráfico 7 é relativo à abordagem da questão nº 25, a qual questiona a necessidade de cursos de capacitação para os professores.

NECESSIDADE DE CURSOS DE CAPACITAÇÃO

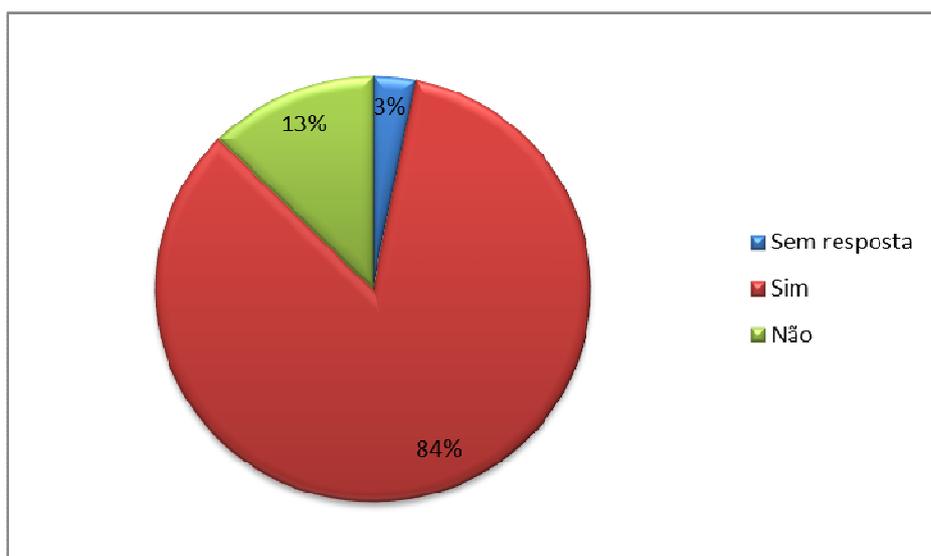


Gráfico 7: Você sente necessidade de cursos de capacitação?

Observa-se que a maioria dos docentes, embora tenham se declarado satisfeitos com sua atuação afirmaram sentir necessidade de se capacitar. A resposta pode ser justificada pelo fato de que a formação inicial dos professores não atinge o conjunto de necessidades que a profissão exige, devido à enorme complexidade que é ser um profissional da educação. De um modo geral, os professores afirmam que possuem raros momentos de formação, de atividades de atualização durante o ano letivo, além de possuírem uma carga horária elevada que dificulta a sua participação em eventos formativos.

Perrenoud (1993), abordando as limitações dadas pela formação inicial dos professores, afirma que:

A formação inicial, por si só, não pode transformar a globalidade da profissão docente, eliminar as dificuldades da sala de aula e do estabelecimento de ensino, inverter os mecanismos geradores de desigualdade ou neutralizar as lógicas habituais de ação dos alunos, dos colegas, dos pais e da administração (PERRENOUD, 1993 - p. 19).

O autor coloca ainda, em suas concepções sobre formação docente, que, na implantação de uma proposta pedagógica, a qual possa exigir novas posturas frente ao conhecimento, que conduzem à necessidade de renovação das práticas no processo educacional, a formação continuada de professores é relevante e merece atenção especial da escola.

Para Perrenoud (2000):

O exercício e o treino poderiam bastar para manter competências essenciais se a escola fosse um mundo estável. Ora, exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas. Daí a necessidade de uma formação contínua, que em italiano se chama *aggiornamento*, o que ressalta o fato de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução (PERRENOUD, 2000, p. 155-156).

Acredita-se que o percentual de 84% de informantes, registrado pela pesquisa, é decisivo em relação à necessidade de realização de cursos de capacitação que os docentes que atuam no ensino verticalizado no Câmpus/SVS possuem.

É importante que os professores tenham a oportunidade da formação continuada, para poder enxergar sua realidade sobre outras perspectivas, evitando a estagnação do conhecimento. Por outro lado, também é importante ressaltar que as estratégias de formação continuada não devem ser impostas ao professor, e sim partirem do seu interesse e necessidades.

Através da questão nº 26, observa-se que apenas 38% estão fazendo algum curso no momento. Desses, alguns estão cursando mestrado, e outros, doutorado. A busca pela formação em níveis cada vez maiores demonstra que os profissionais estão conscientes de que a formação universitária não é final. Ela necessita complementação.

Para Nóvoa (1992 - p. 9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Nesse mesmo sentido, Candau (2008 - p. 69) sustenta que “não se forma de uma só vez o educador” e, citando Fávero, defende:

A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repita indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado (FÁVERO, 1981, apud CANDAU, 2008, p. 70).

Os cursos de graduação apontam caminhos, fornecem conceitos e ideias, conferem o primeiro título, mas o resto cabe a cada profissional. Sabe-se que muitos professores, por exemplo, embora tenham sido assíduos e estudiosos na vida acadêmica, nem sempre demonstraram a mesma competência na prática, e isso pode resultar em barreiras profissionais. Por essa razão, justifica-se, então, a necessidade da oferta regular de cursos de capacitação aos docentes.

Conforme as respostas da questão nº 27, com respostas fechadas “sim” ou “não”, observa-se que apenas dois informantes não estão se sentindo bem, trabalhando na Instituição, de acordo com o Gráfico 8.

SATISFAÇÃO EM TRABALHAR NA INSTITUIÇÃO

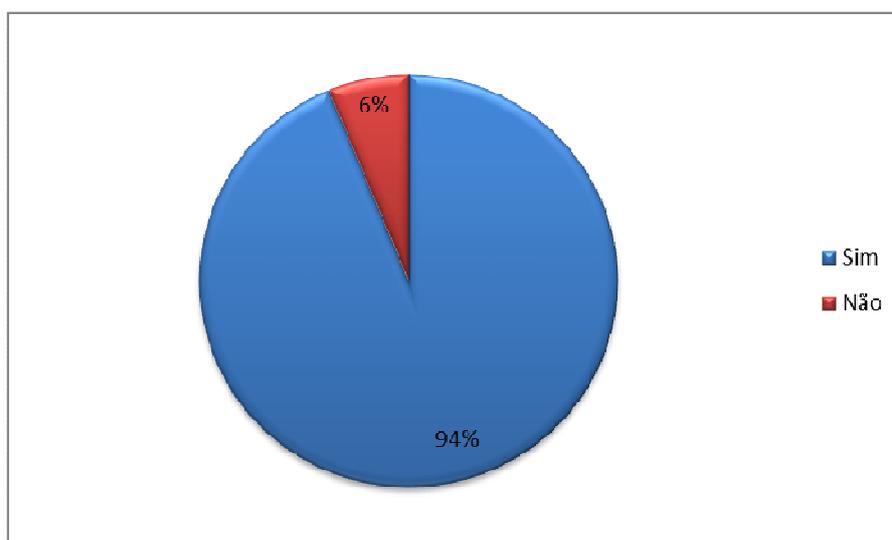


Gráfico 8: Você se sente bem trabalhando na instituição?

Ainda que alguns informantes tenham demonstrado insatisfação no trabalho, foi um número pouco expressivo, já que o gráfico acima demonstra que a maioria (94%) gosta do que faz e está motivada para desenvolver o seu trabalho docente, também na verticalização do ensino e de sua prática pedagógica.

Ao analisarmos as respostas relativas à abordagem da questão nº 28, percebe-se, pelos percentuais dispostos no Gráfico 9, que a verticalização do trabalho docente, apesar de supor algum esforço a mais por parte dos docentes, não tem afetado a qualidade de vida da maioria. Afirma-se isso tendo em vista que 69% responderam negativamente em relação à interferência que esse tipo de trabalho gera em suas vidas, acarretando alguma forma de prejuízo.

Por outro lado, sempre será viável considerar que, embora em um percentual baixo, ainda há os que se sentem prejudicados em razão de atuar em mais de um nível de ensino. E isso ocorre, normalmente, como visto em respostas anteriores, ou por estarem condicionados a práticas que se perpetuam historicamente, as quais não integravam o ensino, ou apenas por não se sentirem seguros tendo que trabalhar conhecimentos equivalentes ou semelhantes, com faixas etárias muito distintas.

TRABALHO EM DIFERENTES NÍVEIS X QUALIDADE DE VIDA

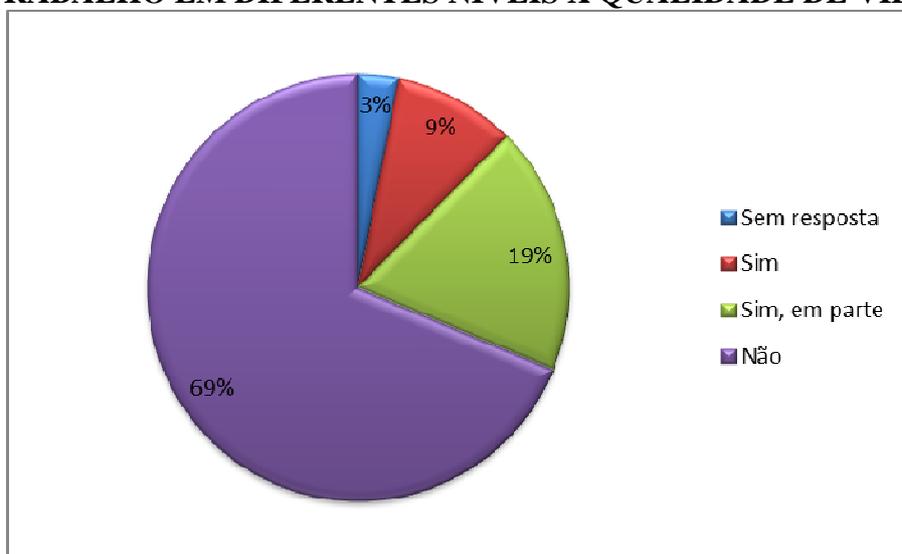


Gráfico 9: O fato de trabalhar com níveis distintos de ensino afeta a sua qualidade de vida?

Complementando as respostas fechadas, os informantes apontaram, como principais causas que afetam a qualidade de vida, a multiplicidade de planejamentos e, conseqüentemente, a falta de tempo de dedicação para atendê-los, bem como tempo a ser dedicado à pesquisa e à extensão.

Na questão nº 29, formulada para respostas fechadas “sim” ou “não”, houve duas respostas com a expressão “Em Parte”, aqui registradas através do Gráfico 10.

De acordo com as justificativas apresentadas junto à nova opção de resposta, os docentes informantes, apesar de estarem satisfeitos, afirmam que sentem a necessidade de dedicar maior tempo a atividades de pesquisa.

Após a tabulação das respostas, o resultado demonstrou que 85% estão plenamente satisfeitos com o trabalho realizado e esse percentual é ponto positivo para o processo de ensino-aprendizagem.

REALIZAÇÃO COM O TRABALHO

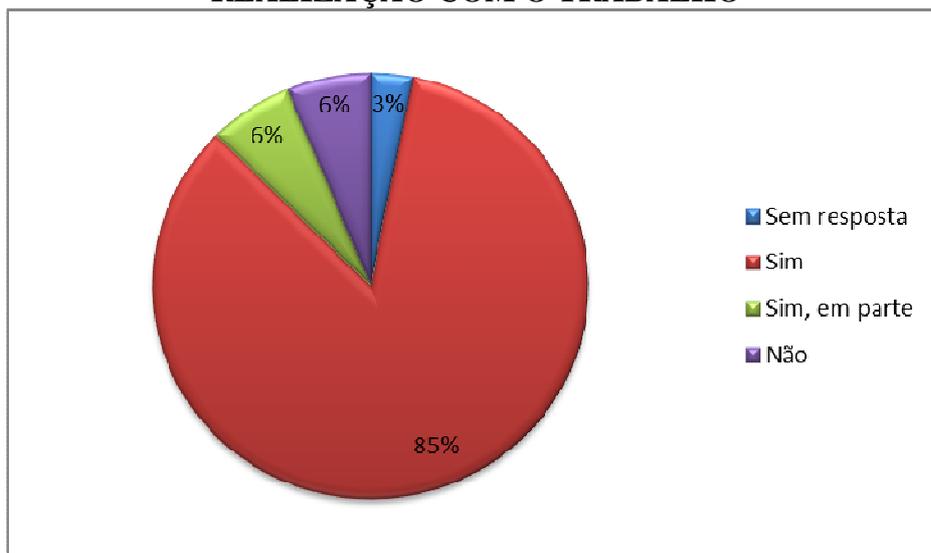


Gráfico 10: Você se sente realizado com o que faz?

Por fim, na questão nº 30, que buscou recolher opiniões livres sobre o tema da verticalização e sobre o teor da pesquisa, de um modo geral, as contribuições foram bastante tímidas, voltando-se, de forma genérica, para a questão de que a verticalização é um tema que proporciona um conhecimento amplo da atuação docente e exige maior dedicação, portanto, deveria ser melhor e mais debatida nas reuniões pedagógicas. Somente assim poder-se-ia averiguar se realmente ela é o melhor caminho, tanto para a instituição, quanto para o aluno. Isso significa que existem muitas dúvidas a respeito da verticalização do trabalho docente.

O que se depreende dos apontamentos dos professores e que chama a atenção é a ideia do desfavorecimento do aluno em estudar sempre na mesma instituição, pois essa trajetória fechada pode privá-lo de adquirir conhecimento de outras realidades, outras culturas, pessoas diferentes e, conseqüentemente, pensamentos diferentes. Conforme as palavras de um dos informantes: - *Isso é como ter 40 anos e nunca ter saído de casa*. Essas respostas estão relacionadas às dúvidas a respeito da verticalização do ensino.

Foi possível perceber na pesquisa de campo não somente as dúvidas, como também as contradições entre algumas respostas, explicitadas ao longo deste capítulo.

CONCLUSÃO

*A mente que se abre a uma nova ideia,
jamais voltará ao seu tamanho original.*

Albert Einstein

O fato de a docência ser uma atividade em que o trabalhador se relaciona com o objeto de forma interativa, exige um olhar permanente sobre as prerrogativas e determinações legais que regem o trabalho docente. É nesse sentido que a pesquisa realizada objetivou conhecer e compreender as dificuldades que permeiam a atuação docente no ensino verticalizado, afetando a qualidade do trabalho dos professores no Câmpus-SVS.

O olhar sobre o impacto da verticalização no trabalho dos professores oportunizou a abordagem de várias questões, como por exemplo: o processo de trabalho, as exigências sobre as atividades, as tensões, os desafios trazidos pelas várias ocupações, a experiência dos professores e a organização pedagógica como um todo.

Observou-se, através da pesquisa, que a verticalização do ensino no Câmpus-SVS ainda não está totalmente implantada, pois apesar de ter cursos em todos os níveis, nem sempre são da mesma área. De um modo geral, isso ocorre porque a oferta de ensino nos diferentes níveis deve estar articulada com a vocação regional e com as demandas registradas. A implantação de novos cursos exige cautela, especialmente quando estão vinculados a novas áreas, distintas daquelas já atendidas pela instituição, para que não sejam demandas transitórias, as quais, posteriormente, venham acarretar em estruturas ociosas.

Quanto ao perfil dos docentes – informantes da pesquisa – é importante considerar que todos são professores de ensino básico, técnico e tecnológico, que ingressam na carreira através de concurso público e, posteriormente, vão desenvolvendo suas funções, muitas vezes alternando a docência com a gestão institucional. Foram escolhidos para a pesquisa os professores que estão atuando em mais de um nível de ensino e que trabalham efetivamente em classe, sendo que alguns também estão desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão.

Apesar de que a maior parte dos professores entrevistados encontra-se na instituição há menos de cinco anos, a maioria possui experiência anterior no magistério, ou em outras escolas de ensino médio, ou em universidades, o que, de alguma maneira, colabora no processo de trabalho de cada um. Sobre a formação dos entrevistados, observou-se que a maior parte deles possui formação em Agronomia ou na área de informática, o que é relevante tendo em vista que a verticalização, em nível de Câmpus-SVS, está implantada mais efetivamente nessas duas áreas.

Observou-se que o perfil dos professores se define por aqueles que buscam um maior aprendizado, procurando maior capacitação através de cursos de mestrado e doutorado, buscando uma autoeducação, qualificando-se para a prática educativa, atentos às inovações pedagógicas. Isso ocorre porque, segundo os informantes, a sua formação inicial não atinge o conjunto de necessidades que a profissão exige, devido à enorme complexidade que é ser um profissional da educação.

Por outro lado, os professores afirmam que, na instituição, possuem raros momentos de formação ou de participação em atividades de atualização durante o ano letivo, além de possuírem uma carga horária elevada, que dificulta a sua participação em eventos formativos.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos docentes para desenvolver seu trabalho na verticalização do ensino, observou-se que o nível de informação a esse respeito ainda é bastante tênue e soma-se à falta de respaldo pedagógico nesse sentido, como também, ao número reduzido de trabalhos de formação capazes de dar subsídios para a atuação em diferentes níveis.

Para os professores, trabalhar com alunos em níveis diferentes dificulta a aplicação dos métodos de ensino, porque existem formas/ferramentas distintas, dadas pela heterogeneidade de níveis, o que exige planejamentos diferentes, principalmente nas disciplinas pré-requisitos para outras. Além disso, considerando que o número de professores é reduzido, eles acabam repetindo contato com as mesmas turmas, perpassando os limites do nível de ensino. E, ainda, acabam por percorrer vários níveis num mesmo dia de trabalho, o que dificulta o planejamento.

Ainda em relação às dificuldades para o trabalho na verticalização, os professores questionam se o aprofundamento do conteúdo está adequado ao nível de ensino, já que, para atuar em diferentes níveis, é necessário adequar a linguagem e a densidade de conteúdos ao público. A adequação dos conteúdos e linguagens não é tarefa fácil, e por isso a verticalização é tida como um desafio.

Através da pesquisa realizada, foi possível depreender que de uma maneira ou de outra a verticalização afeta o trabalho dos professores, pois cada professor tem uma maneira própria de gerir suas relações com o grupo e com os indivíduos que o compõem. Nesse sentido, pode-se dizer que cada professor adota uma postura diferenciada para minimizar ou solucionar os problemas consequentes da diferença entre um nível e outro de ensino.

A formação do professor é muito importante na prática docente. Os docentes devem ser qualificados pedagogicamente para desempenhar suas atividades, tanto na graduação, quanto no ensino médio, pois é importante saber o que se está fazendo, porque se está fazendo e como se está fazendo.

Conforme as palavras de Tardif e Lessard (2008), “percebe-se, por nossas análises, que a estrutura organizacional da escola, no plano do trabalho, não é unicamente um espaço físico, um ambiente neutro, mas representa uma fonte de tensões e de dilemas internos à atividade de ensino” (p. 276).

Os dados coletados inferem em uma realidade educacional, em âmbito de instituição, em que não existe um cronograma consensual definido para as ações pedagógicas de discussão sobre temas relacionados à organização e desenvolvimento dos cursos. Esses procedimentos são eventuais e somente programados em alguns níveis ou cursos específicos, de acordo com as necessidades detectadas. Ressalta-se que houve, até mesmo, a necessidade de modificar planos de curso para satisfazer necessidades da educação básica.

Como a verticalização do ensino é um tema que proporciona um conhecimento amplo da atuação docente e exige maior dedicação, deveria ser melhor e mais debatida nas reuniões pedagógicas. Somente assim poder-se-ia averiguar se realmente ela é o melhor caminho, tanto para a instituição, quanto para o aluno.

O que se depreende dos apontamentos dos professores e que chama a atenção é a ideia do desfavorecimento do aluno em estudar sempre na mesma instituição, pois essa trajetória fechada pode privá-lo de adquirir conhecimento de outras realidades, outras culturas, pessoas diferentes e, conseqüentemente, pensamentos diferentes. Conforme as palavras de um dos informantes: - *Isso é como ter 40 anos e nunca ter saído de casa.*

Em resumo e de forma precisa, uma frase resume as ideias dos informantes sobre verticalização, a qual se reporta ao fato de que “é bom, mas não está bom”. Isso implica na necessidade de revisão de métodos, estudos de demanda e preparação dos professores para

essa nova forma de atuação, tanto por parte dos governos, como da própria gestão institucional.

Retoma-se aqui Silva (2011, p. 81), que coloca: “Devemos iniciar no presente a preparação dos docentes do futuro, em todos os níveis, pois, somente assim, será possível termos uma escola à altura das necessidades do país e dos anseios da humanidade”.

As descobertas sobre como a verticalização do ensino afeta a qualidade das atividades dos professores que atuam em diferentes níveis proporcionaram uma reflexão importante em relação à formação dos mesmos. Permitiram, ainda, apontar algumas medidas que podem ser adotadas pela instituição, com o propósito de minimizar os possíveis problemas detectados, considerando as peculiaridades desses profissionais.

Dentre as medidas possíveis, sugere-se a uniformização das reuniões pedagógicas em todas as áreas, de maneira constante, visto que não nos parece correto valorizar uma em detrimento de outra. Debater a verticalização nas reuniões é outro procedimento importante, para que todos possam estar inteirados do assunto, assim como proceder à revisão dos métodos de ensino, com a finalidade de proporcionar o aprendizado de novas práticas, mais dinâmicas e eficazes no cenário da verticalização.

As deduções da pesquisa permitem também sugerir que os professores sejam melhor preparados para essa nova forma de atuação, através de orientações efetivas pela equipe diretiva/pedagógica, bem como pela viabilização de participação em programas de capacitação e atualização que envolvam a temática em questão. Essencial, ainda, se faz a realização de estudos de demanda para a criação e implantação de novos cursos, visando conciliar as qualificações e formações do corpo docente da instituição.

Seguindo os estudos descritos no capítulo IV, por autores como Perrenoud, Nóvoa, Candau e Fávero, fica aqui, a sugestão para a criação de um programa de formação contínua de professores e outros profissionais da área pedagógica, a fim de administrar os problemas apresentados, com o objetivo de minimizar, senão solucionar, as dificuldades enfrentadas na formulação de propostas metodológicas, tanto de planejamento dos cursos, quanto de desenvolvimento do trabalho docente.

Entretanto, conforme Bastos (1997), é básico que se tenha em mente o contexto macro de educação tecnológica, nos seus aspectos conceituais e epistemológicos, em qualquer programa de capacitação em nível docente ou técnico-administrativo, a fim de imprimir o espírito formador que permeará as ações e as reflexões sobre as práticas. Ao finalizar, é importante salientar que a temática aqui abordada não se esgota ao término do trabalho.

Sabe-se que este foi apenas um olhar sobre o trabalho dos docentes no Câmpus-SVS. Fica, agora, a cargo dos gestores, se assim julgarem cabível, adotarem os procedimentos sugeridos, a fim de sanar, ou pelo menos minimizar as dificuldades apontadas pelos docentes, durante a pesquisa, no trabalho e no ensino verticalizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo/Brasília: Educ/Inep/MEC, 1989.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida, 1997. **Os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs**, núcleos de inovação tecnológica. Disponível em: revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/.../612. Acesso em 20/11/2012.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a história das rupturas – 2001** - <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm> - Acesso em 19/06/2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Congresso Nacional. **Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

_____. Congresso Nacional. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências.

_____. Congresso Nacional. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____. Congresso Nacional. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

_____. Congresso Nacional. **Lei 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. Congresso Nacional. **Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

_____. Congresso Nacional. **Lei 8.731, de 16 de novembro de 1993**. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências

_____. Congresso Nacional. **Lei 8.948, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. **Decreto 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República.

_____. **Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências.

_____. **Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

_____. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o parágrafo 2.º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Decreto 2.548, de 15 de abril de 1998.** Aprova o Regimento Interno e o Quadro Demonstrativo dos Cargos de Direção e Funções Gratificadas das Escolas Agrotécnicas Federais, e dá outras providências.

_____. **Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931.** Regulamenta a profissão de contador e promove a organização do ensino profissional comercial.

_____. **Decreto 21.241, de 04 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.

_____. **Decreto 3.860, de 09 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

_____. **Decreto 5.225, de 1º de outubro de 2004.** Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

_____. **Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

_____. **Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

_____. **Decreto 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

_____. **Decreto 62.178, de 25 de Janeiro de 1968.** Provê sobre a transferência de estabelecimentos de ensino agrícola para Universidades e dá outras providências.

_____. **Decreto 64.827, de 16 de Julho de 1969.** Dá nova redação aos artigos 3º e 4º do Decreto 62.178, de 25 de janeiro de 1968.

_____. **Decreto 8.659, de 05 de abril de 1911.** Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República.

_____. **Decreto 8.660, de 05 de abril de 1911.** Aprova o regulamento para o Collegio Pedro II.

_____. **Decreto 91.005, de 27 de Fevereiro de 1985.** Transfere estabelecimentos de Ensino Agrícola subordinados à Universidade Federal de Santa Maria para a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário e dá outras providências.

_____. **Decreto 93.613, de 21 de novembro de 1986.** Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências.

_____. **Decreto 99.180, de 15 de março de 1990.** Dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências.

_____. **Decreto de 02 de dezembro de 1837.** Convertendo o Seminário de S. Joaquim em Collegio de Instrução Secundaria, com a denominação de Collegio Pedro II, e outras disposições. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislação/publicacoes/doimperio>. Acesso em 06/05/2012.

_____. **Decreto Federal 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências.

_____. **Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942** - Lei Orgânica do Ensino Industrial.

_____. **Decreto-Lei 4.127, de 25 de fevereiro de 1942** - Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.

_____. **Decreto-Lei 4.244, de 09 de abril de 1942** - Lei Orgânica do Ensino Secundário.

_____. **Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943** - Lei Orgânica do Ensino Comercial.

_____. **Decreto-Lei 7.566, de 23 de Setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, Seção 1, p. 6975, 26 set. de 1909.

_____. **Decreto-Lei 8.529, de 02 de janeiro de 1946** - Lei Orgânica do Ensino Primário.

_____. **Decreto-Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946** - Lei Orgânica do Ensino Normal.

_____. **Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946** - Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827** – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em 02/09/2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – **Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica – Concepção e Diretrizes.** Brasília, DF, 2010. 43 p.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base.** Brasília, DF, 2007. 59 p.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional – Legislação Básica.** PROEP, Brasília, 2001, 5ed.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 16, de 05 de outubro de 1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico - Brasília, DF. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf. Acesso em 19.06.2012.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC 646, de 14 de maio de 1997** - Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

_____. Senado Federal. **Decreto 22.470, de 20 de janeiro de 1947.** Fixa a rede de estabelecimentos de ensino agrícola no território nacional.

_____. Senado Federal. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy – As aulas régias no Brasil in Sthephanou, M e Bastos, M H C. (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol I: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 179-191.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade, in FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras in Sthephanou, M e Bastos, M H C. (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 17-28.

DONADEL, Nelci José. **Expectativas Profissionais dos Alunos dos Cursos Técnicos de Nível Médio da Área de Agropecuária do Campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, RS.** 2010. 41 p. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Agronomia, UFRRJ/PPGEA, Seropédica - RJ. 2010.

ESTEVE, José Manuel. (1991). Mudanças Sociais e função docente, in: NÓVOA, António. (org.). **Profissão Professor.** Porto: Editora Porto, p. 93-124.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Sobre a formação do Educador. A formação do educador: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1981. Série Estudos *apud* Vera Maria Candau, **Rumo a uma nova didática.** 19. ed. Petrópolis, RJ: 2008.

FEITOSA, Teresinha de Sousa. **As “reformas” do ensino profissionalizante de 1996 a 2006 na Escola Agrotécnica Federal de Crato Ceará: acomodação à legislação ou consciência da prática?** 2010. 89.p (Dissertação de Mestrado) – Instituto de Agronomia, UFRRJ/PPGEA, Seropédica - RJ. 2010.

FERRETTI, Celso João. **Convergências e tensões nas políticas de educação profissional e tecnológica** - As tensões decorrentes da implantação das políticas de educação profissional e tecnológica no IFSP. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática – Belo Horizonte : Autêntica, 2010.

FERRIÈRE, Adolphe. **A escola por medida pelo molde do professor**. Tradução: Vítor Hugo Antunes. Porto: Editora Educação Nacional, 1934.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRANCISCO FILHO, G. A educação brasileira no contexto histórico. Campinas: Alínea, 2001. apud TEODORO, Elinilze Guedes. **Docentes na escola de aprendizes artífices do Pará**: diacronia dessa atuação - Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET-PA RESUMO: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 26 –39, dez. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art03_24.pdf. Acesso em 17/07/2012.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho; SAUERBRONN. **Breve Histórico da Formação Profissional no Brasil**. São Paulo: CENAFOR, 1984.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes. 3ª ed. 1995.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa, projetos e relatórios**. 2ª ed. rev. atual. - São Paulo, Loyola, 2004.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. 1991. **Processo de trabalho na escola**: algumas categorias para análise, in Teoria & Educação, 4. Port Alegre, p. 3-21.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA - RS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2009. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20110693620341arquivoweb.id.983.pdf>. Acesso em 26/09/2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A reforma no ensino técnico no Brasil e suas consequências**. Revista Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro V.6, N. 20. 1995.

_____. **Educação profissional**: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm>> 2003. Acesso em 10/06/2012.

_____. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3ed. São Paulo: Cortez. 2001.

LINDOSO, Bernardes; TEIXEIRA, Julcelina Friaça. **Projeto Subregional de Educação e Trabalho no MERCOSUL** – Reforma da Educação e da Formação Técnico-Profissional

no Brasil. Avanços. Disponível em: <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad05a03.htm>. 1999. Acesso em 18/04/2012.

MACHADO, Lucilia R. Souza. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuições para estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo, Autores Associados Cortez, 1989.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAUÉS, Olgaíses; GOMES, Elenilce; MENDONÇA, Fernanda. **Políticas para a educação profissional média nos anos 1997-2007**. Trabalho & Educação. Vol. 1 – jan./abr. 2008.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de – **Funcionários de Escolas**: cidadãos, educadores, profissionais e gestores. 2ª ed. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2008.

NACARATO, Adair; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente-professor(a)-pesquisador(a)**. 4ª reimpressão. Campinas, S.P.: Mercado de Letras. 2007. p. 73-104.

NÓVOA, António (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1991.

OTRANTO, Celia Regina. **A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso as principais propostas de mudança**. Trabalho publicado na REVISTA UNIVERSIDADE RURAL - Série Ciências Humanas - Vol. 18, No. 1-2, Dezembro/1996.

_____. **A política de educação profissional do governo Lula**. 34ª reunião anual da Anped. Natal-RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniaio.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em 25/10/2011.

_____. **Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs**. Revista Retta. UFRRJ/PPGEA, Vol. I, nº 01, jan./jun. 2010. Seropédica, RJ: EDUR, p. 89-108.

PACHECO, Eliezer. (org.) **Institutos Federais – uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília. São Paulo: Ed. Moderna Ltda., 2011.

_____. **Artigo: Os Institutos Federais – uma revolução na educação profissional e tecnológica**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstitutos.pdf>. Acesso em 20/11/2012.

PAMPLONA, Ronaldo Mendes. **As relações entre o Estado e a Escola**: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil. (Dissertação de Mestrado) Instituto de Agronomia, UFRRJ/PPGEA, Seropédica - RJ, 2008.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **A complexidade do trabalho docente na atualidade**. In: 1º SENEPT Seminário nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2008, Belo Horizonte. 1º SENEPT Seminário nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2008. Disponível em: www.senept.cefetmg.br/galerias/.../QuartaTema6Artigo2.pdf. Acesso em 29.08.2012.

PEREIRA, Lucia Cavichioli; SOUZA, Nadia Aparecida de. **Contexto e Educação**. Editora UNIJUÍ. Ano 18. nº 70. Jul./Dez. 2003. p. 63-91.

PERES, Eliane. A política educacional no Brasil in Stephanou, M e Camara, M H B. (orgs.) **História e memórias da educação no Brasil**. Vol III – Século XX, Editora Vozes. Petrópolis, 2005. p. 114-128.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PHILLIPS, Bernard S. **Pesquisa social estratégias e táticas**. Rio de Janeiro. Agir, 1974.

PORTUGAL. **Lei de 06 de novembro de 1772**.

RICIERI, Marilucia. **Gestão por competências**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. A política educacional no Brasil in Stephanou, M e Camara, M H B. (orgs.) **História e memórias da educação no Brasil**. Vol III – Século XX, Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2005. p. 29-38.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma política educacional**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____. **O choque teórico da politecnia**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, 1(1). FIOCRUZ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro/RJ. mar. 2003. p. 131-152.

SILVA, Celia Maria Marcondes Ferraz - **Educação e Futuro**. Revista da ESPM, Vol. 18, Ano 17, ed. Nº 5, set-out 2011.

SOARES, Ana Maria Dantas e TAVARES, Moacir Gubert. **Formação Profissional em Ciências Agrárias**: as transformações no ensino técnico e seus impactos no ensino superior. Revista Educação Agrícola Superior, Brasília, V. 17, Nº 1, 1999.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90**: Regulação ou Emancipação? Seropédica – RJ: CPDA/UFRRJ (Tese Doutorado em Ciências), 2003.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude – **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEODORO, Elinilze Guedes. G. **Docentes na escola de aprendizes artífices do Pará**: diacronia dessa atuação - Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET-PA
RESUMO: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 26 – 39, dez. 2006 - ISSN: 1676-2584 http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art03_24.pdf - Acesso em 17/07/2012.

VECHIA, Ariclê – O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites in Sthephanou, M e Bastos, M H C. (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol II: Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 78-89.

ANEXOS

ANEXO A



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

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

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais 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, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Art. 3º A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005.

Art. 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.

CAPÍTULO II

DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Seção I

Da Criação dos Institutos Federais

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

- I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;
- II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;
- III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;
- IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;
- V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;
- VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;
- VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;
- VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;
- IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;
- X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;
- XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;
- XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;
- XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;
- XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;
- XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;
- XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;
- XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;
- XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;
- XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;
- XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;
- XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;
- XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;
- XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;
- XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;
- XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

§ 1º As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do Anexo I desta Lei.

§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campus* da nova instituição.

§ 3º A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do Anexo II desta Lei.

§ 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do Anexo III desta Lei, poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

§ 5º A relação dos *campi* que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.

Seção II

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - 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;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a 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;

IV - orientar sua 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 âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - 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;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, 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;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) 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;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Seção IV

Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos *campi* que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

§ 2º A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos *campi* que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos *campi* que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

§ 2º O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os *campi* serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo *campus*, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do *campus* os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2º O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispondo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1º deste artigo.

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.

§ 1º Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em *campus* de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter pro tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo *campus*.

§ 2º Nos *campi* em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter pro tempore, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei.

§ 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral Pro-Tempore do *Campus*, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Art. 16. Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

§ 1º Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria.

§ 2º A mudança de lotação de servidores entre diferentes *campi* de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do art. 36 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços por ele realizado.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Art. 19. Os arts. 1º, 2º, 4º e 5º da Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 1º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica:

.....” (NR)

“Art. 2º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

.....
IV - 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

.....
VI - 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas - FG-2.

..... ” (NR)

“Art. 4º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:

..... ” (NR)

“Art. 5º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG:

..... ” (NR)

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad
Paulo Bernardo Silva

ANEXO I

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais

| Instituição | Sede da Reitoria |
|--|-----------------------|
| Instituto Federal do Acre | Rio Branco |
| Instituto Federal de Alagoas | Maceió |
| Instituto Federal do Amapá | Macapá |
| Instituto Federal do Amazonas | Manaus |
| Instituto Federal da Bahia | Salvador |
| Instituto Federal Baiano | Salvador |
| Instituto Federal de Brasília | Brasília |
| Instituto Federal do Ceará | Fortaleza |
| Instituto Federal do Espírito Santo | Vitória |
| Instituto Federal de Goiás | Goiânia |
| Instituto Federal Goiano | Goiânia |
| Instituto Federal do Maranhão | São Luís |
| Instituto Federal de Minas Gerais | Belo Horizonte |
| Instituto Federal do Norte de Minas Gerais | Montes Claros |
| Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais | Juiz de Fora |
| Instituto Federal do Sul de Minas Gerais | Pouso Alegre |
| Instituto Federal do Triângulo Mineiro | Uberaba |
| Instituto Federal de Mato Grosso | Cuiabá |
| Instituto Federal de Mato Grosso do Sul | Campo Grande |
| Instituto Federal do Pará | Belém |
| Instituto Federal da Paraíba | João Pessoa |
| Instituto Federal de Pernambuco | Recife |
| Instituto Federal do Sertão Pernambucano | Petrolina |
| Instituto Federal do Piauí | Teresina |
| Instituto Federal do Paraná | Curitiba |
| Instituto Federal do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro |
| Instituto Federal Fluminense | Campos dos Goytacazes |
| Instituto Federal do Rio Grande do Norte | Natal |
| Instituto Federal do Rio Grande do Sul | Bento Gonçalves |
| Instituto Federal Farroupilha | Santa Maria |
| Instituto Federal Sul-rio-grandense | Pelotas |
| Instituto Federal de Rondônia | Porto Velho |
| Instituto Federal de Roraima | Boa Vista |
| Instituto Federal de Santa Catarina | Florianópolis |
| Instituto Federal Catarinense | Blumenau |

| | |
|--------------------------------|-----------|
| Instituto Federal de São Paulo | São Paulo |
| Instituto Federal de Sergipe | Aracaju |
| Instituto Federal do Tocantins | Palmas |

ANEXO II

Escolas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais

| Escola Técnica Vinculada | Instituto Federal |
|--|--|
| Colégio Técnico Universitário – UFJF | Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais |
| Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF | Instituto Federal do Rio de Janeiro |
| Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges – UFF | Instituto Federal Fluminense |
| Escola Técnica – UFPR | Instituto Federal do Paraná |
| Escola Técnica – UFRGS | Instituto Federal do Rio Grande do Sul |
| Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG | Instituto Federal do Rio Grande do Sul |
| Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC | Instituto Federal Catarinense |
| Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC | Instituto Federal Catarinense |

ANEXO III

Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

| Escola Técnica Vinculada | Universidade Federal |
|---|---|
| Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – UFRR | Universidade Federal de Roraima |
| Colégio Universitário da UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| Escola Técnica de Artes da UFAL | Universidade Federal de Alagoas |
| Colégio Técnico da UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM | Universidade Federal do Triângulo Mineiro |
| Escola Técnica de Saúde da UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV | Universidade Federal de Viçosa |
| Escola de Música da UFP | Universidade Federal do Pará |
| Escola de Teatro e Dança da UFP | Universidade Federal do Pará |
| Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| Escola Técnica de Saúde da UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG | Universidade Federal de <i>Campina</i> Grande |
| Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP | Universidade Federal Rural de Pernambuco |
| Colégio Agrícola de Floriano da UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| Colégio Agrícola de Teresina da UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| Colégio Técnico da UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| Escola Agrícola de Jundiá da UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| Escola de Enfermagem de Natal da UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| Escola de Música da UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL | Universidade Federal de Pelotas |
| Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFMS | Universidade Federal de Santa Maria |
| Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria | Universidade Federal de Santa Maria |
| Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria | Universidade Federal de Santa Maria |

4. Formação Acadêmica:
 Graduação Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado

5. Sua Graduação foi em: _____
Concluída em: _____ Instituição: _____

6. Há quanto tempo trabalha na Instituição como docente?
 Menos de 1 ano
 01 a 05 anos
 06 a 11 anos
 12 a 17 anos
 mais de 18 anos

7. Disciplina(s) que lecionou nos últimos 3 anos:

7-a. No Ensino Médio/Técnico:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

7-b. Na Graduação:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

7-c. Na Pós-Graduação

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

8. Tempo de experiência docente anterior ao ingresso na Instituição:

- Menos de 1 ano
- 01 a 05 anos
- 06 a 11 anos
- 12 a 17 anos
- mais de 18 anos

9. Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico da Instituição?

- Sim Sim, em parte Não tive oportunidade

10. Para qual área você prestou concurso? _____

11. Quais suas atividades e atribuições?

- Ensino Pesquisa Extensão Gestão

12. Como você avalia a determinação legal de implantação da verticalização do ensino?

13. Como você percebe a verticalização do ensino no Instituto Federal Farroupilha?
Relacione vantagens e/ou desvantagens da verticalização.

14. Você tem lido algo a respeito da verticalização do ensino?

Sim Não

15. Qual a sua avaliação sobre a implantação dessa verticalização no Instituto Federal Farroupilha - Câmpus SVS?

Ótima Boa Satisfatória Ruim Muito Ruim Não tem opinião formada

Justifique:

16. Quais as principais dificuldades para implantação da verticalização do ensino no Instituto Federal Farroupilha - Câmpus SVS?

17. Você sente dificuldade para atuar em níveis diferentes de ensino?

Sim Sim, em parte Não

Se você respondeu “Sim” ou “Sim, em parte”, por favor, justifique:

18. Existe alguma diferença entre a prática docente no ensino médio regular e na graduação e pós-graduação?

19. Você consegue fazer adaptações e adequações na sua prática docente entre um nível e outro ou atua sempre da mesma forma, independente do nível?

20. Você acredita que um bom docente do ensino médio pode ser um bom docente do ensino superior (graduação e pós-graduação)?

Sim Sim, em parte Não Não tem opinião formada

Justifique sua resposta:

21. Com que periodicidade a escola realiza reuniões pedagógicas com professores da sua área de atuação?
() Semanal () Quinzenal () Mensal () Bimestral () Semestral () Anual
() Ocorrem esporadicamente () Não há reuniões pedagógicas da área

22. Você e os demais professores gozam de autonomia para tomar decisões pedagógicas no(s) curso(s) em que você atua?
() Sim () Sim, em parte () Não

23. Você dispõe de tempo suficiente para preparação de suas aulas?
() Sim () Não

24. Você está satisfeito(a) com a sua atuação como docente?
() Sim () Sim, em parte () Não
Por favor, justifique: _____

25. Você sente necessidade de cursos de capacitação?
() Sim () Não

26. Você está fazendo algum curso no momento?
() Sim () Não
Se "Sim", qual? _____

27. Você se sente bem trabalhando na Instituição?
() Sim () Não

28. O fato de trabalhar com níveis distintos de ensino afeta a sua qualidade de vida?
() Sim () Sim, em parte () Não
Se você respondeu SIM ou SIM, EM PARTE, justifique sua resposta:

29. Você se sente realizado(a) com o que faz?
() Sim () Não

30. Tem alguma coisa que não foi perguntado que você gostaria de acrescentar?

Muito obrigada!

IDENTIFICAÇÃO DO INFORMANTE (Opcional):
