

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

RODRIGO FORESTA WOLFFENBÜTTEL
ORIENTADOR: SANDRO RUDUIT GARCIA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS DINÂMICAS INSTITUCIONAIS NO
INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

PORTO ALEGRE

2018

RODRIGO FORESTA WOLFFENBÜTTEL

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS DINÂMICAS INSTITUCIONAIS NO
INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Ruduit Garcia

PORTO ALEGRE

2018

RODRIGO FORESTA WOLFFENBÜTTEL

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS DINÂMICAS INSTITUCIONAIS NO
INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Ciências Sociais.

APROVADO EM __/__/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandro Rudit Garcia
(Orientador – PPGS/UFRGS)

Prof. Dr. Daniel Gustavo Mocelin
(Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me apoiaram e auxiliaram no sinuoso percurso desta diplomação. Em especial gostaria de agradecer ao professor Daniel Gustavo Mocelin pelo apoio durante o curso e pela leitura atenta do trabalho, à professora Rosimeri Aquino da Silva pela paciência e pelos primeiros direcionamentos e ao professor Sandro Ruduit Garcia, grande companheiro sociológico e mestre para todas empreitadas intelectuais.

Fica aqui registrado também meu agradecimento aos estudantes do IFRS de Porto Alegre, que gentilmente me receberam e acolheram em suas turmas, e à professora Helen Scorsatto Ortiz, professora responsável pelas turmas em que realizei os estágios docentes, uma pessoa inspiradora, inconformada e sempre em movimento, em suma, um exemplo de professora a ser seguido.

Por fim, agradeço aos colegas de licenciatura que me acompanharam neste percurso errático, cruzando e entrecruzando-se entre disciplinas, mudanças de currículos, semestres variados e ordenamentos imprevisíveis. Em especial agradeço aos amigos Claudio Renato Santos Souza, Sebastião Henrique Santos Lima, Fernanda Ribeira Rabaldo, Eduardo Zanella e Miguel Frozza pela parceria nos intermináveis trabalhos de grupo e pelos momentos de descontração.

RESUMO

O presente trabalho busca explorar, a partir da análise de documentos e de observação participante, a concepção de educação profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Tendo em vista o contexto de constantes mudanças nas formas de organização da produção, no mundo do trabalho e nas expectativas em relação aos trabalhadores, o estudo buscou responder as questões de como é concebida a educação profissional no interior dos Institutos Federais (IFs)? E como essa concepção se relaciona com as demandas do mercado trabalho e sua dimensão mais “pragmática” de formação de mão de obra? Para isto, o trabalho baseou-se nas experiências realizadas durante o período de estágios no campus de Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, no contato com profissionais do Instituto e na análise de conteúdo de documentos reguladores e orientadores das atividades educacionais dos Institutos Federais. Os resultados apontam para uma educação profissional integral, voltada para a formação de trabalhadores e cidadãos com autonomia e pensamento crítico, baseada na verticalização do ensino e na indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, com especial atenção para o papel desempenhado pelos projetos de extensão nesta proposta.

Palavras-chave: Educação Profissional; Instituto Federal; Sociedade do Conhecimento.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO.....	9
1.1 Um novo paradigma para as sociedades capitalistas.....	9
1.2 Impactos das transformações sobre a educação.....	13
2 ENSINO, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	18
2.1 A trajetória da formação profissional.....	18
2.2 Educação profissional, para além das dualidades.....	22
3 AS DINÂMICAS INSTITUCIONAIS DO IFRS (POA).....	25
3.1 Análise Institucional.....	25
3.2 Experiências dentro e fora da sala de aula: a “Feira de Trocas Solidárias” como um projeto de extensão.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	39
APÊNDICE I – ÁRVORE DE PALAVRAS ASSOCIADAS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	41

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é voltado para o estudo do perfil institucional dos Institutos Federais (IFs), bem como para o seu papel na formação de profissionais qualificados, difusão e produção de conhecimentos e tecnologias, a luz das recentes transformações sociais no mundo da produção e do trabalho. Para tanto baseia-se nas experiências realizadas durante o período de estágios (I e II) no campus de Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), no contato com profissionais do Instituto e na análise de documentos reguladores e orientadores das atividades educacionais dos Institutos Federais.

Tendo em vista os recentes debates envolvendo projetos políticos para a transformação da educação, tais como a MP nº 746/2016 (Reformulação do Ensino Médio) e o PL 861/2015 (Programa Escola Sem Partido), o presente trabalho tem como proposta analisar o tipo de formação profissional fornecido nos IF's a partir de sua configuração institucional e suas orientações pedagógicas. O principal objetivo da pesquisa é analisar o tipo de educação buscada e fornecida pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul com base em sua configuração institucional e compreendê-la no interior das recentes transformações nas formas de produzir, consumir e se organizar da sociedade contemporânea. Entre os questionamentos mais pertinentes, dois tornaram-se diretrizes no decorrer dessa pesquisa, sendo esses: como é concebida a educação profissional no interior destes institutos? Como essa formação se relaciona com as demandas do mercado trabalho e sua dimensão mais “pragmática” de formação de mão de obra?

A partir dessas questões, esboçam-se dois planejamentos que buscam elucidar o projeto em análise, quais sejam: compreender o peso da articulação ensino-pesquisa-extensão na formação dos alunos, para além da instrução para o trabalho; e discutir o papel de disciplinas não voltadas diretamente para o fazer operacional, como sociologia e filosofia, na formação tecnológica proposta por estes institutos.

Para isso, o estudo encontra-se organizado da seguinte maneira: O primeiro capítulo apresenta e recupera brevemente importantes contribuições teóricas das ciências sociais para a compreensão do atual paradigma de produção, distribuição e consumo das sociedades capitalistas, bem como algumas das principais teorias que buscam explicar as relações entre estas transformações sociais e a educação, suas funções, métodos e objetivos. O segundo capítulo busca explorar a questão da educação profissional no contexto brasileiro, suas configurações ao longo da história, alinhamentos com projetos de governo e dilemas em torno da suposta dualidade estrutural da educação. Além disso, o capítulo destaca o papel da Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais, durante o período recente, na oferta de uma formação profissional ampla, pública e de qualidade.

O terceiro capítulo divide-se em dois momentos: na primeira seção é apresentada a proposta de análise de alguns documentos orientadores do IFRS, análise esta que buscou investigar a concepção de “educação profissional” do Instituto e a maneira como ela se relaciona com as demandas e transformações do mercado de trabalho. A segunda seção aborda algumas experiências vivenciadas pelo autor durante o período de estágio docente no IFRS. Trata-se de um relato sobre a observação e participação em experiências de sala de aula e, principalmente, em projetos de extensão realizados no período. A ideia do relato é demonstrar, nestas experiências, como as mencionadas orientações sobre educação profissional ocorrem em situações cotidianas e não tão cotidianas, como projetos de extensão.

Por fim, as considerações finais trazem as conclusões em relação aos resultados encontrados na análise sobre a concepção de educação profissional no IFRS e sua aplicação nos contextos experimentados. Resultados que apontam para uma educação profissional integral, voltada para a formação de trabalhadores e cidadãos com autonomia e pensamento crítico, baseada na verticalização do ensino e na indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, com especial acento sobre o papel dos projetos de extensão nesta proposta. Bem como as limitações do trabalho e sugestões para futuros estudos.

1 SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO

Esse capítulo trata sobre as recentes mudanças paradigmáticas em que se inserem as práticas de educação, especialmente as novas dinâmicas e exigências em relação à formação e educação profissional. Baseado em importantes perspectivas de teóricos das ciências sociais, o capítulo apresenta algumas das principais mudanças nas formas de produção e organização das sociedades capitalistas para, em seguida, explorar as implicações destas mudanças nas formas de estruturação e concepção de educação. O principal enfoque do texto volta-se para a dinâmica de aceleração das recentes transformações sociais, especialmente no mundo do trabalho, e as implicações disto para a formação de cidadãos e profissionais no interior destes contextos mutantes.

1.1 Um novo paradigma para as sociedades capitalistas

Não é de hoje que se escreve sobre uma suposta condição pós-moderna, muita tinta já foi usada na tentativa de compreender as recentes mudanças nas formas de produzir, consumir e se organizar da sociedade contemporânea. Baseadas no deslocamento da economia do setor industrial para o setor de serviços (BELL, 1977; TOURAINE, 1993), na compressão espaço-temporal e em novas formas de organização do trabalho (HARVEY, 1996), no incremento da fluidez das referências (BAUMAN, 1991), ou no aumento da relevância do conhecimento e da informação (CASTELLS, 2005), essas teorias visam a captar conceitualmente este momento da organização social.

Sem entrar no mérito de cada uma dessas iniciativas teóricas e de suas importantes divergências, convém aqui ressaltar as mudanças na organização das sociedades capitalistas em termos de educação, qualificação, conhecimento e trabalho, em relação aos padrões vigentes ao longo do século XX. Mais precisamente, pretende-se aqui acentuar essas mudanças para, mais adiante, explorar suas implicações para a concepção de educação formal e para as instituições de ensino contemporâneas.

Um primeiro aspecto a ser considerado neste debate é a característica essencialmente dinâmica do modo de produção capitalista – reconhecida pelas pressões competitivas do mercado, associada à constante inserção de inovações tecnológicas nos processos produtivos e à transformação generalizada de insumos e produtos em mercadoria – e da própria modernidade, marcada pela reflexividade em nível institucional. Logo, não se trata apenas de

mudanças, algo constitutivo da modernidade e do modo de produção capitalista, mas da intensificação do ritmo das mudanças.

Esta intensificação está relacionada a uma dinâmica recursiva de monitoramento reflexivo das práticas sociais e readequação à luz de novos conhecimentos. Segundo o sociólogo britânico Anthony Giddens (1995), o monitoramento reflexivo não é exclusivo da sociedade moderna, mas estende-se a qualquer ação rotineira humana. Contudo, na modernidade, a tradição perderia espaço como mecanismo de coordenação das práticas sociais, estas seriam permanentemente renovadas e reavaliadas através de novas apropriações dos conhecimentos, produzidas sobre as próprias ações e sistemas sociais onde atuam. No contexto da modernidade radicalizada, a tradição passaria a ser renovada continuamente mediante processos de revisão das práticas sociais a luz do conhecimento sobre estas práticas.

Esta recursividade propõe que o conhecimento atuaria sobre a sociedade moderna, que por sua vez se modificaria em função deste corrigindo-se e conseqüentemente alterando as bases do próprio conhecimento. Isto significa que na modernidade o risco é sistêmico, parte integrante de sua dinâmica, porém pode ser visto também como oportunidade.

Portanto, a reflexividade radicalizada é a dinâmica que definiria o período atual da modernidade, nela toda convenção é revisada de forma indiscriminada, inclusive a própria natureza da reflexão e conseqüentemente o próprio conhecimento. Ou seja, este conhecimento reflexivamente aplicado seria constantemente revisado e alterado, desvinculando o avanço do conhecimento do grau de certeza sobre o futuro (GIDDENS, 1995).

Esta dinâmica de atuação do conhecimento sobre o próprio conhecimento, voltada para desenvolvimento de inovações, é tão relevante no contexto atual que alguns autores (PACHECO; CRUZ, 2004) referem-se a um novo paradigma de sociedade, denominada “sociedade do conhecimento” e apontam para a centralidade do trabalho imaterial na criação de valor (GORZ, 2005). De acordo com essa perspectiva, o conhecimento é, atualmente, o centro do desenvolvimento econômico e social. Se em outros períodos da história os principais recursos da produção foram a terra, o capital ou o trabalho, hoje esses elementos são substituídos pelo uso intensivo de conhecimento.

Segundo Castells (2005), grande parte das mudanças que justificariam a elaboração de um novo arcabouço teórico estariam vinculadas às transformações nas formas de produção e consumo das sociedades capitalistas, ou melhor, à emergência de um novo modo de desenvolvimento informacionalista. Todavia, o surgimento desta nova forma de atuação sobre a matéria estaria vinculada a uma série de transformações mais abrangentes, tais como: a revolução tecnológica promovida pelas novas tecnologias da informação e comunicação; a

crescente interdependência global dos mercados; o colapso do estatismo soviético, após o fim da Guerra Fria; e a reestruturação do capitalismo, marcada pela flexibilidade de gerenciamentos, descentralização das empresas, organização em redes (externas e internas), individualização e diversificação nas relações de trabalho e pelos modelos de acumulação flexível.

Para Castells, tais mudanças teriam promovido um contexto de desestruturação de organizações e instituições importantes para a orientação das condutas dos atores sociais, abalando o contrato social que fundamentou a estabilidade do modelo anterior. Baseado na produção uniforme em massa, nos ganhos de escala e na maximização da produção, esse modelo possuía como principal incremento de produtividade as novas fontes de energia e a descentralização do uso de energia ao longo do processo na exploração de fontes de energia e matérias-primas.

Porém, o modo de desenvolvimento fordista organizacional da grande indústria vertical, hierárquica, tornou-se incapaz de responder com agilidade às novas transformações tecnológicas e de mercado ocorridas no fim do século passado. Motivado pela crescente instabilidade e concorrência dos mercados internacionais, derivadas das constantes inovações tecnológicas e da expansão das fronteiras comerciais e culturais, este modo de desenvolvimento industrial teria atingido seu limite, dando origem ao novo paradigma do informacionalismo, que visa à acumulação de conhecimentos, baseado na tecnologia de geração de conhecimentos, processamento da informação, comunicação de símbolos e, mais importante, à ação do conhecimento sobre o próprio conhecimento como fonte do aumento da produtividade (CASTELLS, 2005). Por sua vez, este paradigma estaria vinculado ao surgimento de novas e mais dinâmicas formas de organização da produção (toyotismo, produção flexível, empresa horizontal, redes globais de empresas), que são definidas por Castells com base em suas características comuns de horizontalidade e flexibilidade.

A partir destas novas formas de organização, Castells propõe uma nova unidade básica da organização econômica, não mais um sujeito individual ou coletivo, mas a própria rede formada pelos diversos sujeitos e grupos interconectados.

Todas essas tendências interagem entre si, influenciam-se, mas são dimensões diferentes de um processo fundamental: o processo de desintegração do modelo organizacional de burocracias racionais e verticais, típicas da grande empresa sob as condições de produção padronizada em massa e mercados oligopolistas... Dessa crise, surgiram vários modelos e sistemas organizacionais que prosperaram ou fracassaram de acordo com sua adaptabilidade a vários contextos institucionais e estruturas competitivas... Sob diferentes sistemas organizacionais e por intermédio de expressões culturais diversas, todas elas baseiam-se em redes. As redes são e serão os componentes fundamentais das organizações (Castells, 2005, p.224).

As mudanças promovidas por essa reestruturação nas formas de organização social, somado aos fluxos contínuos e acelerados de conhecimento e informação, possibilitados pelas tecnologias da informação em tempo real, abalaram importantes instituições fornecedoras de referências para a construção da identidade social. Antes consideradas centrais na organização da vida social, instituições como sindicatos trabalhistas, empresas paternalistas, Estados, famílias patriarcais e igrejas tradicionais passaram a disputar espaço com novos movimentos sociais, fragmentados e organizados em redes, produzindo, assim, identidades fragmentadas e provisórias. Por outro lado, face a essas mudanças confusas e incontroláveis, teria emergido um movimento contrário de reagrupamento em torno de identidades primárias e por vezes fundamentalistas, configurando, assim, uma estruturação social que Castells define como bipolar, entre a Rede e o Ser.

Outra leitura possível destas transformações aponta para uma mudança na base normativa do modelo capitalista. Segundo Boltanski e Chiapello (1999) não estaríamos apenas diante de novas formas de organização da produção, mas de um novo espírito do capitalismo. Mais precisamente, as transformações ocorridas no capitalismo dependeriam da relação existente entre suas formas de organização, seu “espírito” (conjunto de princípios de justiça que o justificam e sustentam) e as críticas formuladas contra a ordem capitalista. Logo, as justificações e formas de organização estariam ligadas ao contexto histórico e às críticas, portanto o espírito do capitalismo seria uma categoria dinâmica, diretamente vinculada a sua própria época e passível de transformações de acordo com os sucessivos estados históricos.

Por sua vez, o atual estado do novo espírito do capitalismo seria marcado pela justificação por projetos. Formulada a partir das críticas sociais (capitalismo como fonte de misérias e egoísmo) e estéticas (fonte de opressão e desencanto), o novo espírito estaria vinculado às formas de produção em rede, mais flexíveis e autônomas, em oposição à antiga forma da grande empresa burocrática verticalmente hierárquica. A mobilidade, a flexibilidade, a criatividade, o empreendedorismo de si e a inventividade como retorno do encantamento (perdido no capitalismo fordista) seriam os conteúdos de um princípio de justiça que permite que as pessoas se identifiquem com esse tipo de trabalho. O engajamento então ocorreria por intermédio de experiências profissionais transitórias, orientadas por projetos individualizados e desafiadores.

Esta configuração possibilitaria a emergência de um novo tipo de trabalhador ideal, adaptado a estas novas formas de produção instáveis: o manager subjetivamente comprometido, profissional com grande mobilidade capaz de transitar e estabelecer conexões no interior das redes e dos projetos. Por seu turno, este trabalhador é sintomático de um novo

tipo de trabalho: flexível, temporário, incerto e com menores possibilidades de construção de uma carreira pautada por uma única profissão para o longo da trajetória profissional dos indivíduos.

Portanto, este espírito do capitalismo refere-se a um princípio normativo de justiça que comporta um ideal de bom trabalho e oferece respaldo para a adesão a este estilo de vida, favorável a esta ordem capitalista mais flexível. Em outras palavras, uma nova base normativa para um processo de acumulação capitalista marcado por uma dinâmica da contingência. Isto implica em mudanças que vão além da base estrutural da sociedade capitalista, mudanças que afetam as expectativas dos trabalhadores e própria concepção de bom trabalho, agora entendido como trabalho flexível, dinâmico e instável.

A soma destas transformações nas formas de produção e consumo das sociedades capitalistas seria promotora da passagem de ordens relativamente estáveis e consolidadas para referenciais constantemente mutáveis e insólitos. Por seu turno, essa passagem estaria diretamente imbricada com mudanças na educação e em seus objetivos, pois, além de envolverem alterações nos processos de formação identitários, tensionando valores e referências, modificam as formas de relacionamento com o conhecimento e com a informação, gerando novas expectativas e experiências para os processos de formação de cidadãos e profissionais.

1.2 Impactos das transformações sobre a educação

Entretanto, para estabelecer essa relação entre educação e sociedade no contexto atual, devemos, primeiro, desmistificar a concepção idealizada e universal de educação promovida por perspectivas mais filosóficas. Segundo Durkheim (1973), a busca por uma definição essencial da educação é algo totalmente despropositado, pois a educação está intimamente vinculada a organização da sociedade, e essa, por sua vez, é intrinsecamente histórica e mutável. Portanto, definições que a relacionam a conceitos como felicidade ou perfeição (harmonia) são relativizadas diante de diferentes percepções de felicidade e de questões como a progressiva complexificação social, fruto da divisão social do trabalho, que impediria a realização desta harmonia individual.

Ainda de acordo com a concepção durkheimiana, a educação em seu sentido estrito¹, é uma instituição social que deriva da estrutura e das necessidades da sociedade. Logo, devido

¹ Educação como ação pedagógica dos homens sobre os próprios homens, especificamente dos adultos sobre os jovens.

ao caráter histórico e contingente das formas de organização social, a educação é algo diverso de um conceito estático e absoluto. Por conseguinte, a resposta para a pergunta “o que é a educação?” passa necessariamente pela questão “quais necessidades sociais a educação corresponde?”. Perspectiva essa que torna íntima e incontornável a relação entre sociedade e educação.

Apesar de existirem relevantes críticas a esta noção funcionalista de educação – baseada numa concepção totalizante da sociedade, como uma personalidade moral superior, com funções e necessidades que se complexificam ao longo do tempo – ela retira a educação da esfera exclusivamente filosófica e imanente e a aproxima da esfera da política, problematizando não apenas sua constituição, mas também seus objetivos e métodos; aspectos que seriam mutáveis e contingentes ao longo do tempo. Portanto, caberia investigar mais atentamente esta relação com as transformações na organização social, a fim de compreender a educação contemporânea.

Para além do reconhecimento desta dinâmica de influência mútua entre os valores da sociedade e os objetivos e métodos da educação, existem autores, hoje em dia, que apresentam um problema ainda mais complexo para a educação formal. Segundo Zygmunt Bauman (PORCHEDDU, 2009), a prática pedagógica estaria, atualmente, sob constante ataque de críticas que problematizam elementos supostamente invariantes e constitutivos da ideia de pedagogia. Isto é, críticas a uma ordem imutável do mundo, que permitiria a transmissão de conhecimentos do professor ao aluno, e à noção fixa de natureza humana, que estabelecia um modelo a ser buscado e conformado por intermédio de um processo de formação cultural, sólida e estruturada.

Nos termos propostos por Bauman (1991), a noção de educação como formativa, como um estoque de conhecimentos e saberes a serem utilizados em determinadas situações mais ou menos previsíveis e controláveis é posto em cheque pelo contexto atual de perpétua e acelerada mudança, pois esses estoques não fazem o mesmo sentido em um “mundo líquido”, em que existe a constante necessidade de estar sempre atualizando-se. No interior destes marcos “líquidos” a memória firmemente consolidada, como uma referência para a atuação futura, não possui o mesmo valor que antes, mais vale a capacidade de adaptação a novas situações que a memória de situações passadas.

Tradicionalmente concebidas com base em um mundo durável, a aprendizagem e a pedagogia voltam-se para o desenvolvimento de competências e para a acumulação de informações potencialmente úteis para a formação dos estudantes. Porém, ao solapar esse pressuposto de ordem durável, a atual dinâmica da contingência solapou também a proposta

de ensino a partir de referenciais estáveis. Na medida em que softwares se atualizam, interfaces são modificadas e equipamentos são legados ao passado, conteúdos e informações tornam-se “obsoletos” com uma velocidade surpreendente.

Nestes tempos, a proposta de educação continuada torna-se um mantra e o paradoxo da Rainha Vermelha² – é preciso correr o máximo possível para permanecer no mesmo lugar – adquire sentido pleno. A formação profissional estende-se para muito além da escola e a necessidade de atualizar-se constantemente torna-se imperativa para adequar-se ao instável mercado de trabalho. A escola, instituição por excelência da educação, passa então a ser questionada por seus rígidos programas de estudos e por sua sucessão predefinida para o processo de aprendizagem, dando origem a uma conjuntura que Baumam denomina de pressão desinstitucionalizante do ensino. Em outras palavras, uma pressão que põe em cheque os centros de ensino, seus métodos e objetivos concebidos para um mundo relativamente estável e duradouro.

Esta crítica à escola, como uma instituição retrógrada e atrasada face a um mundo de mutações aceleradas, passa, necessariamente, pelo extenso debate sobre sua função (formar cidadãos ou profissionais) e seu papel na sociedade, como agente transformador ou reproduzidor da ordem social. Sem adentrar nos meandros do debate, cabe referir que a teoria da reprodução origina-se de uma crítica a essa suposta mutação permanente, pois percebe a desigualdade social como um fator de estabilidade nessa dinâmica escolar.

Em conformidade com essa leitura, a educação escolar operaria de forma a perpetuar as desigualdades sociais, reproduzindo-as por intermédio de mecanismos de seleção e estratificação. Segundo o clássico estudo de Bourdieu e Passeron (1992), a reprodução estaria vinculada à distribuição desigual de capitais culturais considerados válidos no processo de inculcação de um arbitrário cultural dominante. Este mecanismo de reprodução das desigualdades operaria de forma velada, sob um verniz de igualdade de oportunidades, o que geraria frustração pelo insucesso, atribuído a causas individuais, e produziria uma violência simbólica contra esses estudantes. Ou seja, ainda que este arbitrário transforme-se ao longo do tempo, ele diz respeito a um grupo de competências desigualmente distribuídas e desigualmente promovidas pelos institutos de ensino.

No outro espectro do debate, existem teorias que percebem na educação um potencial transformador das desigualdades. Para autores como Michael Apple e Paulo Freire, existe espaço na educação escolar para a transformação, tanto das práticas da educação, quanto das estruturas da sociedade. Em Freire (1990) esta proposta de transformação da sociedade é mais

2 Referência ao clássico romance de Lewis Carrol “Através do espelho e o que Alice encontrou por lá”.

pungente. Quando este afirma ser possível, através da educação, uma pedagogia dos oprimidos – feita com eles e com o objetivo de refletir sobre as causas da opressão, possibilitando um engajamento que implicaria na luta por sua liberdade – está afirmando a possibilidade de transformação das categorias opressores e oprimidos a partir da educação.

Apple e Beane (1997) por sua vez, defendem uma transformação no sentido de uma ampliação da sociedade democrática, os autores não negam a existência de uma “ideologia” vinculada à educação, denominada por eles de currículo oculto. Entretanto, vêm na educação escolar não apenas um aparelho de reprodução desta ideologia, mas acreditam em uma educação democrática, onde existem espaços para a transformação deste currículo, e até mesmo a possibilidade de evidenciar este oculto. Contudo, não sem um árduo trabalho de criar e manter estruturas e processos democráticos, possibilitando assim, através deste espaço, a transformação da educação em direção a uma educação em que todos têm direito de acesso, sem indivíduos ou grupos de interesse reivindicando a propriedade exclusiva do saber e dos significados possíveis deste.

Apesar das divergências, tanto os teóricos da reprodução quanto os da transformação percebem a existência de forças coercitivas no processo educacional escolar. A escola é um ambiente de socialização que se baseia, principalmente, na restrição, na conformação de anseios e impulsos. Porém, os últimos acreditam na existência de espaços para a transformação da sociedade a partir da escola, ou, pelo menos, espaços que evidenciem as relações que configuram a escolha de um determinado conhecimento, possibilitando assim uma maior autonomia para os educandos transformar a realidade. Logo, a questão do papel da escola nos processos de reprodução e transformação social não passa ao largo da questão do poder e da escolha dos currículos.

Se é certo que as recentes transformações do mundo da produção, trabalho e consumo demandam a constante atualização dos currículos escolares, a fim de promover uma formação mais sintonizada com essas alterações, é certo também que os institutos de educação não deveriam voltar-se exclusivamente para os interesses voláteis do mercado de trabalho e para as dinâmicas da economia. Pois isto implicaria na privatização e individualização dos processos e das situações de ensino e aprendizagem, personalizando competências efêmeras pautadas pela efetividade e concorrência, e promoveria a substituição da relação professor-estudante por aquela de fornecedor-cliente ou comercial-comprador (PORCHEDDU, 2009).

Portanto, entende-se, aqui, a intrincada relação entre sociedade e educação de forma que a última não se encontre necessariamente circunscrita e dependente da primeira, mas que os processos educacionais possam agravar, reproduzir ou reduzir as ordens sociais estabelecidas.

Neste sentido, compete as instituições de ensino não apenas se adequar acriticamente às mudanças no arbitrário que determina o que deve ser ensinado e de que forma, mas promover e tornar claro estes processos de escolha de currículos e projetos políticos pedagógicos. Isto é, essas alterações devem ser assumidas como processos decisórios, realizados reflexivamente, no interior de um movimento recursivo de revisão de práticas que leve em consideração o papel coletivo da educação, voltada para a cidadania e não apenas para o imprevisível mercado.

Nesta perspectiva, a forma como as entidades de ensino entendem e promovem a educação adquire um peso central nas dinâmicas de reprodução e transformação social. Uma compreensão integralmente sujeita às mencionadas pressões desinstitucionalizantes e voltada exclusivamente para a formação em conformidade com as demandas pragmáticas e imediatas do mercado pode dar origem a uma formação parcial, acrítica, sujeita à superação após um breve intervalo de tempo, e promotora da manutenção das desigualdades sociais.

No caso da educação profissional este risco torna-se ainda mais grave quando associado a uma estrutura social que historicamente discrimina o trabalho manual e reserva o trabalho intelectual às elites dirigentes. Este seria o caso da educação profissional brasileira em diversos momentos de sua história (CIAVATTA, 2005), porém, conforme mencionado acima, esta suposta divisão dicotômica do trabalho não encontra mais respaldo nas novas formas de organização da produção. O capítulo seguinte aprofunda este debate e apresenta algumas características da educação profissional brasileira.

2 ENSINO, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O presente capítulo aborda a questão da formação profissional no contexto nacional, mais precisamente, busca recuperar a trajetória histórica dessa modalidade de ensino, seus diferentes períodos, modelos e orientações, a fim de melhor compreender o momento atual e a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assim como a recente criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para tanto, apresenta algumas teorias sobre o papel da educação profissional, sua condição dual no contexto brasileiro e as possibilidades de superação desta dualidade através de uma formação integrada.

2.1 A trajetória da formação profissional

Conforme visto no capítulo anterior, o período atual é marcado por uma série de aceleradas transformações nas formas de organização, produção e consumo das sociedades integradas ao mercado mundial. Por seu turno, essas modificações encontram-se diretamente imbricadas aos processos educacionais, seus métodos, objetivos e expectativas.

Tendo em vista o conjunto de mudanças em curso, ocasionadas pelo novo paradigma produtivo baseado no uso intensivo de conhecimento, os países são impelidos a aumentar seus investimentos em inovação para se tornarem ou se manterem competitivos. Uma vez que a inovação e o conhecimento são considerados vetores do desenvolvimento econômico mundial e do crescimento em longo prazo, torna-se relevante, em termos de políticas públicas, a preocupação com o cenário da inovação e da qualificação, sobretudo nos países em desenvolvimento, como o Brasil.

No caso do contexto brasileiro, é possível identificar, ao longo dos últimos 20 anos, importantes esforços de desenvolvimento econômico e integração às maiores economias mundiais. Considerado um país “emergente”, o Brasil tem se esforçado para superar heranças do modelo de substituição de importações ou a simples exportação de commodities, formulando novos tipos de incentivos e ações de política industrial e tecnológica para favorecer a criação de conhecimentos e a capacidade de inovação (GARCIA, 2015).

Além dos investimentos em desenvolvimento de tecnologias, projetos de pesquisa e incentivos fiscais para a produção de inovações econômicas (ARBIX, 2010) a formação de mão de obra qualificada e pesquisadores figura como um dos principais elementos da política

de desenvolvimento econômico nacional. Não por acaso, é possível observar uma expressiva expansão do investimento do Estado no fortalecimento da oferta de cursos técnicos e profissionalizantes (BLANCO, 2015). Um indício desta expansão é o fato de no ano 2007 serem estabelecidas, via decreto, as diretrizes para a integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que viriam a compor, no ano seguinte, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, via Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, foram construídas, entre 2003 e 2016, mais de 500 novas unidades de ensino referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. Para efeitos de comparação a secretaria informa que no período anterior, entre 1909 e 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Esta expansão elevou o número de municípios atendidos de 119 até 2002, para 568 em 2016. No total a Rede é composta por 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Ainda que essa ampliação seja sem precedentes na história nacional, convém referir que a educação profissionalizante e sua articulação em diferentes unidades não são propriamente uma novidade. Já no começo do século XX o Presidente da República Nilo Peçanha expedia o Decreto nº 7.566, de 1909, que estabelecia a criação, em cada capital do país, de uma Escola de Aprendizes e Artífices. De acordo com Kunze (2009), estas escolas eram voltadas para o público destituído de riquezas, isto é, aos pobres e humildes que precisavam ser formados para o trabalho manual por meio deste tipo de ensino. Logo, uma política de assistência, focada na geração de oferta de trabalho manual em consonância com o modo de produção, destinada à classe marginal da sociedade da época.

Ao longo do século XX a formação profissional passou por diferentes fases. Segundo Kunze (2009), Conciani e Figueiredo (2009) a primeira fase remonta ao período do Brasil Império, nesta fase a formação é marcada por iniciativas não institucionais, pela transmissão de conhecimentos dos artesãos europeus para os mestiços com a finalidade de prestar serviços as classes mais abastadas. A terceira fase, após a mencionada criação das Escolas de Aprendizes e Artífices no início do Século XX, é marcada pela Reforma Capanema (1941), que instituiu a criação de escolas técnicas com oferta de cursos específicos.

Esta reforma remodelou todo o ensino no país, dando destaque a algumas novas características em relação ao ensino técnico: i) o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; ii) o ingresso nas escolas industriais passou a depender

de exames de admissão; iii) os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio. O primeiro ciclo compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um ano de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades (BLANCO, 2015, p.128).

A partir dos anos 1940 o ensino profissionalizante passou a ser vinculado a estrutura do ensino em geral, tendo em vista que os estudantes egressos dos cursos técnicos passaram a poder ingressar nos cursos do ensino superior de área equivalente. Porém, a equivalência plena entre os cursos técnicos e os cursos secundários só ocorreu com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 1961. Com isso, a educação profissional passa de modalidade alternativa de formação para os trabalhadores, política social de integração de classes subalternas, para inserir-se no esforço nacional de industrialização pela substituição de importação, com a criação do sistema “S”³ (CONCIANI; FIGUEIREDO, 2009).

Após o golpe civil-militar de 1964, é reforçado o modelo nacional desenvolvimentista e ampliados os esforços de industrialização da estrutura nacional. Neste contexto, a formação de mão de obra qualificada torna-se uma urgência para o modelo de crescimento econômico, como resultado, são expressivamente expandidos o número de matrículas e a oferta de cursos técnicos no país (BLANCO, 2015). A partir da promulgação da Lei nº 5.692/71, a educação profissional tornar-se obrigatória no ensino de 2º grau, transformando, assim, uma agenda de governo em política de estado, até a retirada da obrigatoriedade na LDB de 1982. O principal objetivo dessa lei era a unificar a educação propedêutica e profissional, favorecendo o caráter técnico do conhecimento e a formação de profissionais para a indústria crescente, porém, devido a falta de condições materiais, a maioria das escolas não conseguiu se adequar a proposta (TAVARES, 2010).

Com a publicação da LDB de 1996 tem início a quarta fase da educação profissional no Brasil, que ocorre em meio a um contexto de reestruturação produtiva e uma forte onda de políticas liberais. Uma das principais diferenças inauguradas pela LDB de 1996 é que ela apresenta um capítulo dedicado a Educação Profissional. Segundo Conciani e Figueiredo (2009) essa singularização da educação profissional possibilitou que durante a reforma do Estado na década de 1990, o nível médio da educação profissional estabelecesse uma correlação de dependência no nível técnico com o ensino médio. A princípio por meio de uma estrutura institucional dicotômica, que estabelecia a organização curricular independente entre Ensino Médio e Ensino Técnico, conforme o decreto revogado nº 2.208 de 1997, mas que

3 São instituições que por força constitucional, artigo 149, Inciso III, recebem contribuições de interesse classista: SENAI, SENAR, SENAC, SENAT, SESC entre outras.

depois reintegrou, parcialmente a educação profissional, via decreto nº 5.154/04, que estabelece a articulação entre a educação profissional técnica e de nível médio e possibilita a formação integrada.

Segundo Ramos (2002), este decreto representou a inserção e o fortalecimento da noção de competência na educação profissional, em detrimento da concepção de qualificação. Isso porque, diferentemente das dimensões formal e social da qualificação, a competência tende a priorizar uma dimensão experimental da formação. Isto é, a competência estaria associada a noções de empregabilidade e laborabilidade e deveriam, de forma flexível, guiar-se por estas. Todavia, a aplicação desta concepção à educação profissional, nos moldes propostos pelo decreto, intensificou o caráter pragmático da formação, reduzindo-a e restringindo-a a aprendizagem de atividades laborais.

Reside na colocação acima uma das principais questões da educação brasileira: a aludida dualidade entre formação geral e formação para o trabalho, que acompanha os projetos educacionais desde os primórdios e a manutenção das desigualdades sociais apesar dos diversos programas de formação profissional. Segundo autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) a formação básica qualificada de jovens e sua inserção qualificada no processo produtivo é um projeto historicamente negado no contexto brasileiro, devido ao caráter dual dessas estratégias de formação profissional para o mercado sem o investimento em educação básica. Para Kunzer (2005) esta dualidade estrutural é marcada pela existência de dois tipos de escolas para classes sociais distintas, com diferentes papéis destinados a elas na divisão social e técnica e trabalho e distintos níveis de reconhecimento e valorização.

A partir dos anos 2000, contudo, tem início um novo momento da educação profissional. Além dos Planos de Expansão da Rede Federal, que possibilitaram a criação de diversas novas unidades, em dezembro de 2008 é decretada a Lei 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais. Uma das principais diferenças desta política em relação as anteriores é concepção pedagógica dos Institutos, que supostamente visariam superar as perspectivas assistenciais e de estigmatização social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, as quais, desde suas origens, são entendidas como modalidades de ensino direcionadas para jovens estudantes e trabalhadores oriundos das camadas populares, público para o qual seria direcionado este tipo de educação (BLANCO, 2015).

Neste sentido, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) tensionariam esta suposta dualidade estrutural, pois surgem como um percurso alternativo de

formação de cidadãos e profissionais. Um percurso público, gratuito e de qualidade nos diversos níveis de formação (médio, técnico e superior).

2.2 Educação profissional, para além das dualidades

Apesar das mencionadas críticas e da pressão desinstitucionalizante que se volta à escola tradicional é possível observar, no contexto brasileiro, um recente fortalecimento da oferta de cursos técnicos e o crescimento da formação profissional. Estudos recentes, como a tese de Blanco (2015), mostram um expressivo aumento no número de matrículas no Ensino Técnico de nível médio, devido ao incremento dos investimentos federais em novos cursos, escolas, abertura de maior número de vagas, em conjunto com iniciativas privadas. Hoje em dia pode-se destacar, no que tange à iniciativa pública para o desenvolvimento deste tipo de ensino, a ampliação do número de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), articulados à Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico.

Conforme mencionado, outro momento na história brasileira marcado por essa expansão e valorização do ensino profissionalizante, apesar das evidentes diferenças normativas e políticas, foi durante a Ditadura Civil Militar de 1964. Não por acaso, fases históricas do país, nas quais estão em pauta o desenvolvimento econômico a partir da qualificação de trabalhadores e da melhoria das bases tecnológicas de produção, frente a cenários diversos de concorrência da economia global (BLANCO, 2015).

Diferente da fase militar, que visava a integração e obrigatoriedade do ensino profissional sem fornecer as devidas condições para tal, o período recente é marcado pela ampliação dos investimentos, gerando uma maior oferta nas redes públicas e privadas de educação profissional. Se compararmos, com base nas Sinopses estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apenas o número de matrículas nos Cursos Técnicos (considerando as modalidades de ensino Concomitante, Subsequente, e Integrado) entre os anos 2001 e 2016, percebe-se uma expansão expressiva de 268,96% no número de matrículas.

O que expressa uma crescente ampliação desta modalidade de ensino e do número de técnicos formados no período recente. Embora as implicações desta expansão em termos de desenvolvimento econômico e tecnológico dependam de diversos outros fatores, como a

qualidade dos cursos, a capacidade de absorção das empresas e indústrias destes profissionais recém-formados e do espaço apropriado para o desenvolvimento de suas atividades técnicas e científicas, torna-se evidente o esforço político em formar um vasto contingente de mão de obra qualificada.

Em outros termos, pode-se afirmar que se trata de uma busca por um projeto de educação em consonância com um projeto de desenvolvimento econômico. Porém, se em meados da década de 1970 a orientação político-econômica ainda se identificava com uma estratégia de substituição de importações e com a formação de uma mão de obra apta a trabalhar na grande indústria padronizada aos moldes fordistas, atualmente os limites dessa estratégia apresentam-se de forma ainda mais evidente.

Não apenas pela desvantagem competitiva em relação aos países orientais em termos de custo de mão de obra, isenção fiscal e legislação trabalhista mais branda, mas também devido à própria concepção de sociedade do conhecimento, conforme visto no primeiro capítulo. Isto é, para além da qualificação da mão de obra em termos de capacidade de apreender técnicas e replicá-las, o ensino profissional no interior do modo de desenvolvimento informacionalista (CASTELLS, 2005) deveria qualificar o estudante de forma a capacitá-lo para dominar estas técnicas, assim como para adaptá-las a novas situações e a desenvolver novas técnicas produtivas e produtos. Além de estimular o desenvolvimento de autonomia de pensamento e iniciativa de par com o desenvolvimento do cuidado com o outro, ou seja, solidariedade/percepção sobre interdependência entre sujeitos.

Logo, uma formação que capacite os profissionais para atuar sobre os próprios processos produtivos e produtos, de forma a implementar melhorias ou adaptá-los a diferentes e novas situações, a fim de fomentar dinâmicas de desenvolvimento local. O que exige uma capacidade crítica e compreensão das dinâmicas sociais e produtivas muito mais ampla que a tradicional formação de mão de obra dócil e barata. Isto implica em uma formação capaz de superar a histórica redução da preparação para o trabalho ao seu nível operacional.

Segundo Ciavatta (2005), o debate sobre este tipo de formação mais integral não é algo novo, no contexto nacional ele ocorre e recorre em diferentes momentos históricos. Em geral trata-se de um debate que visa à superação do dualismo tradicional da educação brasileira, e seu histórico comportamento de destinar a educação geral para as elites dirigentes e voltar a preparação para o trabalho para os desamparados. Algo que teria sido acentuado pelas leis orgânicas na década de 1940 com a segregação dos que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção. Debate que voltou à tona durante o período da

redemocratização, mas perdeu espaço para parâmetros de produtividade e preparação para o trabalho (CIAVATTA, 2005).

Em síntese, a história da formação profissional no Brasil seria orientada por uma luta política entre duas alternativas, uma voltada para o assistencialismo e para aprendizagem operacional, e outra que buscava introduzir os fundamentos científicos da técnica e o preparo intelectual no processo educacional a fim de buscar uma educação integral. Para Civatta (2004), o sentido do termo integrada, politécnico, ou tecnológica, faz referência a uma educação que buscava:

...garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos [...] termos que buscam, responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza (CIAVATTA, 2005, p. 3).

Recentemente, a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua adesão à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica viabilizou a criação de novos espaços para o desenvolvimento e realização de uma proposta de educação tecnológica. Não por acaso uma educação que é vista pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica como um “importante instrumento de formação profissional e pessoal de jovens e adultos e de promoção do desenvolvimento socioeconômico do país⁴”.

Porém, convém investigar como os Institutos Federais concebem e aplicam suas noções de educação profissional e tecnológica, principalmente no que diz respeito às relações e demandas do mercado, a fim de explorar suas potencialidades em superar as históricas dicotomias estruturais – trabalho manual/intelectual, cidadão/trabalhador – que permeiam a educação profissional. Esta é a proposta do capítulo seguinte.

4 Conforme <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica> acessado em 11/11/2017.

3 AS DINÂMICAS INSTITUCIONAIS DO IFRS (POA)

Com base nas experiências realizadas durante o estágio e na análise de documentos reguladores e orientadores do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, este capítulo destina-se a explorar os sentidos atribuídos (e experimentados) à noção de educação profissional. Tendo em vista as limitações de escopo deste estudo, a análise destes sentidos é limitada ao exposto nos documentos e às experiências do autor durante o período do estágio docente, inclusive experiência em sala de aula e conversas com profissionais educadores no Instituto Federal de Porto Alegre. Busca-se, desta forma, uma certa complementaridade entre a análise de documentos, que supostamente orientariam as condutas dos atores num plano teórico, e as condutas observadas em um curto período de experiência como docente na instituição de educação.

Para isto, o capítulo divide-se em duas seções. A primeira delas aborda, através da análise de conteúdo, as definições de educação profissional, suas finalidades e os supostos meios para alcançá-la, presentes nos Estatutos, Planos de Desenvolvimento Institucional, Organizações Didáticas, Regimentos e Projetos Pedagógicos dos Cursos (mais especificamente no PPC do curso Técnico em Administração, curso onde foram realizados os dois períodos de estágio docente). Por seu turno, a segunda seção é voltada para as experiências vivenciadas durante o estágio a partir de uma observação participante. São relatos de experiências que ilustram a concepção de educação profissional nos Institutos e sua forma de articulação com as orientações institucionais, especialmente com o papel da extensão na formação profissional.

3.1 Análise Institucional

Ao examinar as definições de educação profissional presente no Estatuto Geral, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional, Organização Didática do IFRS e no Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Administração percebe-se a centralidade da noção para o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Obviamente isto é devido ao fato de esta modalidade de ensino ser a principal modalidade oferecida pelo Instituto. Com efeito, segundo o Artigo 6º do Estatuto Geral, o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas devem ser destinadas para a educação profissional técnica de nível médio.

Além disto, percebe-se na análise dos documentos uma grande preocupação em referenciar a educação profissional, principalmente em termos de seus princípios e finalidades, assim como sua relação com o mundo do trabalho. Uma simples contagem de palavras mostra que, nos 5 documentos analisados, o termo “educação profissional” aparece 144 vezes, cerca de 0,15% do total. Ainda que uma consulta à árvore de palavras associadas ao termo (Apêndice I) mostre que em sua maioria ele encontra-se vinculado às denominações substantivas “Rede Federal de Educação Profissional” e “Educação Profissional e Tecnológica”, uma análise do contexto mais amplo revela diversos esforços no sentido de definição e contextualização do termo.

Nas finalidades e características do IFRS, por exemplo, descritas no Estatuto Geral do IFRS, aparece “educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais peculiares e regionais” (BRASIL, 2014a, p. 13). Isto é, a educação profissional como um processo muito mais amplo que a formação de mão de obra qualificada para atender à demanda do mercado de trabalho, pois volta-se para as demandas sociais peculiares e regionais. O que compreende a geração e adaptação de soluções tecnológicas para o mercado em constante transformação, mas não limita-se a ele.

Uma outra referência à educação profissional que chama atenção consta em uma seção destinada a missão do IFRS no Plano de Desenvolvimento Institucional. Nesta, a missão do IFRS aparece como:

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, gratuita e de excelência, em todos os níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as demandas dos arranjos produtivos locais, formando cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2014b, p. 18),

Neste trecho fica evidenciado um dos meios pelos quais o Instituto busca promover a educação profissional: articulação entre ensino, pesquisa e extensão em consonância com as demandas dos arranjos produtivos locais. Isto é, uma formação que associa a transmissão do conhecimento (ensino), com o seu desenvolvimento (pesquisa) e sua difusão e aplicação (extensão) de maneira alinhada ao contexto em que encontram-se inseridos os campi. Outro aspecto a ser ressaltado é o resultado esperado desta articulação: a formação de cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável.

Diferentemente de concepções mais “pragmáticas” de formações voltadas exclusivamente para o exercício do trabalho, a formação de cidadãos capazes de impulsionar

o desenvolvimento sustentável aponta para uma educação profissional preocupada não apenas em capacitar tecnicamente trabalhadores, mas em capacitar e formar cidadãos para compreenderem e atuarem em suas realidades através do trabalho em direção a uma meta voltada para formas de desenvolvimento social e econômico que respeitem o ambiente e preservem recursos naturais.

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração enfatiza e exemplifica, já na sua apresentação, a importância deste tipo de educação profissional para a realização dos objetivos esperados. Uma educação crítica, ampla, autônoma e problematizadora do contexto em que se insere, com a finalidade de garantir dessa forma uma atuação consciente e de qualidade.

Promover Educação Profissional envolve o acesso aos princípios da ciência e da tecnologia articulada com a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade das organizações nas quais estão inseridos e suas possibilidades de transformação. Isto exige problematizar o ambiente organizacional e orientar o aprendiz, garantindo-lhe a autonomia necessária, para a busca de uma atuação competente e comprometida com a qualidade exigida. Crítica e consciente das transformações sociais, políticas e culturais, necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária (BRASIL, 2015 p.6).

Esta concepção ampliada da educação profissional fica ainda mais clara quando observamos as premissas do IFRS, no referido Plano de Desenvolvimento Institucional (BRASIL, 2014b, p. 21). “Por meio da oferta de cursos de educação profissional, o IFRS tem como premissas: o desenvolvimento integral do cidadão, a equidade; a competitividade econômica - vista de forma humanizada num processo de globalização - e a geração de novas tecnologias.”. Sobre esta proposta de formação integral, o documento explicita mais adiante o entendimento da instituição em relação ao perfil de estudante que se espera desenvolver e seu comprometimento com questões que vão além dos interesses individuais.

... o IFRS preocupa-se com a formação de um cidadão/trabalhador com perfil qualificado, não apenas em relação ao domínio de conhecimentos na área tecnológica, mas também preparado para situar-se no mundo de maneira autônoma, capaz de usufruir e de interagir ativamente em espaços de decisão, comprometendo-se com questões ligadas à coletividade (BRASIL, 2014b, p. 22),

Concepção que vai ao encontro do entendimento gramsciano em relação ao trabalho como um princípio educativo que busca superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Isto é, o trabalho como uma atividade humana produtora de cultura, bens materiais e conhecimentos que movimentam e transformam a sociedade, passível de ser integrado para

além das dicotômicas separações entre teoria/prática e ciência/tecnologia. Logo, trata-se de uma proposta de educação complexa, voltada para diferentes níveis e modalidades de ensino profissional, de modo a permitir a continuidade e integração na formação dos estudantes. Seguindo as diretrizes da LDB (9.394/96), o IFRS oferece educação profissional nas seguintes modalidades:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Esta oferta tem por base o princípio de verticalização do ensino profissional no interior dos campi. Ou seja, visa a atender as demandas formativas de diversos extratos e estimular a formação continuada dos estudantes e profissionais. Proposta que tensiona a lógica da dualidade estrutural, pois além de ofertar cursos de qualidade e socialmente reconhecidos até níveis de formação mais elevados, estimula a continuidade da formação através do contato com os alunos, professores e pesquisas de cursos superiores. Em outras palavras, amplia o horizonte de possibilidades dos estudantes, estimulando-os à busca por novas qualificações e novos saberes.

Não por acaso a verticalização do ensino é uma das políticas de ensino do IFRS, pois, além desta ampliação dos horizontes de possibilidade, por intermédio dela “a circulação e a interlocução dos saberes entre os diferentes níveis pode ocorrer com maior ênfase através de projetos integradores, eventos, flexibilização das organizações curriculares” (BRASIL, 2014b p. 109). Esta política de ensino, somada à proposta de integração entre ensino, pesquisa e extensão, permitiria uma formação capaz de abordar fundamentos do próprio conhecimento, suas formas de produção, difusão e legitimação em contextos específicos. Isto é, possibilitaria, teoricamente, uma formação menos inclinada à absorção passiva de pacotes de conhecimento e mais voltada para a produção e aplicação de conhecimentos em suas próprias realidades sociais.

Esta proposta de integração e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação profissional tem como propósito “viabilizar uma relação transformadora entre o IFRS e sociedade” (BRASIL, 2010, p. 26). Pois busca, através da pesquisa, à formação de estudantes curiosos em relação ao mundo que os cerca e, por meio dos projetos de extensão, estabelecer relações entre os conhecimentos desenvolvidos no interior do Instituto com a comunidade e o contexto local.

Uma das formas de estabelecer estas relações com o contexto local é formar os profissionais de maneira que se tornem capacitados a atuarem nas empresas, administrações e centros de formação da comunidade local. Em relação à formação da comunidade local existe uma política que visa a garantir a dinâmica de expansão da Rede. Segundo aquele mesmo Artigo 6º do Estatuto Geral, deve ser garantido um “mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciatura e ou programas especiais de formação pedagógica” (BRASIL, 2014a, p. 13). Política, esta, voltada para a formação de novos educadores e profissionais licenciados, capacitados para atuar na própria Rede Federal de Educação Profissional ou em outros espaços da educação.

Outra importante forma de atuação no contexto local prevista institucionalmente para o IFRS é por intermédio do PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Pois, trata-se de uma modalidade de ensino que busca proporcionar “ao jovem e ao adulto o acesso à produção histórica da humanidade e à formação profissional que lhe permita compreender e atuar no mundo na busca de melhorá-lo” (BRASIL, 2014b, p. 28). De forma ainda mais precisa, “uma formação que viabilize ao sujeito inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda, sem abandonar aspectos de sua vida, como a religiosidade, a família, a participação social, política e cultural (Idem).

Neste sentido, uma formação que busca não apenas moldar o trabalhador para desempenhar determinadas tarefas laborais e atender às mutantes demandas do mercado, mas uma formação profissional que leve em consideração a trajetória de aprendizagem destes estudantes e que busca qualificá-los de forma consonante com o contexto em que encontram-se inseridos. Para isso, busca não apenas a “escolarização, mas a inclusão social e a possibilidade de continuidade dos estudos através de um currículo que valoriza os saberes” (Ibdem, p.29).

É com estes propósitos em mente que a próxima seção foi elaborada, trata-se de um relato em primeira pessoa sobre a experiência em sala de aula durante os períodos de estágio docente no IFRS e de algumas impressões sobre a vivência e participação em projetos de extensão.

3.2 Experiências dentro e fora da sala de aula: a “Feira de Trocas Solidárias” como um projeto de extensão

Se nos permitirmos pensar no interior de uma lógica bancária de ensino, a educação profissional deveria ser pautada exclusivamente pela transmissão de conhecimentos e técnicas capazes de qualificar os educandos a desempenharem determinadas funções laborais. Se esta fosse a orientação pedagógica do IFRS, talvez eu não tivesse a oportunidade de ministrar aulas de Sociologia no Curso Técnico em Administração, inclusive na modalidade PROEJA. Aliás, se a única preocupação do IFRS fosse transmitir técnicas de gestão financeira e contabilidade de gastos de maneira a formar executores de planilhas, provavelmente não existiria espaço para a pesquisa, nem para a extensão na formação dos profissionais.

Posto em termos utilitaristas, para que serve a sociologia para um técnico em administração? Ou, de que serve a um administrador participar de uma Feira de Ciências? Afinal de contas a ideia é formar um técnico, alguém que vai executar tarefas administrativas específicas e não um cientista, ou um analista político. Porém, conforme demonstrado na análise dos documentos orientadores, a concepção de educação profissional do IFRS vai muito além desta lógica utilitária de formação de mão de obra. Mas será que esta orientação encontra eco na realidade cotidiana da instituição? Somente uma pesquisa mais sistemática e com um escopo maior poderia responder esta questão de forma adequada. Porém, é possível arranhar a questão e contribuir para trabalhos futuros a partir da experiência obtida durante os períodos de estágio docente no IFRS de Porto Alegre.

Experiência esta que envolveu dois semestres de docência com a disciplina de sociologia e algumas observações participantes em situações concretas, como a participação em projetos de extensão que tive o privilégio de conhecer no IFRS, tais como o “PROEJA em Circuito Cultural” e a “Feira de Trocas Solidárias”.

Ambos projetos são iniciativas que visam a ampliar o conhecimento dos educandos, em busca de uma formação integral não restrita à formação profissional em espaços formais de ensino. Projetos que pretendem, portanto, enriquecer o currículo escolar e os processos de ensino-aprendizagem. O primeiro, por meio de visitas programadas a espaços culturais (museus, teatros, concertos, feiras) de Porto Alegre, e o segundo por intermédio da participação em espaços de trocas de produtos, serviços e saberes, com base nos princípios da economia solidária.

No caso da Feira de Trocas Solidárias, projeto que tive a oportunidade de acompanhar e participar ativamente, trata-se de um evento que oportuniza não apenas a

vivência de formas alternativas de troca, em relação às formas predominantes nas sociedades capitalistas, mas uma problematização das próprias hierarquias dos saberes e dos papéis sociais detentores dos saberes considerados legítimos. Isso porque a feira propõe – além de trocas de produtos que buscam concretizar experiências comerciais onde não hajam usos da moeda oficial e onde as ideias de lucro, acumulação e competição sejam substituídas pelas de solidariedade e cooperação – a promoção de oficinas e troca de saberes, onde as dinâmicas tradicionais de aprendizagem são tensionadas. Nestas experiências, não raramente invertem-se os papéis, são propostos saberes não curriculares e alteram-se as dinâmicas e os ambientes de ensino. Possibilitando, assim, o estabelecimento de novas relações e a relativização de formas consolidadas.

A própria organização da Feira de Trocas Solidárias já inicia com um espaço de coordenação e cooperação que envolve funcionários, professor e alunos. Neste momento são discutidas ideias, novas propostas para a feira e são divididas as tarefas e as responsabilidades de cada um em relação ao projeto de extensão. Por mais banal que possa parecer, este momento é importante para a geração de interações entre alunos e professores de diferentes modalidades de ensino e por propiciar uma aproximação dos alunos com a execução e organização de um projeto de extensão. Projeto este que é cadastrado no Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj) do Ministério da Educação e Cultura e gera certificado a todos os organizadores.

Entre outras coisas, esta organização é necessária pois a Feira está fundamentada na utilização de uma moeda alternativa, cujo valor unitário equivale a 1 item destinado à troca. Logo, é preciso divulgar, estimular as pessoas a participarem com antecedência a fim de criar um banco com os objetos de troca e organizar o crédito dos participantes. Dessa forma, cada objeto destinado à troca equivale a 1 crédito que pode ser utilizado para adquirir outro objeto no dia da Feira. Como uma das ideias da Feira é possibilitar a circulação de produtos por intermédio da troca, todos os produtos devem estar em bom estado.

Além de estimular este ambiente de trocas, a Feira foi uma oportunidade para que eu, na condição de professor de Sociologia, pudesse trabalhar com os alunos diferentes formas de distribuição, produção e consumo. Isto é, ao suspender o valor monetário dos produtos e torná-los equivalentes em termos de troca (1x1) a Feira permitiu não apenas a discussão e definição de conceitos como valor de uso e valor de troca, mas possibilitou uma experiência coletiva em que as trocas ocorrem em um mercado com diferentes regras e expectativas. Uma forma alternativa de distribuição de produtos voltada para a troca de objetos, provavelmente já sem utilização, por outros que interessariam aos envolvidos.

Na Feira, portanto, ninguém visava o lucro, mas a satisfação de alguma necessidade através da troca equivalente de produtos. Experiência que possibilitou o desenvolvimento de competências voltadas para contextualização sociocultural, como a relativização e a compreensão das formas de troca estabelecidas na sociedade capitalista, por intermédio da troca de produtos como roupas, sapatos, utensílios domésticos, objetos de decoração, livros, CDs, DVDs, bijuterias, acessórios de escritório e plantas. Outro aspecto a ser ressaltado é a preocupação ambiental da Feira, expressa na revalorização de produtos que seriam destinados ao lixo, mas também na organização de pontos de coleta para descarte de pilhas, baterias, lâmpadas e óleo vegetal.

Mais do que um ambiente para a circulação de produtos subutilizados e sua ressignificação a Feira também é um espaço para troca de saberes, serviços e conhecimentos. Além da troca de objetos, a Feira possibilita que pessoas ofereçam cursos, oficinas, palestras e serviços em troca de créditos. Esta oferta precisa ser combinada previamente com a organização para que sejam disponibilizadas salas e acertadas o número de vagas e o horário de oferta. O número de ouvintes nos cursos ministrados ou de serviços prestados equivale ao número de créditos recebidos pelo ofertante. O quadro abaixo apresenta os serviços e saberes ofertados na 4ª edição da Feira de Trocas Solidárias que ocorreu no dia 09/06/2016.

Quadro 1 – Lista de serviços e saberes ofertados

Iniciação ao trompete	Iniciação ao violão (aula particular)
Libras	Crochê
Fanzine	Tricot básico
Musicalização infantil (aula particular)	Iniciação à flauta transversal (particular)
Mandala em fios	Yoga
Auriculoterapia	Bate papo sobre economia solidária
Comportamento profissional	Sertão: significados e significantes
Quick massage (15 min)	Origami
Iniciação ao violão (notas básicas)	Tai chi
Locomoção e mobilidade (cegos)	Oficina de alimentação infantil

Fonte: elaborado pelo autor.

Estas variadas oficinas foram ofertadas tanto por professores do Instituto quanto por funcionários e alunos, o que permitiu tensionar a suposta lógica bancária de transmissão unidirecional do conhecimento. A experiência de realizar uma oficina de libras ministrada por um aluno e ter a oportunidade de desenvolver uma nova competência com ele é um exemplo desta tensão. Ainda que de forma excepcional, estas alterações na rotina abrem uma brecha na

lógica tradicional e fornecem novas referências para conduta no ambiente escolar. Reside neste aspecto o principal mérito dos projetos de extensão, a possibilidade de desestabilizar os processos educacionais e retirar os envolvidos de sua zona de conforto, estendendo a educação para além da sala de aula e de uma rotina conformadora.

Desta forma, as supostas contribuições dos projetos de extensão são melhor percebidas no interior de um enquadramento que as conceba não como soluções definitivas para os problemas da educação, mas como um conjunto de oportunidades para a construção de novas possibilidades de educação e formação de profissionais capazes de lidar com diversas situações, um impulso renovador num ambiente que tende a perpetuar-se e reproduzir suas estruturas sistematicamente (DUBET, 2003).

Uma vez que o peso das dinâmicas tradicionais tende a ser muito superior aos esforços individuais dos educadores, estes tendem, com o passar do tempo, a aceitar aquilo em que não necessariamente acreditam ser o melhor para a educação, tornando-se céticos e ressentidos em relação às suas escolhas profissionais e atitudes. Zygmunt Bauman, ao falar sobre o papel atual da educação e de seus profissionais na sociedade contemporânea, destaca o fato de que em determinados contextos educacionais muitos profissionais tendem a escolher a estratégia fácil para muitos e dela se tornam parte integrante, deixando gradativamente de sentirem-se desconcertados por aquela lógica pretérita.

Tal como na análise de Corazza (2008) trata-se de uma leitura do ambiente educacional que destaca as forças acomodativas e as tendências ao conformismo. A leitura da autora sobre a situação da escola básica aponta para uma situação de mistificação das relações entre as profissionais da educação, uma inversão por projeção em que as profissionais reativas e ressentidas afirmam-se como o padrão de conduta, ao passo que as profissionais ativas voltadas para as mudanças sentem-se culpadas por agirem, por tentarem e por falharem. Configurando, dessa forma, um ambiente árido para a novidade, para a transformação, algo totalmente contrário à expectativa de uma educação capaz de acompanhar as constantes transformações do contexto social e do mundo do trabalho.

No caso específico da Feira de Trocas Solidárias, grande parte dos seus ganhos encontram-se na criação de um ambiente de participação e colaboração que permite integrar os estudantes aos projetos e conhecer suas afinidades e trajetórias. Por tratar-se de um evento de cunho solidário, a feira só é possível mediante a colaboração de diversos professores, servidores e alunos. Estes participam da organização da feira propondo atividades e serviços, estabelecendo parcerias com organizações sociais, divulgando e contatando pessoas interessadas, e fornecendo produtos e saberes para troca. Tais tarefas envolvem trocas

cognitivas, afetivas e diálogos que tendem a simetrizar a relação entre os envolvidos, retirando profissionais e estudantes de suas clássicas posições.

Além disso, a oferta de saberes por parte dos estudantes é uma ótima oportunidade para conhecer e dar espaço para habilidades pouco valorizadas pelos currículos tradicionais. Aspecto nada desprezível quando se trata estudantes que já passaram por processos de exclusão escolar e possuem relações diretas e variadas com o mercado de trabalho, como no caso de grande parte dos estudantes do EJA. Neste sentido, trata-se de uma valorização das experiências pretéritas, de outros conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da vida, que passam a ser reconhecidos naqueles momentos de troca.

Durante as aulas de sociologia, estas experiências de vida pareciam-me como algo latente nas falas de muitos estudantes do PROEJA, mas algo que não encontrava formas adequadas de ser reconhecido naquele ambiente. A Feira de Trocas, por outro lado, permite um reconhecimento da trajetória destes alunos, pois cria espaços em que as experiências de vida, os saberes tácitos e os conhecimentos não curriculares passam a ser considerados legítimos, dignos de transmissão e troca. Saberes estes ministrados nas mencionadas oficinas e de diferentes formas.

Insere-se, assim, uma dinâmica que se opõe às formas tradicionais de educação formal, em que o papel do professor, detentor de um saber legitimado por títulos, é transmitir um conhecimento fixo, necessário para uma conduta adequada no mundo, aos alunos. O que permite estabelecer uma relação dialógica, capaz de abalar os pressupostos educacionais de uma ordem imutável do mundo e do professor como única figura detentora do saber legítimo. Para além disso, o ambiente da Feira de Trocas oportuniza o convívio de diversas perspectivas, a participação de membros da comunidade e familiares, o estabelecimento de formas de interação mais amplas e a transdisciplinaridade.

É precisamente neste sentido que os projetos de extensão em geral, e a Feira de Trocas em particular, podem ser interpretados como recursos a serem mobilizados na luta contra aquilo que Corazza chama de uma cultura educacional a serviço de forças tristes:

Uma cultura decadente, que engendra uma escola também reativa e ressentida, uma comunidade parasita, alunos domesticados, vontades docilizadas, uma tristeza imensa... Serão, pela frente, mais vinte e cinco ou trinta anos: dizendo o que todo mundo diz; fazendo o que todo mundo faz; pensando como todos pensam... (CORAZZA, 2008, n.i)

Pois, fornecem a brecha necessária para suspender temporariamente o consolidado, para repensá-lo por um instante e percebê-lo de forma crítica, não necessariamente resignada.

Dado que não se restringem a uma culpabilização generalizada e passiva das condições educacionais, mas engendram um fazer ativo e criativo. Como no caso das experiências de aprendizagem realizadas no átrio do prédio do IFRS, de maneira coletiva e a partir de configurações diversas da tradicional sala de aula, ou no caso das escutas feitas pelos professores em oficinas ministradas por alunos, ou ainda no estabelecimento de relações cognitivas e afetivas que vão além das rotineiras.

Tudo isso implica na construção de um momento de desestabilização, passível de ser rotinizado, é verdade, mas um momento em que a ação criativa é valorizada e os profissionais ativos podem inovar, romper barreiras do formalismo e propor novas dinâmicas, novos saberes e novos critérios de reconhecimento. Um momento em que o inconveniente, o estranho e o heterodoxo podem emergir livremente longe dos estigmas da tradição. Não necessariamente de forma revolucionária e definitiva, mas, tal como no caso da Feira de Trocas Solidária, por intermédio de um hiato no consolidado, na promoção de um momento de fissura no *modus operandi* capaz de produzir novos horizontes de possibilidade para a educação.

Tendo isso em vista, me parece razoável afirmar a relevância dos projetos de extensão na promoção de novas perspectivas para a educação profissional. No caso supracitado da Feira de Trocas torna-se ainda mais clara essa relevância, pois trata-se de uma experiência em que se pode perceber, em toda sua extensão, a riqueza dos processos de ensino-aprendizado para além da sala de aula. Mais precisamente, foi junto a esta experiência que pude perceber toda complexidade das relações e dos envolvidos nestes processos de aprendizagem.

Ao desestabilizar as configurações rotineiras foi possível estabelecer uma troca ainda maior do que as trocas que ocorriam em sala de aula. Por intermédio das oficinas e trocas de saberes, pude distinguir os estudantes de forma muito mais interessante, reconhecendo-os por suas trajetórias e por seus saberes. Processo que me auxiliou na busca por uma aula menos assimétrica, mais dialógica e receptiva a escuta e a manifestação daquelas experiências de vida. Não apenas para tornar a sala de aula um espaço mais democrático, mas para dotar de sentidos a própria prática docente. Para, dessa maneira, melhor compreender os objetivos e os efeitos da aula de sociologia na vida daquelas pessoas.

Logo, trata-se de uma experiência renovadora, capaz de sacudir o pó dos planos de ensino e dos livros didáticos. Capaz de inserir o novo e o improvável no cotidiano das práticas de ensino, tensionando velhas formas e fornecendo novos repertórios de relações. Capaz de surpreender os mais acostumados e de desacomodar os mais conformados. Mas acima de tudo uma experiência com potencial para resistir à inercia das práticas cotidianas consolidadas e

para formar profissionais abertos a ambientes de interação dinâmica, capazes de se adaptarem à novidade e compreenderem o contexto em que se inserem.

No caso da 4ª Feira de Trocas Solidárias ficam claros os efeitos para a formação profissional em termos de desenvolvimento de capacidade de problematização de situações naturalizadas e geração de soluções alternativas para problemas locais. Nas palavras do citado PPC do Curso Técnico em Administração, efeitos na “formação de cidadãos capazes de compreender a realidade das organizações nas quais estão inseridos e suas possibilidades de transformação”. Porém, outros projetos de extensão como Mostras de Tecnologia, Feiras de Ciência e Mostras de Cinema podem estimular outros aspectos desta educação profissional integral, voltada para a “geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais peculiares e regionais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Instituições de ensino relativamente novas e com uma expansão importante na última década, os Institutos Federais foram concebidos, segundo sua missão, visando à formação de profissionais qualificados, capazes de atuarem no mercado de trabalho e de produzirem soluções técnicas às demandas sociais regionais, de forma a fomentar o desenvolvimento socioeconômico. Em consonância com outras políticas de governo, os Institutos buscaram responder às pressões e demandas de uma economia em expansão (até 2014) e de um mercado de trabalho aquecido.

Porém, dadas as recentes transformações nas formas de produção, consumo e distribuição das sociedades capitalistas, principalmente com a valorização do conhecimento e do trabalho imaterial, essa formação profissional não poderia mais repousar sobre bases exclusivamente operacionais. Com exceção do caso em que o país opta-se por deliberadamente não buscar a inserção neste novo paradigma de produção, a educação profissional deveria desenvolver competências que abrangessem tanto a capacidade técnica de execução de tarefas, como a capacidade de compreensão do contexto em que se inserem e capacidade de adaptação a novas situações. Logo, uma formação profissional diversa da tradicional inculcação de tarefas preestabelecidas em conformidade com a divisão especializada do trabalho.

Contudo, apenas este diagnóstico não permite deduzir em que consiste esta educação profissional, uma vez que uma das respostas a estas transformações é a mencionada pressão desinstitucionalizante, que tende a questionar os institutos de ensino, seus métodos e objetivos concebidos para um mundo relativamente estável e mais amplo que o mercado do trabalho. Tendo isto em vista, o presente estudo buscou compreender como é concebida e articulada com as diversas demandas do mercado e da sociedade a proposta de educação profissional dos Institutos Federais.

A análise de conteúdo dos documentos orientadores e reguladores do IFRS apontou para uma proposta de educação profissional que busca: o desenvolvimento integral do cidadão, principalmente em relação ao lugar que ocupa no mundo; a equidade por meio de inclusão social, geração de renda e trabalho; a competitividade econômica; e a geração de novas tecnologias de forma a atender as necessidades socioeconômicas regionais. Tudo isto de maneira integrada e continuada por intermédio da verticalização do ensino, que possibilita e incentiva a continuação da qualificação, e da articulação ensino, pesquisa, extensão.

Articulação esta que aparece como um importante diferencial desta proposta de educação profissional, pois atua como um elemento dinamizador das relações educacionais e viabiliza este contato mais profícuo com a sociedade. Isto é, uma educação mais atenta às demandas sociais (econômicas, culturais, estruturais), voltada para a solução destas demandas através da pesquisa e do ensino, e preocupada com a difusão dos conhecimentos e tecnologias no contexto local.

O caso da extensão, em particular, pode ser melhor salientado devido a observação participante realizada em alguns projetos. Devido as suas características não rotineiras, os projetos de extensão tendem a fornecer um meio oxigenador para as relações educacionais, pois possibilitam a desestabilização de costumes e a mudança de perspectivas. Dessa forma, tais projetos atuam como uma fonte de desestabilização, ainda que momentânea, nas formas consolidadas e tradicionais de educação, permitindo a emergência do novo, do diferente, nas dinâmicas escolares. Estabelecendo assim, um momento privilegiado para a contestação do sempre estabelecido.

Momento que potencializa o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico na formação de cidadãos, mas também estimula a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, a busca de soluções para problemas de diferentes naturezas, a participação social de forma prática e solidária, a capacidade de formular críticas ou propostas em contextos variados e qualificação constante para o trabalho.

Desta forma, este trabalho buscou explorar, a partir da análise de documentos de observação participante, a concepção de educação profissional no IFRS. Apesar das limitações do escopo, baseada na experiência de dois semestres de estágio docente e participação em alguns projetos de extensão em um único campi do Instituto, foi possível contribuir para uma percepção mais precisa sobre esta concepção na prática e sobre a importância da articulação ensino, pesquisa, extensão para a educação profissional realizada nos IFs.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael; BEANE, James. **Escolas Democráticas**, Cortez, 1997.
- ARBIX, Glauco. Estratégias de inovação para o desenvolvimento. **Tempo Social**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 167-185, dec. 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1991
- BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social** / Daniel Bell.- São Paulo: Cultrix, 540 p. 1977.
- BLANCO, Diego Monte. **Jovens do ensino técnico no Brasil contemporâneo: variações e tensões disposicionais nas (in)definições de um percurso de estudos e de profissionalização** [recurso eletrônico. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, BR-RS, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do ensino**. RJ: Ed. Francisco Alves. Livro 1, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Regimento Geral do IFRS**. Bento Gonçalves RS, junho de 2010.
- BRASIL. Diário Oficial da União. **Estatuto do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. Nº 149, quarta-feira, 6 de agosto de 2014a. p. 13 – 15.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Federal do RS 2014 – 2018**. Bento Gonçalves, dezembro de 2014b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração**. Porto Alegre, julho de 2015.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede** [A era da informação: economia sociedade e cultura; v. 1]. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Trabalho Necessário**. Ano 3, Número, 2005.
- CONCIANI, W. FIGUEIREDO, L.C.. A produção de ciência e tecnologia nos Institutos Federais, 100 anos de aprendizagem. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 40-54, nov. 2009.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Cenas de uma vida de professora**. Palestra de Formação Continuada: UNIFEB. Brusque, SC, 22 de julho de 2008.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI**. Revista de Educação, Vol. XVIII, nº 1, 2011, p. 5-22.

CRUZ, Carlos Henrique Brito; PACHECO, Carlos Américo. **Conhecimento e Inovação: Desafios no Brasil do século XXI**. 2004.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 119, p. 29-45, Julho, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Cap. 1, p. 43-69; cap, 3 p. 91-111. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Paz e Terra, 1970.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.

GARCIA, Sandro Rudit. Novos arranjos industriais e redes de inovação: Agentes produtivos no entorno do polo de construção naval de Rio Grande. In: Paulo Roberto Neves Costa; Juarez Varallo Pont. (Org.). **Empresários, desenvolvimento, cultura e democracia**. 1 ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2015, v., p. 171-192.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.

GORZ, André. **O Imaterial: conhecimento, valor e capital**. SãoPaula: Annablume, 2005. 180p.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 8-24, nov. 2009.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, p. 77-96, 2005.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 39, n. 137, p. 661-684, Aug. 2009

TOURAINÉ, Alain. Uma visão crítica da modernidade. In: **Cadernos de Sociologia**. Número 5, Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Sociologia - UFRGS, 1993.

APÊNDICE I – ÁRVORE DE PALAVRAS ASSOCIADAS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS DOCUMENTOS ANALISADOS

