



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ÁDILA MARTA DA SILVA E SILVA

**O PROCESSO DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DE
GESTORES DO IFAM - CAMPUS MANAUS CENTRO**

**MANAUS - AM
2024**

ÁDILA MARTA DA SILVA E SILVA

**O PROCESSO DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DE
GESTORES DO IFAM - CAMPUS MANAUS CENTRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Manaus Centro, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador (a): Profa. Dra. Cinara Calvi Anic Cabral

Linha de Pesquisa 2: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

**MANAUS - AM
2024**



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Amazonas
Campus Manaus Centro
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Pós-Graduação em Educação Profissional e
Tecnológica



ÁDILA MARTA DA SILVA E SILVA

**O PROCESSO DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DE
GESTORES DO IFAM – CAMPUS MANAUS CENTRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 29 de outubro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



CINARA CALVI ANIC CABRAL
Data: 09/12/2024 19:49:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Cinara Calvi Anic Cabral – Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Documento assinado digitalmente



CIRLANDE CABRAL DA SILVA
Data: 06/12/2024 11:02:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva – Membro Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Documento assinado digitalmente



LUIS ANTONIO DE PINHO
Data: 25/11/2024 17:34:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Antônio de Pinho – Membro Titular Externo)
Instituto Federal do Acre - Campus Rio Branco

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

S586p Silva, Ádila Marta da Silva e.
O processo de verticalização do ensino na perspectiva de gestores do IFAM - Campus Manaus Centro / Ádila Marta da Silva e Silva. – Manaus, 2024.
136 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Cinara Calvi Anic Cabral.

1. Verticalização do ensino. 2. Gestores. 3. Institutos federais. I. Cabral, Cinara Calvi Anic. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Amazonas
Campus Manaus Centro
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Pós-Graduação em Educação Profissional e
Tecnológica



ÁDILA MARTA DA SILVA E SILVA

**PROTOCOLO DE INCENTIVO À EFETIVAÇÃO DA VERTICALIZAÇÃO DO
ENSINO NOS INSTITUTOS FEDERAIS – CAMPUS MANAUS CENTRO**

Produto Educacional Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 29 de outubro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



CINARA CALVI ANIC CABRAL

Data: 09/12/2024 19:49:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Cinara Calvi Anic Cabral – Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Documento assinado digitalmente



CIRLANDE CABRAL DA SILVA

Data: 06/12/2024 11:02:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva – Membro Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Documento assinado digitalmente



LUIS ANTONIO DE PINHO

Data: 25/11/2024 17:34:45-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Antônio de Pinho – Membro Titular Externo)
Instituto Federal do Acre - Campus Rio Branco

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

S586p Silva, Ádila Marta da Silva e.
Protocolo de incentivo à ativação da verticalização do ensino nos Intitutos
Federais / Ádila Marta da Silva e Silva, Cinara Calvi Anic Cabral. – Manaus, 2024.
53 p. : il. color.

Produto educacional oriundo da dissertação: O processo de verticalização do
ensino na perspectiva de gestores do IFAM - Campus Manaus Centro (Programa de
Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2024.
ISBN 978-65-85652-81-0

1. Verticalização do ensino. 2. Gestores. 3. Institutos federais. I. Cabral, Cinara
Calvi Anic. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.
III. Título.

CDD 371

Dedico este trabalho aos meus pais, que me ensinaram a ser temente a Deus e a sempre seguir o caminho do respeito, da obediência, do amor e da verdade. A eles, minha eterna gratidão por guiarem meus passos com sabedoria e amor. Esta dedicatória se estende também aos profissionais da educação profissional e tecnológica, especialmente aos gestores escolares, cujo papel é fundamental na organização e no sucesso das instituições de ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela honra e conquista deste mestrado, um sonho para muitos profissionais da educação. A Ele agradeço pela saúde, pela família, pelos amigos, pelos professores, pelos orientadores e, principalmente, pela oportunidade de conhecer profissionais de excelência ao longo desta jornada. Minha fé em Deus foi essencial, fortalecendo-me nos momentos mais desafiadores dessa jornada.

Expresso minha gratidão a todos os profissionais dos Institutos Federais, especialmente àqueles que participaram desta pesquisa, cujas experiências na implementação do processo de verticalização do ensino foram fundamentais para subsidiar o presente estudo e a elaboração do Produto Educacional desta pesquisa.

Em nome do Dr. Prof. Cirlande Cabral da Silva, agradeço a todos os docentes dos Institutos Federais com quem tive a oportunidade de conviver nos dois primeiros semestres do mestrado. A cada membro da banca de qualificação do projeto de pesquisa, que deixou marcas significativas que me guiaram durante a pesquisa e redação da dissertação.

Uma menção e agradecimento muito especial à minha orientadora, Dra. Profa. Cinara Calvi Anic Cabral, cujo apoio e metodologia ímpar foram essenciais para a minha trajetória no mestrado. Sua expertise técnica e abordagem motivacional não só enriqueceram minha experiência acadêmica, como também ultrapassaram as expectativas do papel tradicional de uma orientadora. Sou eternamente grata pela sua dedicação e pelo impacto significativo que promoveu em minha jornada de mestrado.

Meus mais sinceros e profundos agradecimentos são dirigidos ao meu esposo, Orleans Castro, cujo amor e apoio incondicional foram o meu alicerce nessa trajetória. Sua dedicação em criar um ambiente de estudos ideal em nossa casa superou as expectativas de um simples gesto de suporte, sendo essencial para momentos de estudo tranquilos e produtivos. Agradeço imensamente também aos meus filhos, Luís Ottávio, Dário César e Arthur Orleans, cujo amor e carinho não apenas me fortaleceram, mas foram o sustento emocional sem o qual minha jornada pelo mestrado não teria sido possível. A presença deles foi uma força constante que me impulsionou a cada passo do caminho e me ajudou a manter o foco durante os desafios.

Agradeço aos meus pais Wilson Santos e Rosa Maria, por serem a minha maior inspiração de perseverança na vida e a todos os meus irmãos pelo amor, carinho e compreensão diante das minhas ausências em momentos familiares.

Uma menção especial à minha irmã Angela Paula, parceira de mestrado que estive ao meu lado nos desafios mais intensos. Sua constante presença e apoio emocional foram essenciais nos momentos mais desafiadores. Sua habilidade de oferecer perspectivas inovadoras e orientações práticas foram fundamentais para minha trajetória e sucesso durante todo o mestrado.

Finalizo meus agradecimentos à Pró-Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, à Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação e à Cooperação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que me possibilitaram uma trajetória de sucesso acadêmico, através do mestrado profissional em Educação Profissional.

Gratidão!

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tratou do processo de verticalização do ensino sob a perspectiva dos gestores escolares, com foco nos Institutos Federais (IFs) que passaram por transformações significativas desde sua origem. A verticalização refere-se à integração entre os diferentes níveis de ensino, desde a educação básica até a superior, passando pela educação profissional e tecnológica, proporcionando aos alunos a continuidade dentro da mesma instituição. O objetivo foi analisar como os gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) compreendem a implementação desse processo, destacando os desafios e avanços observados. A investigação pautou-se na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, com a realização de entrevistas com servidores que atuam ou atuaram como gestores no IFAM. A Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007), foi utilizada para analisar os dados produzidos. Os resultados indicam que, embora a verticalização tenha trazido avanços, como a otimização dos recursos institucionais, ainda existem desafios relacionados à articulação entre os diferentes níveis de ensino e à estrutura administrativa necessária para sustentar esse processo. Como parte do estudo, foi desenvolvido um produto educacional intitulado “Protocolo de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino nos Institutos Federais”, que oferece diretrizes práticas para gestores escolares, ajudando-os a superar os desafios e a fortalecer o processo de verticalização nos Institutos Federais. Este material busca apoiar a superação dos desafios relacionados à gestão escolar e fortalecer a verticalização nos IFs, considerando sua característica pluricurricular e os desafios organizacionais enfrentados pelos gestores. Conclui-se que a verticalização do ensino nos IFs, especialmente no IFAM, ainda está em processo de construção, embora represente um avanço significativo para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Espera-se que o protocolo desenvolvido possa auxiliar os gestores na superação desses desafios e na efetivação da verticalização do ensino nos institutos federais.

Palavras-chave: Verticalização do Ensino. Gestores. Institutos Federais.

ABSTRACT

The research presented here addressed the process of verticalization of education from the perspective of school managers, focusing on Federal Institutes (IFs), which have undergone significant transformations since their inception. Verticalization refers to the integration of different levels of education, from basic to higher education, including vocational and technological education, providing students with continuity within the same institution. The objective was to analyze how IFAM managers understand the implementation of this process, highlighting the challenges and advances observed. The investigation was based on a qualitative approach using a case study method, with interviews conducted with staff who have served or are currently serving as managers at IFAM, along with document analysis. Discursive Textual Analysis (DTA), as proposed by Moraes and Galiazzi (2007), was used to analyze the data produced. The results indicate that, although verticalization has brought advances, such as the optimization of institutional resources, there are still challenges related to the articulation between different educational levels and the administrative structure required to support this process. As part of the study, an educational product titled "Protocol for Promoting the Effectiveness of Verticalization in Federal Institutes" was developed, offering practical guidelines for school managers to help them overcome challenges and strengthen the verticalization process in Federal Institutes. This material aims to support the resolution of challenges related to school management and strengthen verticalization in IFs, taking into account their multi-curricular nature and the organizational challenges faced by managers. It is concluded that the verticalization of education in IFs, especially in IFAM, is still under development, although it represents a significant advancement for vocational and technological education in Brazil. It is hoped that the protocol developed will assist managers in overcoming these challenges and in the effective implementation of verticalization in Federal Institutes.

Keywords: Verticalization of Education. Managers. Federal Institutes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapa da Análise Textual Discursiva	68
Figura 2 - Tempestade de ideias.	73
Figura 3 - Processo de desestruturação dos textos.....	74
Figura 4 - Visão parcial da interface do <i>MAXQDA</i> 2024 exibindo os documentos das entrevistas.....	75
Figura 5 - Identificação de Segmentos Relevantes nas Entrevistas com Servidores do IFAM	77
Figura 6 - Vinculação das Unidades de Significado aos Respetivos Objetivos Específicos.....	78
Figura 7 - Ciclo da análise textual discursiva	90
Figura 8 - Protocolo de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino nos IFs	100
Figura 9 - Contexto de criação do protocolo	104
Figura 10 - Ações de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino nos IFs .	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa.....	63
Quadro 2 - Armazenamento do material coletado no Microsoft Word e no <i>Software</i> MAXQDA	71
Quadro 3 - Código atribuído para as entrevistas com servidores do IFAM.	72
Quadro 4 - Títulos Atribuídos às Unidades de Significado (US) derivadas das Entrevistas com servidores do IFAM.....	79
Quadro 5 - Unitarização das entrevistas dos sujeitos da pesquisa.....	81
Quadro 6 - Captura das categorias iniciais	84
Quadro 7 - Categorias Iniciais.....	86
Quadro 8 - Captura das categorias Intermediárias	86
Quadro 9 - Categorias Intermediárias e Final	88

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CETI - Centro de Educação de Tempo Integral

CNCST - Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

DEPPE - Departamento de Políticas e Programas Educacionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ETFAM - Escola Técnica Federal do Amazonas

FAPEAM - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

IF - Instituto Federal

IFAM - Instituto Federal do Amazonas

IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAXQDA - *Software* de Análise Qualitativa de Dados

MEC - Ministério da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PIM - Polo Industrial de Manaus

PNP - Plataforma Nilo Peçanha

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNED - Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

DA CURIOSIDADE AO CONHECIMENTO: meu caminho na pesquisa	18
1 INTRODUÇÃO	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 Educação Profissional no Brasil: caminhos percorridos	27
2.2 A verticalização do ensino com prerrogativa dos Institutos Federais	38
2.3 A verticalização do ensino: estudos e pesquisas recentes	48
2.4 Verticalização, gestão escolar, gestão democrática: possíveis articulações	51
2.5 Quem são os gestores escolares dos Institutos Federais?	56
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
3.1 O caminhar na pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso	60
3.2 Local e Sujeitos da Pesquisa: fase exploratória no estudo de caso.	62
3.3 As fontes de evidências: delimitação da pesquisa no estudo de caso.	64
3.4 Procedimentos para Análise dos Dados: Análise sistemática e elaboração do relatório do estudo de caso.	67
4 ANÁLISE DOS DADOS: UMA “TEMPESTADE DE LUZ” PARA A CONSTRUÇÃO DAS INTERPRETAÇÕES E IDEIAS	70
4.1 Unitarização: raios de luz na tempestade de ideias	72
4.1.1 Capturas das Unidades de Significado (US): os flashes de luz	75
4.2 Categorização Inicial: Captura das gotículas de água das nuvens de uma tempestade de luz	82
4.2.1 Categorias Intermediárias e Final	86
4.3 Metatexto: comunicando as compreensões emergentes da tempestade de luz	89
4.4 O Processo de Implementação da Verticalização do Ensino nos Institutos Federais: desafios e possibilidades	91
5 PRODUTO EDUCACIONAL – PROTOCOLO DE INCENTIVO À EFETIVAÇÃO DA VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NOS INSTITUTOS FEDERAIS	100
5.1 Apresentação do Produto Educacional	100
5.2 O uso do protocolo como auxílio para a implementação da verticalização do ensino no Instituto Federais.	101
5.3 Confeccionando o protocolo: o percurso metodológico do produto educacional	103
5.4 Avaliação do Protocolo de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino nos Institutos Federais.	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109

REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	121
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	126
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	128
APÊNDICE D - UNITARIZAÇÕES DAS UNIDADES DE SIGNIFICADOS (US)	131
APÊNDICE E - PROCESSO DE ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO	133

DA CURIOSIDADE AO CONHECIMENTO: meu caminho na pesquisa

Sou Ádila Marta da Silva e Silva, profissional com mais de uma década de experiência na Rede Estadual de Ensino do Amazonas, com um histórico profissional que abrange tanto a docência como a gestão escolar. Formada em Licenciatura Plena em Matemática, busquei aperfeiçoar minha prática profissional diante dos desafios da gestão escolar, concluindo uma especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico, Administrativo e Inspeção Escolar.

Ao longo da minha carreira, enfrentei desafios importantes, como a continuidade do ensino durante a pandemia, promover o incentivo à pesquisa científica e à inovação no ambiente escolar e conduzir processos fundamentais para a implementação do Novo Ensino Médio. Minha atuação reflete o compromisso com a melhoria da educação e a superação dos obstáculos que surgem no cotidiano escolar.

As oportunidades alcançadas por meio da gestão escolar foram além da sala de aula. Como gestora da Escola Estadual Professor Benício Leão, no município de Manaus, tive a oportunidade de confrontar e superar desafios práticos e logísticos, incluindo a necessidade de resposta rápida e eficaz à sociedade em tempos difíceis. Liderar a equipe escolar em meio à pandemia me proporcionou conhecimentos inestimáveis, culminando na publicação de um livro¹ que documenta as experiências e estratégias pensadas pela equipe escolar durante esse período.

Como gestora do Centro Educacional de Tempo Integral (CETI), Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, incentivei a participação da escola no Programa Ciência na Escola, uma ação criada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) direcionada à participação de professores e estudantes de escolas públicas do Amazonas em projetos de pesquisa científica e de inovação tecnológica a serem desenvolvidos nas escolas, assim impulsionando a submissão e a aprovação de um número significativo de projetos no edital de 2022.

¹ SILVA, Ádila Marta da Silva e; MONTE, Denízia Pimentel do; DOLZANES, Keylah Adriana Ramos Albuquerque; RIBEIRO, Zilda Andrade. *Escola Estadual Professor Benício Leão e a Implementação de Práticas Inovadoras em Tempos de Pandemia: Aprendizagem para Além da Sala de Aula*, 2021, v. 1. p. 210.

Esta iniciativa proporcionou a comunidade escolar a oportunidade de se envolver em estudos e investigação científica, afirmando assim o papel da escola como um espaço de pesquisa e inovação.

Esse trabalho resultou na organização do “I Congresso CETI Gilberto Mestrinho”, um marco importante na minha carreira². Este evento, concebido para compartilhar práticas exitosas e inspirar a implementação de uma metodologia de projetos para a educação, buscou expandir a escola para além dos muros, visando outros educadores, gestores e a comunidade em geral.

Para sintetizar, a minha trajetória percorrida na gestão escolar foi transformadora, proporcionando não apenas o aprimoramento das minhas competências profissionais, mas também a oportunidade de deixar uma contribuição significativa na educação no âmbito do meu Estado. Nesse sentido, por meio dessa experiência, incentivei e contribuí no planejamento e na implementação de estratégias pedagógicas e administrativas voltadas para o aprimoramento da prática docente com foco na oferta de um ensino de qualidade.

Durante a busca para conectar minha trajetória acadêmica e profissional com a proposta do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa em Rede Nacional, especialmente considerando minha experiência na gestão escolar, surgiu em mim o interesse em investigar a gestão no âmbito do IFAM, particularmente no que se refere à implementação da verticalização do ensino no IFAM a partir da compreensão de gestores educacionais.

Atualmente, coordeno a equipe do Escritório de Gestão de Projetos, uma unidade de assessoria de governança estratégica vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC). A função primordial desta unidade é integrar as práticas de governança com a gestão estratégica, garantindo uma estrutura organizada e transparente na condução de políticas, projetos e programas voltados para a educação básica. Isso envolve coordenar e supervisionar projetos estratégicos prioritários, garantindo a eficiência na execução de recursos e cumprimento de prazos, além de implementar metodologias de gestão de projetos que garantem uma execução eficaz das ações planejadas.

Tomei ciência do edital do programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) por intermédio da minha irmã, Angela Paula.

² SILVA, Ádila Marta da Silva e. *I Congresso Educacional Projetos e Práticas Educativas no Contexto Amazônico: aprendizagem para além da sala de aula* (2022). (Organização).

Coincidentemente, ela também foi aprovada na mesma seleção que eu e, atualmente, é uma mestranda do ProfEPT. Vivenciamos juntas todas as etapas deste processo seletivo e, após a confirmação da nossa aprovação, experimentei uma onda de emoção e regozijo ao contemplar a perspectiva de percorrer esta fase crucial da minha trajetória acadêmica ao lado dela.

Após um semestre de leituras meticolosas e avaliações críticas ao longo do curso, a linha de pesquisa que converge mais com meus interesses acadêmicos e trajetória profissional, com a qual busquei alinhar minha dissertação, é "Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)". Desenvolvi um estudo focado no "Processo de Verticalização do Ensino na Perspectiva de Gestores do IFAM", uma proposta que se enquadra no macroprojeto 6 - "Organização de espaços pedagógicos da EPT".

A análise das políticas e práticas de verticalização no IFAM e a criação do produto educacional, fundamentado nesta pesquisa, podem se tornar recursos essenciais no desenvolvimento de estudos e protocolos com sugestões de ações que apoiem e promovam a implementação de políticas na rede estadual de ensino. Meu³ aprofundamento e expertise na concepção desse produto fortalecem minha influência nas decisões estratégicas da rede estadual, contribuindo para a busca de mecanismos e protocolos eficazes que enriqueçam de forma significativa o debate sobre a educação profissional e implementação de políticas no sistema estadual.

Em resumo espero, com essa pesquisa sobre a verticalização do ensino no IFAM, oferecer contribuições valiosas para aprimorar a qualidade e eficácia do ensino profissional e tecnológico, promovendo estratégias e recursos inovadores que podem ser adaptados e aplicados na rede estadual.

³ Até aqui, usei a 1^o pessoa (eu), por estar fazendo minha apresentação e falando da minha motivação para pesquisa. A partir daqui usarei a 3^o pessoa (nós), por entender que a pesquisa é uma construção conjunta entre pesquisador, orientador e participantes da pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) “[...] são a mais ousada e criativa política educacional já experimentada em nosso país [sic]” (Pacheco, 2020, p. 20). Foram criados pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), dentro de uma lógica contra hegemônica, com a finalidade de romper com os paradigmas do sistema socioeconômico que vigorava no país, desde o seu dito “descobrimento” (Saviani, 2011). Os IFs possuem em seus textos legais e conceituais a pesquisa como pressuposto pedagógico (Demo, 1997) e o trabalho enquanto princípio educativo (Ciavatta, 2009), com o propósito de uma formação humana integrada Ciavatta (2005), a partir do ensino politécnico (Ramos, 2005).

Diante disso, percebe-se o grande desafio e responsabilidade dos IFs como instituição educacional e contexto formativo de discentes, docentes, além do corpo técnico, pedagógico e equipe gestora, a quem cabe o papel fundamental de gerenciar a aplicabilidade da proposta que originou os IFs, levando em consideração o fato de que o país está inserido em um contexto capitalista, em que a formação é voltada para o trabalho, com o objetivo de produção e gerador de riquezas para pequenos grupos elitizados, conforme Saviani (2011) e Rodrigues (2019).

Em conformidade com Otranto (2010), o processo de transformação das instituições federais de EPT em IFET se iniciou em julho de 2007 com o Ofício Circular SETEC nº 76/2007, que dava o prazo de 90 dias para que essas instituições se pronunciassem em relação à proposta governamental. Em dezembro de 2007, a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002, estabeleceu esse mesmo prazo para a adesão das instituições interessadas.

De acordo com Otranto (2010), durante 2007 e 2008, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) exerceram pressão específica sobre as Escolas Agrotécnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) para que adotassem o novo modelo de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

A autora supracitada afirma ainda que a adesão, embora apresentando como opcional, foi parcialmente necessária devido às promessas de benefícios como recursos financeiros adicionais e ampliação do quadro docente, o que colocava as

instituições que optaram por não participar em uma clara desvantagem (Decreto nº 2.406/97; Decreto nº 5.225/ 2004; Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007), Otranto (2010).

Segundo Lima Filho (2002) e Silva (2011), os CEFETs, elevados à condição de instituições de educação superior em 2002, encaravam com desconfiança a proposta de criação dos Institutos Federais (IFs). Essa inquietação estava, em parte, relacionada ao desejo de muitos desses centros de se transformarem em universidades tecnológicas, um sonho alimentado pela Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, que dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências.

Posto isso, os autores supracitados afirmam que apesar dessas intenções, a pressão para não ficar para trás no sistema educacional federal levou a maioria das Escolas Agrotécnicas Federais e CEFETs, com a notável exceção dos CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, à adesão ao modelo de IFs. Essas duas instituições mantiveram seus interesses de se tornarem universidades tecnológicas, sustentadas pela crença de que possuíam os requisitos necessários para tal transformação, incluindo uma oferta robusta de cursos superiores e um corpo docente altamente qualificado, Lima Filho (2002) e Silva (2011).

Neste contexto, observa-se que, embora as Escolas Agrotécnicas Federais e os CEFETs apresentem uma oferta robusta de cursos superiores e contassem com um corpo docente qualificado, não identificamos, naquele cenário, a possibilidade de implementação da verticalização do ensino, conforme previsto na lei de criação dos Institutos Federais (IFs).

A partir do ano de 2008, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) passa a expandir a educação profissional em todo o país, a partir da transformação dos então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Romanelli (2010). Essas escolas, a exemplo das Escolas Agrotécnicas, em sua maioria, deixaram de existir para se transformarem em IFs.

Romanelli (2010) pondera que essa transformação significou a expansão da educação profissional, uma vez que as escolas técnicas federais, muitas delas centenárias, tiveram a sua estrutura administrativa reorganizada, sendo transformadas em IFs com novas unidades descentralizadas e compostas por campus

criados em todos os estados brasileiros, contemplando regiões onde antes não havia educação básica profissional e em nível superior, pública, gratuita e federal (Romanelli, 2010).

Conforme a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, de criação dos IFs, na Seção II, em seu Artigo 6º, que trata das suas finalidades e características, destaca-se o inciso III, que determina que os IFs devem:

[...] 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 (Brasil, 2008, p.4-5).

Essas são características da verticalização que, por um lado, oferece aos estudantes a possibilidade de traçar um itinerário formativo da educação básica ao nível superior e, por outro, traz modificações no trabalho dos professores, uma vez que leva o corpo docente a realizar ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis e modalidades de ensino simultaneamente (Pacheco, 2010). Ou seja, o estudante tem a oportunidade de traçar ou planejar na mesma instituição de ensino uma trajetória acadêmica da educação básica à educação superior compreendendo o mesmo eixo tecnológico.

A compreensão do conceito de verticalização do ensino é fundamental para avaliar sua implementação prática nos Institutos Federais. Ortigara (2012) critica a abordagem inicial da verticalização, focada na otimização de recursos, por considerá-la uma visão limitada. Ele sugere que, além da eficiência na gestão dos recursos, a verticalização deve ser compreendida e implementada com uma forte ênfase na dimensão pedagógica, impactando diretamente a qualidade da educação e a experiência dos estudantes.

Por outro lado, Castaman e Rodrigues (2020) argumentam que a verticalização nos Institutos Federais transcende a mera preparação para o mercado de trabalho, enfatizando o desenvolvimento de competências metodológicas e humanísticas nos estudantes. Eles defendem uma educação que promova a inclusão e a cidadania, preparando os alunos para desempenhar um papel ativo e crítico na sociedade, além de atender às demandas do mercado.

Bonfante e Schenkel (2020) complementam essa visão ao detalhar a verticalização como um arranjo curricular estruturado em torno de eixos tecnológicos, que permite uma formação profissional e tecnológica em diversos níveis. Eles destacam a importância de integrar ensino, pesquisa e extensão e a capacidade da

verticalização de oferecer itinerários formativos flexíveis, que atendam às necessidades individuais dos estudantes e respondam às dinâmicas locais.

Analisando estas perspectivas, percebemos que a verticalização nos Institutos Federais representa uma abordagem multifacetada que visa não apenas a eficiência de recursos, mas também a promoção de uma educação inclusiva, cidadã e adaptável. Essa abordagem requer uma reestruturação curricular que abarque desde a qualificação profissional básica até a pós-graduação, fomentando a criação de itinerários formativos personalizados que potencializam o desenvolvimento integral dos estudantes e sua preparação para contribuir significativamente para a sociedade e o mercado de trabalho.

Assim, compreendemos que a implementação bem-sucedida da verticalização do ensino exige uma visão abrangente que equilibre as necessidades de otimização de recursos administrativos com as demandas pedagógicas, sociais e culturais.

No contexto dos IFs observamos, como afirma Silva (2019), que sua configuração organizacional demanda um modelo de gestão democrática consubstanciado por ações conjuntas e participação de todos os atores do processo educativo. Hubner (2015) observa que o modelo de gestão implementado nos IFs é semelhante ao modelo organizacional das universidades, o que representa, segundo o autor supracitado, um desafio, haja vista tratar-se de uma instituição pluricurricular sem tradição nessas dimensões. Ademais, Roças e Bomfim (2017) lembram que os gestores nos IF ocupam seus cargos por força de uma eleição ou de indicação, e constituem-se como representantes de grupos dentro da instituição, provavelmente os hegemônicos.

Com as várias possibilidades de itinerários formativos que a verticalização do ensino nos Institutos Federais possibilita, é necessária a busca de conhecimentos relacionados à organização desse processo na perspectiva da gestão escolar, uma vez que é de fundamental importância que a figura do gestor, além de conhecer as bases da função, se aproprie da dimensão organizacional, nesse caso do IF, e seja capaz de adequar a realidade escolar à proposta da verticalização do ensino.

Com os desafios aqui apresentados e dada a peculiaridade dos IFs, lançamos o seguinte problema de pesquisa: Como gestores educacionais do IFAM têm compreendido o processo de verticalização dos institutos federais? Para responder a este problema, elaboramos, como objetivo geral da pesquisa: Analisar o processo de verticalização do ensino no IFAM a partir da compreensão de gestores educacionais

E, como objetivos específicos: 1) Investigar, em uma perspectiva histórica, o processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em diálogo com a verticalização; 2) Descrever como o processo de verticalização vem sendo implementado no IFAM, seus avanços e desafios; 3) Desenvolver um produto educacional que possa contribuir para a consolidação da verticalização dos IFs, a partir do registro das experiências vivenciadas no processo de verticalização do ensino no IFAM.

A fundamentação teórica da presente pesquisa está organizada da seguinte forma:

- Iniciamos com um breve percurso histórico da criação dos Institutos Federais desde o surgimento das Escolas de Aprendizes e Artífices em (1909), consubstanciado em Ciavatta, (2005, 2009), Demo (1997), Pacheco (2020), Ramos (2005), Saviani (2011).
- Partimos para uma discussão sobre a organização dos IFs e o processo da verticalização do ensino dos Institutos Federais, com base em Pacheco (2010) e Moura (2008), teóricos cujo estudos têm apoiado várias pesquisas sobre a criação, expansão e evolução dos IFs, assim como estudos sobre a Educação Profissional, além de outros teóricos que tratam da verticalização do ensino como Bonfante e Schenke (2020) e Pacheco (2011);
- Discutimos o processo de gestão na legislação da educação brasileira e a gestão nos IFs em meio das contribuições de Hubner (2015) e de outros teóricos que abordam sobre a gestão escolar no IFs como: Fernandes (2017) Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) e Otranto (2010).

A pesquisa foi realizada na abordagem qualitativa com elementos do estudo de caso (André (2008) e Yin (2001), o qual focaliza uma situação, ou um fenômeno particular, havendo uma descrição densa do fenômeno em estudo. Para coleta dos dados realizamos entrevistas com gestores do IFAM.

Como produto educacional da pesquisa, em consonância com o que é exigido para os programas profissionais e seguindo a tipologia de produtos educacionais definida pela Capes (Rizzatti *et. al*, 2020) desenvolvemos um protocolo de ações no formato de um e-book, com o intuito de subsidiar novos estudos, discussões e

reflexões acerca das ações de gestão escolar que possam efetivar a verticalização do ensino.

Esperamos que os resultados advindos dessa pesquisa possam contribuir para minimizar os desafios enfrentados pelos IFs no tocante à gestão escolar, considerando as prerrogativas relativas à verticalização do ensino, a natureza pluricurricular dos IFs, e os desafios impostos ao trabalho docente nesse novo contexto organizacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 *Educação Profissional no Brasil: caminhos percorridos*

A Educação Profissional no Brasil surgiu a partir da formação do trabalhador, a qual teve seu início nos primórdios da colonização do país e foi se consolidando nos meados do século XVIII, com a Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra. Baseados nos conceitos de Marx (1985), compreendemos que trabalho e educação, além de serem atividades especificamente humanas, estão diretamente ligadas, pois na tentativa de sobrevivência, o ser humano produz sua própria maneira de ser e de existir. Assim, Marx (1985, p. 327) argumenta:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com sua natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças da natureza pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Considerados pela burguesia a mais baixa categoria da sociedade, os povos indígenas e escravos foram os primeiros aprendizes de ofícios. Nesse período, a educação de caráter acadêmico era destinada somente à burguesia, ficando aos jovens e crianças menos favorecidos os ofícios relacionados às atividades artesanais e manufatureiras. Nesse cenário dual e segregacionista que perdurou por décadas, ocorreram muitas transformações políticas e econômicas com foco no preparo da mão de obra para atender aos interesses do capital, sendo a oferta da educação era de cunho assistencial e destinada a elementos das mais baixas classes sociais. Conforme afirma Fonseca (1961, p. 68).

A formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e "habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais".

Historicamente observamos que, com a apropriação privada da terra surgida com a divisão do trabalho e o desenvolvimento da produção, tem-se a divisão das classes sociais: a dos proprietários e não proprietários. Essa divisão estendeu-se à educação, onde os proprietários recebiam o ensino de atividades intelectuais, e os não proprietários ficavam com os trabalhos braçais (Saviani, 2007).

Para Moura (2007) a educação básica e profissional no Brasil está marcada por essa dualidade. Nesse sentido, o autor afirma que até o século XIX não havia registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional.

O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, de acordo com Moura (2007), a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais, já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes, e aos demais lhes era negado o acesso.

Em 1808, houve a transferência da corte portuguesa ao Brasil, evento fundamental para a mudança socioeconômica brasileira a qual ingressava em uma nova era (Manfredi, 2016). Assim, com o objetivo de propiciar a habitação da família real no país, foram criados vários instrumentos de civilização no estado do Rio de Janeiro.

Nesse contexto, percebemos que nesse período o país estava dominado por um grupo de grandes fazendeiros e latifundiários que direcionavam a produção para a agricultura, ocorreram muitas transformações políticas e econômicas na federação brasileira, onde o sistema econômico centrado na agricultura passou para o sistema colonial de trocas.

As iniciativas de D. João VI para a abertura dos portos da Colônia no início do século XIX criaram o cenário para o início da industrialização. Com o comércio internacional e a implantação de empreendimentos industriais, surgiram novas regras para a expansão industrial e, conseqüentemente, aumentaram as preocupações com o ensino de ofícios e formação de mão de obra qualificada. Com o objetivo de formar esse profissional e atender a mão de obra do capital, D. João VI criou, em 1809, o Colégio de Fábricas, sendo este considerado o primeiro registro de educação profissional no país. Nas palavras de Oliveira (2008, p. 2):

A criação em 1809, por Decreto do Príncipe Regente, do Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, decorrente da derrubada do decreto da rainha Maria (depois, Maria Louca) que havia proibido o funcionamento de indústrias nas colônias de Portugal, ficou marcado como o primeiro ato governamental efetivo rumo à profissionalização do trabalhador brasileiro.

Vieira e Souza Junior (2017) lembram que, no período do Império, foram criadas várias iniciativas à educação profissional, como as Casas de Educandos

Artífices que foram instaladas em capitais de dez províncias, entre 1840 e 1885, sendo a primeira delas em Belém do Pará

Neste período, a indústria nascente começa a se organizar em associações privadas e passa a pensar na criação desses colégios de artes nas fábricas para a formação desse trabalhador. De acordo com Escott e Moraes (2012, p.1494):

[...] no decorrer do século XIX, várias instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias.

Essas iniciativas privadas marcam a ausência do Estado nesse processo de surgimento da educação profissional; destaca-se a dualidade dessa educação assistencialista direcionada somente aos pobres e menos favorecidos de condições sociais e econômicas que teriam a formação voltada para atender o capital.

Vieira e Souza Junior (2017) destacam que, em 1909, o presidente Nilo Peçanha Nilo Peçanha assumiu a presidência da República e, como Presidente, oficializou a Educação Profissional no Brasil, estabelecendo sob o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados brasileiros, com exceção da escola de Campos no Rio de Janeiro. As escolas, sob responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, representam um marco importante na evolução da educação profissional, no entanto, apesar de terem sido criadas no ano de 1909, foram implantadas no ano de 1910. Manfredi (2016, p. 62), afirma que:

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado e Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais.

O Rio Grande do Sul não recebeu a Escola de Aprendizes e Artífices pois, conforme justifica o Decreto nº 7.769, de 23 de dezembro de 1909, o Estado já possuía uma escola com as mesmas características, o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, chamado mais tarde de Instituto Parobé, com a

finalidade de atender à necessidade dos setores produtivos, que clamavam por mão de obra qualificada

Posteriormente, Moura (2007) ressalta que, no ano de 1933, na V Conferência Nacional de Educação, refletiu-se sobre a responsabilidade do Estado com a educação. Desse modo, a Constituição Brasileira de 1934 inaugurou uma nova política para a educação, com o estabelecimento de competências da União para traçar as diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação. Além disso, pela primeira vez em uma constituição criou-se a vinculação de recursos à educação (Moura, 2007).

Em contrapartida, no período ditatorial do governo Vargas houve um retrocesso das políticas de educação da Constituição Brasileira de 1934, onde a Constituição de 1937, dentre outros aspectos, acabou com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação. Em seu Art. 129 aparece pela primeira vez a definição de “escolas vocacionais e pré-vocacionais”.

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 do 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. (Brasil, 1937, Art. 129).

Para Moura (2007), eram escolas destinadas às classes menos favorecidas com o objetivo de preparar os filhos dos operários ou de seus associados para os ofícios, cujos cursos deveriam ser desenvolvidos com a colaboração dos sindicatos e das indústrias. Note-se que esta demanda foi decorrente do processo de industrialização que vinha sendo desencadeado a partir de 1930 e exigia um contingente de profissionais mais especializados para a indústria, o comércio e a prestação de serviços.

Nesse contexto, compreendemos que criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da Educação Profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos profissionais da agricultura e da indústria, apontando uma nova perspectiva de ensino.

Nunes de Mello (2009) afirma que, no contexto do Amazonas, o Campus Manaus Zona Leste teve suas origens na Escola Agrotécnica Federal de Manaus, que remonta ao Patronato Agrícola Rio Branco, criado no então território do Acre em 1923, através do Decreto Lei Nº 16.082, e posteriormente transformado em Aprendizado Agrícola, que por meio do Decreto Lei Nº 2.225, foi transferido para o estado do Amazonas.

Em Manaus, o Aprendizado Agrícola foi instalado em 19 de abril de 1941, no local chamado Paredão, atual Estação Naval Rio Negro, ao lado da Refinaria de Manaus, à margem esquerda do Rio Negro, passando a se denominar Ginásio Agrícola do Amazonas pelo Decreto Lei Nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, obedecendo a Lei Nº 4.024/1961. Foi elevado à categoria de Colégio pelo Decreto Lei Nº 70.513, de 12 de maio de 1972, passando a denominar-se Colégio Agrícola do Amazonas, ano no qual foi transferido para suas atuais instalações na Avenida Cosme Ferreira, Bairro São José Operário, na Zona Leste da cidade (Mello, 2009).

Vieira e Souza Junior (2017), destacam que, em 1942, o Brasil respondia às necessidades de sua crescente industrialização e modernização econômica com reformas educacionais significativas. Essas reformas, conhecidas como Leis Orgânicas da Educação Nacional ou Reforma Capanema (em homenagem ao Ministro da Educação Gustavo Capanema), estabeleceram a estrutura da educação nacional através de vários Decretos-Lei. Corroborando com a fala de Cordão (2017, p. 43) que afirma:

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), foi criado pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, definiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Um mês mais tarde, o Decreto-Lei nº 4.119, de 21 de fevereiro de 1942, determinou que os ensinamentos de ofícios existentes no Brasil passariam a ser ministrados por instituições federais, municipais ou particulares, e que deveriam se adaptar às determinações do conjunto de Leis orgânicas do Ensino Brasileiro.

As principais normativas incluíram: o Decreto nº 4.244/42 para o Ensino Secundário; o Decreto nº 4.073/42 para o Ensino Industrial; o Decreto nº 6.141/43 para o Ensino Comercial; os Decretos nº 8.529/46 e nº 8.530/46, respectivamente, para o Ensino Primário e o Ensino Normal; e o Decreto nº 9.613/46 para o Ensino Agrícola. Adicionalmente, o Decreto-lei 4.048/1942 criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), precursor do Sistema "S".

A partir do entendimento acima, percebemos que o conjunto desses Decretos–Lei evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em

especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio.

Conforme Moura (2007), durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), houve um fortalecimento das relações entre o Estado e a economia, marcado pelo avanço da industrialização. No ano de 1959, com a intenção de expandir a formação técnica e a qualificação da mão de obra, as escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias. Nesse mesmo período, a Escola Técnica de Manaus conquistou sua autonomia didática e administrativa, intensificando a formação técnica em resposta ao processo de industrialização, especialmente com a criação da Zona Franca de Manaus.

Portanto, de acordo com Mello (2009), com o objetivo de acompanhar os avanços na formação profissional e suprir a demanda do crescimento e desenvolvimento do país, a Rede Federal foi sendo transformada ao longo do tempo. A Escola Técnica de Manaus (ETM), por exemplo, foi criada pelo Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, sendo um instituto oficial de ensino profissional subordinado à Divisão do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Saúde. A autora afirma que com a expansão do Polo Industrial de Manaus (PIM), e a necessidade da estruturação e oferta da mão de obra qualificada para as indústrias instaladas no Amazonas, surgiu a Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM) por meio da Lei 4.759, de 20 de agosto de 1965, e da Portaria Ministerial nº 239, de 03 de setembro de 1965.

Com a inclusão da expansão da Rede Federal de Educação no Plano de Desenvolvimento da Educação no governo do presidente José Sarney (1985-1990), foi criada, em 1987, a primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) em Manaus, que iniciou suas atividades em 1992.

Em seguida, em 1988, por meio do Convênio Nº 041 entre a Prefeitura de São Gabriel da Cachoeira e o Ministério da Educação, foi construída a Escola Agrotécnica Marly Sarney, que mais tarde foi designada Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira.

Em 30 de junho do ano de 1993 foram criadas, sob a Lei nº 8.670, outras escolas de educação profissional no Brasil e, no mesmo ano, todas as Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em autarquia através da Lei Nº 8.731, de 16 de novembro de 1993. Conforme o artigo 1º:

As atuais Escolas Agrotécnicas Federais, mantidas pelo Ministério da Educação, passarão a se constituir em autarquias federais. Parágrafo único. Além da autonomia que lhes é própria como entes autárquicos, as Escolas Agrotécnicas Federais terão, ainda, autonomia didática e disciplinar. (Brasil, 1993, p.17253).

Nesse sentido, de acordo com Manfredi (2017), a "Cefetização", ou seja, a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), começou em 1978 e estendeu-se pelos anos 80 e 90. Este processo culminou com a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que também instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Em 1978, a Lei nº 6.545 já havia transformado escolas nos estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em CEFETs, com a missão de oferecer educação tecnológica de nível superior, incluindo a formação de engenheiros, tecnólogos e professores.

Segundo Cunha (2005b), essa transformação gerou uma visão dicotômica na sociedade: enquanto alguns valorizavam o novo status dessas instituições como parte do ensino superior, outros criticavam a persistência da dualidade educacional brasileira, considerando-as ainda separadas das universidades tradicionais.

A dualidade do sistema educacional, de acordo com Moura (2007), foi ainda mais enfatizada nas reformas do governo Fernando Henrique Cardoso, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e o Decreto nº 2.208/97. A LDB estruturou a educação em duas grandes etapas: básica e superior, situando a educação profissional como um elemento à parte. Pouco depois, o Decreto nº 2.208/97 separou ainda mais os cursos técnicos do ensino médio regular, determinando que fossem oferecidos de forma concomitante ou subsequentemente, medida tomada para contornar resistências no Congresso Nacional.

De acordo com Vieira e Souza Junior (2017), ainda na década de 1990, as modificações impostas pelas reformas da Educação Profissional tiveram como objetivo adaptar as instituições e os indivíduos nelas atuantes à concepção de que o mercado é equalizador de todas as funções sociais. Portanto, direcionou as ações dos docentes para incorporar à sua prática os códigos da regulação de sujeição, que passaram a constituir um *habitus* institucional gerencial.

A organização da produção no parâmetro da acumulação flexível exige além da regulação burocrática, também a regulação de sujeição, quando o controle se torna capilar e autorreferenciado. Nessa nova situação, ocorre a afirmação da hegemonia dominante na medida em que os trabalhadores passam a ser chamados de

colaboradores, mas “o mando, porém continua vindo de cima, e o interesse a ser perseguido continua sendo o do capital” (Paro, 1999, p. 114).

Podemos perceber que as instituições educacionais são influenciadas a fazer ajustes em seu ambiente escolar e currículos para se adaptarem às práticas organizacionais das empresas. Ao longo do processo de acumulação flexível, as empresas redesenharam suas estruturas, substituindo hierarquias verticais por abordagens mais leves e horizontais.

Esse novo paradigma produtivo tende às seguintes implicações: gerência mais informal; produção sob encomenda; coalizão entre capital e trabalho; abertura dos mercados nacionais, expondo o trabalhador autóctone à concorrência global; e precarização do emprego com erosão dos salários, contraditoriamente, com a exigência de melhor qualificação, que, ao fim, é também questionável Kuenzer (2006); Fidalgo et al. (2005; Fidalgo (1999).

O contexto dessas transformações inspira a educação profissional a buscar um novo modelo de trabalho, capaz de melhor se adequar ao processo produtivo e aos avanços tecnológicos, e, fundamentalmente, legitimar a nova visão de mundo, assim como outros padrões de gestão capitalista.

A reforma da Educação Profissional integrou a Reforma do Aparelho de Estado e teve consequências concretas porque, com base na administração gerencial, promoveu modificações estruturais na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na medida em que buscou tornar a oferta de cursos flexível e direcionar as ações para cursos com menor duração e especializados.

Conforme Brasil (1997), a reforma do aparelho de Estado envolve alterações nas leis, na organização, nas rotinas e na cultura da administração pública. Seu objetivo é melhorar a eficiência e a capacidade de atender às necessidades da sociedade. Como resultado das mudanças legais, podemos afirmar que a Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou por uma reestruturação, resultando em um processo acelerado de formação técnica, com impacto na formação dos alunos.

Além disso, houve uma redefinição da distinção entre a educação profissional técnica e o ensino superior, principalmente nas instituições agrícolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, anteriormente voltadas principalmente para a formação de técnicos de nível médio. Essas instituições agora estão integradas ao Sistema Federal de Educação Superior.

O governo Lula, de modo mais efetivo, promoveu uma reforma que reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), o que ocorreu a partir dos Decretos nº 5.154, de 23 de julho de 2004; nº 5.224, de 1º de outubro de 2004 e nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que, finalmente, culminam na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Portanto, é nessa esteira que o movimento mais importante que determina a mudança de perfil da instituição é posto pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, ao instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

A partir da publicação da Lei, passa-se a refletir sobre suas causas e consequências a partir de cada realidade e especificidade já existente. Porém, é em meio a essa busca por demarcação de conceitos que, logo de início, na Lei nº 11.892, de 2008, percebe-se que há preocupação em esclarecer que na estrutura da RFEPCT existe relação e vínculo com a ciência. Trata-se de um elemento emblemático na medida em que a ciência caracteriza fortemente o ensino superior. Esse nível de ensino está relacionado culturalmente à profissionalização e a sistemas especialistas de conhecimento, bem como a certas práticas e formas de racionalidade que geram distinções e diferenças (Beck *et al.*, 2008; Popkewitz, 1992).

Desta forma, percebe-se inclusive, que, como é próprio de momentos de transição, visões das mais diferenciadas são levadas à discussão, observando-se que muitas delas trazem de volta velhos modelos e concepções conservadoras da realidade, oferecendo uma roupagem nova a antigas configurações, numa tentativa clara de manutenção do paradigma hegemônico.

Por outro lado, pode-se perceber uma visão voltada para uma perspectiva realmente emancipatória, que rejeita olhar o mundo como algo já definido e estabilizado pela determinação da economia dominante e para a qual as ações sociais têm um papel relevante a desempenhar. Como destaca Boaventura Santos:

Estamos entrando na fase da transição paradigmática na qual o paradigma emergente é escassamente discernível e provoca pouca motivação, pois ele tem que enfrentar a oposição de todas as forças políticas, sociais e culturais que continuam reproduzindo o paradigma dominante para além dos limites de sua própria criatividade regenerativa. O paradigma emergente manifesta - se como uma inquietude, como ponto de partida não apenas para desejos e vontades, mas também para pensamentos e julgamentos, vontades e ações. Nesse contexto, nosso questionamento deve ser sobre uma subjetividade competente o suficiente para entender e querer a transição paradigmática, para transformar a 'dificuldade' em energia emancipatória, que é uma subjetividade desejosa de se conjugar nas competições paradigmáticas, em

ambos os níveis epistemológico e social, que irá eventualmente resultar na crescente credibilidade, apesar de provisória e reversível, do paradigma emergente (Santos, 1994, p. 245).

Essa dupla compreensão de que todo paradigma é, ao mesmo tempo, epistemológico e social, nos permite melhor entender como se sedimentou o projeto de modernidade, bem como a transição que está em curso para um período que muitos autores denominam de pós-modernidade. As análises de Boaventura Santos evidenciam que esse longo período que constitui a modernidade se caracteriza por um projeto sociocultural muito rico e revolucionário, que se assenta em dois pilares articulados e interdependentes: o da regulação e o da emancipação.

De acordo com Soares (2024), vivemos uma fase de transição, buscando superar o modelo da modernidade, o que intensifica disputas entre visões de mundo opostas. Santos (1994) argumenta que a incerteza é uma constante nas ciências sociais, com alguns cientistas ignorando problemas fundamentais e outros, ao contrário, acreditando que as questões estão nos próprios métodos científicos e políticos empregados para resolvê-los. Soares (2024) reforça que as contradições enraizadas em nossas instituições e práticas exigem soluções igualmente profundas e abrangentes, devido à gravidade e amplitude dessas questões.

O mundo hoje, segundo ele, encontra-se dentro de uma transição paradigmática no plano epistemológico (da ciência moderna para um conhecimento pós-moderno) e no plano social (da sociedade capitalista para outra forma social). Observa-se ainda que as mudanças operadas nos processos de produção se fizeram em nome do “capital” e do “mercado” e o desenvolvimento da ciência se deu para atender a essas demandas, sendo o saber técnico científico colocado como mercadoria chave para a concorrência capitalista. A crise que se coloca hoje atinge intensamente o universo da consciência, da subjetividade do trabalho, das suas formas de representação.

A modernização na condição de racionalidade da reforma cria uma aura de expectativa de mudança. Deste modo, “todo programa de reforma encontra rapidamente ecos e esperanças nos mais diretamente interessados na educação ou, ao menos, nos que vivem dela: os professores” Sacristán (1996, p. 51). Isto porque os discursos das reformas normalmente combinam elementos dos discursos dos professores e, no âmbito da administração gerencial, constituem códigos de regulação que de alguma forma são incorporados às práticas dos professores.

Diante desta realidade, podemos afirmar que os Institutos Federais foram pensados e implantados para atender as necessidades do mercado profissional e tecnológico, ofertando perspectivas a nossa sociedade de maneira ampla. Neste sentido, a lei de criação dos institutos federais foi clara e específica na intenção de ofertar educação profissional e tecnológica de qualidade à comunidade em que os institutos estiverem inseridos, a fim de atender as necessidades socioeconômicas dessas comunidades. Contudo, não basta contribuir com um bom ensino de qualidade, mas também mudar o coletivo e a vida profissional da sociedade no sentido de transformação social através do ensino profissional de qualidade.

De acordo com o Portal Brasileiro de Dados Abertos, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pelo Governo Federal constituiu uma ação de caráter revolucionário no País, tendo como base a Rede Federal de Educação Tecnológica. Os Institutos surgiram com uma proposta de expansão do ensino técnico e tecnológico jamais vista, uma vez que promovem o ensino nos níveis básico, técnico e tecnológico, incluindo programas de formação e qualificação de trabalhadores, licenciaturas e cursos de pós-graduação lato e *stricto sensu*. Brasil (2018)

Segundo a Plataforma Nilo Peçanha, um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o IFAM está atualmente estabelecido em 23 municípios, sendo três deles polos de Educação a Distância em Roraima. No primeiro semestre de 2018, a Instituição já somava 25.768 matrículas, distribuídas em 162 cursos técnicos presenciais, 68 cursos em EaD, 15 tecnólogos, sete licenciaturas, cinco bacharelados, duas especializações lato sensu e três mestrados profissionais (Brasil, 2018).

Conforme a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, de criação dos IFs, na Seção II, em seu Artigo 6º, que trata das suas finalidades e características, destaca-se o inciso III, que determina que os IFs devem:

[...] 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 (Brasil, 2008).

Conforme Castaman e Rodrigues (2020), os IF possuem:

[...] a prerrogativa da verticalização do ensino e de primar por uma educação inclusiva e cidadã, despertando no estudante não apenas o desejo de se formar para as demandas do mercado de trabalho, mas empoderando-o com capacidades metodológicas e humanas para superar o entendimento de que

a formação técnica é mera inovação ou difusão de pessoas que se encaixam, mansa e docemente, aos ditames do mercado (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 134-135).

Essas são características da verticalização que, por um lado, oferece aos estudantes a possibilidade de traçar um itinerário formativo da educação básica ao nível superior e, por outro, traz modificações no trabalho dos professores, uma vez que leva o corpo docente a realizar ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis e modalidades de ensino simultaneamente (Pacheco, 2010). Ou seja, o estudante tem a oportunidade de traçar ou planejar na mesma instituição de ensino uma trajetória acadêmica da educação básica à educação superior compreendendo o mesmo eixo tecnológico. Por isto, na seção a seguir, trataremos com mais detalhes sobre a verticalização do ensino.

2.2 A verticalização do ensino com prerrogativa dos Institutos Federais

Verificamos na Lei a prerrogativa da verticalização como articulação dos diversos níveis de ensino. Ademais, observamos a retomada da tríade ensino, pesquisa e extensão, a qual deverá envolver a comunidade de forma diferenciada, trazendo novas perspectivas para a realidade da comunidade onde o campus está alocado.

A Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro, apresenta as finalidades dos IFs:

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, p. 5-6).

Ao analisar o contexto da verticalização nos IFs, Bonfante e Schenke (2020) ponderam que, para os docentes, a verticalização acarreta que eles atuem, simultaneamente, em cursos de diferentes níveis de ensino. Há, portanto, a necessidade de ajustar o seu fazer, os seus conteúdos e a sua linguagem a públicos com diferentes níveis de amadurecimento intelectual e de interesses em relação às escolhas pessoais e profissionais.

Para os discentes, implica em ampliar as oportunidades para dar continuidade ao seu processo de formação em uma mesma instituição, da qualificação profissional à pós-graduação. Nessa perspectiva, Pacheco (2011), observa que:

[...] verticalização exige uma postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos (Pacheco, 2011, p. 26).

Ainda na concepção criadora dos IFs, o eixo tecnológico é o que sustenta e organiza o currículo e a identidade dos cursos e dá o direcionamento do projeto pedagógico de cada campus. Os currículos, centrados nas dimensões tecnológicas, envolvem a formação profissional que se pretende dar ao aluno, a prática do como fazer e as relações sociais implícitas nas tecnologias. A verticalização, então, organiza os conteúdos curriculares de forma que estes dialoguem entre as várias formações ofertadas. Dessa maneira, a verticalização permite ao aluno traçar um itinerário formativo do ensino básico ao nível superior Pacheco (2011).

O autor supracitado afirma que os eixos tecnológicos são delineados através de matrizes tecnológicas. Em suas palavras, podemos interpretar essas matrizes como "configurações lógicas formadas pelas fundações tecnológicas de um determinado curso, as quais atuam como os componentes tecnológicos fundamentais de um treinamento" (Pacheco, 2011, p. 26).

Com base na orientação de Pacheco (2011), os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, o que garante roteiros formativos flexíveis, variados e atualizados, atendendo aos interesses dos alunos e aos recursos das instituições educacionais.

Nesse contexto, de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, os institutos federais desenvolvem a Educação Profissional e Tecnológica conforme o Art. 4º, com base no § 2º do Art. 39 da LDB e no Decreto nº 5.154/2004. Essa educação é estruturada por meio de cursos e programas que abrangem:

I - Qualificação profissional, incluindo formação inicial e continuada de trabalhadores; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização técnica; III - Educação Profissional Tecnológica, em níveis de graduação e pós-graduação, com saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica, além de cursos de especialização e programas de Mestrado e Doutorado profissional. (Brasil, 2021, p.3).

Além disso, o Art. 5º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, define que "os cursos de Educação Profissional e Tecnológica podem ser organizados por itinerários formativos, observadas as orientações oriundas dos eixos tecnológicos", apresenta sobre os eixos tecnológicos:

§ 1º Os eixos tecnológicos deverão observar as distintas segmentações tecnológicas abrangidas, de forma a promover orientações específicas que sejam capazes de orientar as tecnologias contempladas em cada uma das distintas áreas tecnológicas identificadas. § 2º A não identificação de distintas áreas tecnológicas preservará as mesmas orientações dos eixos tecnológicos. § 3º O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) orientam a organização dos cursos dando visibilidade às ofertas de Educação Profissional e Tecnológica. § 8º Entende-se por eixo tecnológico a estrutura de organização da Educação Profissional e Tecnológica, considerando as diferentes matrizes tecnológicas nele existentes, por meio das quais são promovidos os agrupamentos de cursos, levando em consideração os fundamentos científicos que as sustentam, de forma a orientar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), identificando o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que devem orientar e integrar a organização curricular, dando identidade aos respectivos perfis profissionais. (Brasil, 2021, p. 3-4).

Sobre os itinerários formativos, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, define:

§ 4º O itinerário formativo deve contemplar a articulação de cursos e programas, configurando trajetória educacional consistente e programada, a partir de: I - estudos sobre os itinerários de profissionalização praticados no mundo do trabalho; II - estrutura sócio-ocupacional da área de atuação profissional; e III - fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços. § 5º Entende-se por itinerário formativo na Educação Profissional e Tecnológica o conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectiva área tecnológica, podendo ser: I - propiciado internamente em um mesmo curso, mediante sucessão de unidades curriculares, etapas ou módulos com terminalidade ocupacional; II - propiciado pela instituição educacional, mas construído horizontalmente pelo estudante, mediante unidades curriculares, etapas ou módulos de cursos diferentes de um mesmo eixo tecnológico e respectiva área tecnológica; e III - construído verticalmente pelo estudante, propiciado ou não por instituição educacional, mediante sucessão progressiva de cursos ou certificações obtidas por avaliação e por reconhecimento de competências, desde a formação inicial até a pós-graduação tecnológica. § 6º Os itinerários formativos profissionais devem possibilitar um contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente avaliadas, reconhecidas e certificadas por instituições e redes de Educação Profissional e Tecnológica, criadas nos termos da legislação vigente. § 7º Os itinerários formativos profissionais podem ocorrer dentro de um curso, de uma área tecnológica ou de um eixo tecnológico, de modo a favorecer a verticalização da formação na Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando, quando possível, diferentes percursos formativos, incluindo programas de aprendizagem profissional, observada a legislação trabalhista pertinente. (Resolução CNE/CP 5/2021, Cap 3, p.3 e 4).

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) do IFAM, conforme detalhado no capítulo de Planejamento Estratégico, um dos aspectos apreciados é a competência de prover cursos em percursos formativos verticalizados. Os PDIs se constituem como documentos estratégicos para a gestão e são basilares na formulação dos demais documentos jurídicos constitutivos das instituições, fundamentados na LDB de 1996.

Os PDIs, nos IFs, compreendem documentos institucionais construídos coletivamente com a intenção de “promover os compromissos político e pedagógico a partir de um equilíbrio entre as unidades de gestão (reitoria e os campi ou unidades de ensino)” (Silva; Ribeiro, 2022, p. 3).

A organização dos cursos em itinerários formativos no âmbito dos institutos federais está amparada pelo Decreto 5.154/2004, que regulamenta a seção pertinente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) referente à Educação Profissional e Tecnológica. Este decreto estipula que a oferta de cursos seguindo uma abordagem de itinerários formativos é destinada a proporcionar oportunidades aos estudantes de Educação Profissional e Tecnológica para aprimorar e expandir seu conhecimento, permitindo a continuidade de sua formação na mesma instituição,

elevando assim o conhecimento adquirido em um curso técnico ao nível superior na mesma área de conhecimento.

A fim de atender às demandas do mundo do trabalho, o Instituto Federal busca oferecer especializações técnicas de nível médio vinculadas a uma profissão do mesmo eixo tecnológico. Além disso, proporciona a continuidade dos estudos por meio de roteiros formativos que levam em conta o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Por fim, para a oferta da Especialização Técnica de Nível Médio, é necessário que os campi ofereçam um curso regular de Educação Profissional Técnica de Nível Médio correspondente ou no mesmo eixo tecnológico, garantindo a infraestrutura adequada e corpo docente vinculado ao eixo tecnológico do curso oferecido.

A verticalização, enquanto termo para designar o desenvolvimento curricular educacional, encontra respaldo na política de criação dos Institutos Federais. O termo verticalização tem muitas acepções e isso ficou evidente durante o levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa, no qual foram encontrados diversos trabalhos científicos, das áreas mais distintas, todos tratando sobre verticalização dentro de seus respectivos contextos. Ao comparar o currículo verticalizado dos IFs com uma “arquitetura curricular” (Pacheco *et al.*, 2010, p. 81), somos remetidos à área de conhecimento da Arquitetura, na qual a verticalização é tratada como um fenômeno que:

(...) pode ocasionar mudanças no meio físico, acarretando impactos ambientais no clima urbano, na drenagem, na cobertura vegetal, no conforto térmico, no sossego público, na mobilidade e na qualidade do ar. (...) a verticalização aumenta a superfície impermeabilizada, o tráfego de veículos e, conseqüentemente, a poluição; surge o sombreamento que causa contrastes térmicos entre a parte sombreada e a ensolarada. A verticalização também pode promover a sensação de “estreiteza” das ruas e o estrangulamento dos pátios e pode ocasionar a falta de privacidade pela proximidade das edificações (Lee; Silveira, 2011, p. 291).

Desta forma, por terem um currículo tão abrangente, os Institutos Federais podem estabelecer uma arquitetura curricular com característica única: a flexibilidade na construção de itinerários formativos, integrando educação básica e ensino superior, educação profissional e tecnológica e a possibilidade de ofertar educação continuada em consonância com a realidade produtiva (Brasil, 2008).

A partir de 2005, a rede federal de ensino inicia um processo em direção à formação integrada, com a oferta do EMI, o qual articula o eixo propedêutico com o

tecnológico e possibilita a continuidade dos estudos em nível superior, a profissionalização, a compreensão do processo histórico do mundo do trabalho e o estudo dos aspectos teórico-metodológicos que orientam as técnicas de produção.

Em se tratando do Brasil, essa é a forma de ensino médio que mais se aproxima dos princípios da formação humana integral, conforme “prometido” pela LDB, Lei nº 9.394/96, cujo Art. 35 define como finalidade dessa etapa da educação básica, a formação humana integral do jovem estudante, a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o mundo do trabalho e a cidadania.

O crescimento da rede federal, conquistada por meio da expansão dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, representa um avanço em direção a uma oferta que compreende o desenvolvimento da educação profissional, científica e tecnológica, efetivada por meio do ensino, pesquisa e extensão ainda que, na história, tenhamos vivenciado um processo dualista na educação profissional, com a criação de matrizes curriculares e matrículas distintas para o estudante que desejava formar-se técnico: uma no Ensino Médio e outra no Ensino Técnico, podendo ocorrer em épocas, ou instituições de ensino diferentes. Para Lima Filho (2002), o objetivo era incentivar os estudantes da rede federal a ingressar no mercado de trabalho:

O discurso oficial responsabilizava a rede federal de escolas técnicas e CEFET por problemas como: custos elevados, comparativamente às outras escolas da rede pública estadual; oferta de vagas em número limitado; distorção na composição social de seu alunado pela dificuldade de acesso de alunos trabalhadores e de baixa renda; cursos de duração muito longa e que não atendiam às demandas dos setores produtivos; e disposição da maioria de seus egressos de prosseguimento dos estudos no ensino superior, desviando-se do ingresso imediato no mercado de trabalho (Lima Filho, 2002, p.1- 2).

Segundo Tavares (2012), o reforço à dualidade estrutural ocorreu para atender aos seguintes objetivos: evitar que as Escolas Técnicas formassem profissionais que fossem estudar no Ensino Superior ao invés de ingressarem diretamente no mercado de trabalho; tornar os cursos técnicos mais baratos, tanto para a rede pública quanto para o setor privado que poderiam ofertar cursos na modalidade subsequente de 1.200 horas a preços competitivos; promover mudanças na estrutura dos cursos técnicos, de modo que os egressos possam ingressar mais rapidamente no mercado

de trabalho e que as instituições de ensino possam flexibilizar os currículos adaptando-se mais facilmente às demandas imediatas do mercado.

De acordo com Pacheco (2011), na proposta pedagógica dos IFs deve ser definida com 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. Isso ocorre porque a oferta de ensino nos diferentes níveis deve estar articulada com a vocação regional e com as demandas registradas e agregada à própria cultura do IF.

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 e sem as diversas demandas da sociedade.

A verticalização vem sendo concebida dentro dos IFs como uma característica que possibilita a integração educacional pela via da otimização dos seus recursos, inclusive humanos. Sobre esse assunto, Quevedo (2016) pontua que verticalizar, pelo que se constata até então na legislação, consiste em, da parte da instituição, ofertar cursos na mesma área de conhecimento, nos diferentes níveis de escolarização, e, na perspectiva do discente, ingressar na instituição em curso de nível médio e, nela mesma, percorrer o trajeto até a Pós-Graduação, na mesma área.

A verticalização, embora esteja citada apenas uma vez na lei que cria os Institutos Federais, passa a ser entendida como inovação pedagógica capaz de gerar novos processos de ensino e aprendizagem. Segundo o discurso oficial, “a transversalidade e a verticalização constituem aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições” (Pacheco, 2011, p. 20).

Rosmann (2019) descreve que muitos *campi* oferecem cursos de igual área do conhecimento, a qual transpassa três níveis de ensino: Ensino Médio, Superior e Pós-graduação. Isso permite ao jovem ou adulto que realizou um curso técnico integrado ao Ensino Médio ingressar no mundo do trabalho sem precisar parar de estudar, pois pode frequentar um curso superior (tecnológico ou licenciatura) na sua área, possibilitando melhores condições de crescimento pessoal e profissional.

Diante do exposto, entendemos que a verticalização do ensino oportuniza uma trajetória formativa ao aluno que contemple experiências e vivências que se iniciam

na educação básica e são ampliadas no ensino superior, consolidando algumas aprendizagens e desenvolvendo novas habilidades.

Porém, a efetivação desse processo ainda representa um desafio aos IFs, haja vista as demandas que acompanham tal processo, como a necessidade da compreensão e atualização tanto do corpo docente quanto do administrativo e gestor dessa nova configuração, sem perder de vista os pressupostos da educação profissional.

Após uma análise minuciosa dos documentos institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), observou-se que as informações referentes ao processo de verticalização do ensino nos Institutos Federais (IFS) encontram-se notavelmente ausentes ou em alguns casos, superficialmente abordados.

Na Portal do Instituto Federal do Amazonas, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) se apresenta como a principal ferramenta de gestão estratégica da Instituição, que define a Missão, Visão e valores do Instituto Federal do Amazonas, bem como os seguintes pontos relevantes: Perfil Institucional, Organização Administrativa, Gestão de Pessoas, Políticas de atendimento ao Discente, Organização Didática Pedagógica, Oferta de Cursos e Programas, Infraestrutura Institucional, Aspectos Financeiros, Projeto Político Pedagógico Institucional, Ações, Meta e indicadores da Gestão.

No planejamento estratégico do PDI (2019-2023) e no Projeto Político Pedagógico do IFAM, entre 2005 e 2014, o governo brasileiro lançou um plano para ampliar e levar os Institutos Federais de Educação para mais áreas do país. Esse plano ocorreu em três fases.

Na primeira fase, de 2005 a 2007, foram criadas 64 unidades em diferentes regiões do Brasil. A segunda fase, que aconteceu de 2007 a 2010, teve como meta estabelecer 150 novas escolas técnicas em cidades-polo, ampliando as oportunidades educacionais em várias localidades. Essa fase tinha como slogan “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”.

A terceira fase ocorreu entre 2011 e 2014 e, mesmo com a mudança de governo, continuou com o projeto de expansão, inaugurando ainda mais unidades em todo o país.

No estado do Amazonas, o IFAM desempenhou um papel importante nesse processo, estabelecendo 10 novos campi entre 2005 e 2014. Essa iniciativa trouxe

educação de alta qualidade para áreas distantes da capital do estado, contribuindo para o desenvolvimento local e regional. Além disso, promoveu o ensino superior em várias cidades, seja através de cursos presenciais ou a distância.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2019/2023), o IFAM tem sido uma força fundamental no primeiro setor no Amazonas, ajudando a fomentar o desenvolvimento e o conhecimento nas regiões mais interioranas através de programas de ensino, pesquisa e extensão.

Na seção do Planejamento Estratégico, a prerrogativa da verticalização compõe o Mapa Estratégico de 2019 a 2023, compreendendo a linha de processos internos, apresentando a seguinte redação: Promover a integração entre Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação Tecnológica.

A função precípua do mapa estratégico reside em delinear a trajetória ideal a ser percorrida pela instituição na consecução de sua visão de futuro almejado. Neste contexto, cada uma das Pró-reitorias, juntamente com os campi que integram a estrutura do IFAM, atuará de maneira sinérgica para alcançar um conjunto ambicioso de 16 objetivos estratégicos e 03 desfechos institucionais primordiais.

Este processo, delineado com rigor e premeditação, facilita a operacionalização de metas tangíveis e intangíveis que se coadunam com a aspiração de excelência e inovação institucional.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (2019/2023) do IFAM, no capítulo de apresentação do Projeto Político Pedagógico, os currículos são organizados em conformidade com os Eixos Tecnológicos e Áreas de Conhecimento, delineados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. É indispensável fazer uma reflexão profunda acerca da estruturação curricular que atenda não apenas às exigências profissionais intrínsecas, mas também às demandas sociais e laborais contemporâneas. Dentro deste paradigma, o currículo é percebido não apenas como um instrumento de transmissão de conhecimento técnico, mas como uma entidade dinâmica, fundamental na promoção da formação integral do indivíduo.

Nesta ótica, torna-se fundamental a concepção de um currículo que favoreça a integração entre a educação básica e a educação profissional, sustentando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, é fundamental que o currículo contemple uma abordagem sustentável, refletindo de forma precisa e sensível às características sociais e econômicas específicas da região amazônica

onde o IFAM atua, garantindo uma educação que seja ampla e ao mesmo tempo relevante para o contexto local.

A verticalização do Ensino nos IFs envolve a oferta contínua e integrada de cursos de diferentes níveis, da formação básica à pós-graduação, sendo essa uma característica intrínseca dos IFs, promovendo uma educação ampla e a possibilidade de promoção acadêmica aos estudantes sem a necessidade de mudança de instituição. Esta abordagem busca melhorar a gestão de recursos e proporcionar um desenvolvimento educacional e profissional mais coeso e integrado ao aluno.

No entanto, ao procurar entender como o IFAM contextualiza e implementa essa proposta nos seus processos internos, verifica-se uma carência de informações claras e específicas nos documentos institucionais analisados. Tal lacuna pode trazer diversas implicações, desde a falta de clareza para a comunidade acadêmica até a potencial ausência de planejamento estratégico que sustente a verticalização.

É fundamental que os documentos institucionais reflitam com precisão e detalhamento as diretrizes, estratégias e práticas da instituição. Quando discorremos sobre um processo tão significativo quanto à verticalização, a ausência de informações pode levantar questionamentos sobre a priorização dessa oferta dentro da instituição e, conseqüentemente, sobre a qualidade da educação oferecida.

Diante do exposto, sugere-se uma revisão e atualização dos documentos institucionais do IFAM, incorporando informações planejadas sobre a verticalização, seus objetivos, métodos e resultados esperados. Tal medida não só melhora a transparência e a comunicação interna e externa, mas também fortalecerá o papel do IFAM como uma instituição comprometida com a excelência e inovação no ensino.

Além disso, é importante ressaltar que a Plataforma Nilo Peçanha, um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nem sempre está atualizada. A princípio, não há clareza sobre como e em que momento os dados são revisados e atualizados, o que pode impactar a precisão das informações divulgadas pela plataforma.

Na busca por uma maior compreensão acerca do tema verticalização do ensino, fizemos uma pesquisa bibliográfica de publicações recentes sobre o tema, cujos resultados trazemos na seção a seguir.

2.3 A verticalização do ensino: estudos e pesquisas recentes

Esta subseção apresenta o resultado de uma revisão de literatura realizada com o objetivo de identificar as publicações recentes que abordam o tema da verticalização do ensino em associação com a gestão escolar. Esse estudo culminou na elaboração do artigo intitulado “*Educação profissional e a verticalização do ensino: desafios para a gestão escolar*”⁴, publicado no III Congresso Amazonense de Educação.

Galvão e Ricarte (2020) argumentam que as revisões de literatura permitem detectarmos possíveis falhas nos estudos realizados, desenvolver pesquisas que minimizem lacunas na literatura científica, contribuindo para a construção do conhecimento, além de propor temas e problemas possíveis e necessários às investigações.

Como Kochhann (2021) destaca, para uma revisão de literatura bem-sucedida, é crucial buscarmos as publicações relacionadas ao tema de pesquisa. Este procedimento é um componente indispensável de qualquer investigação científica, dado que o processo de criação de uma descrição bibliográfica de cada fonte permite a conexão dos objetivos e armazená-los (Do Breviário, 2020). Dessa forma, as leituras neste estudo se concentraram nas publicações compreendidas entre 2016 e 2022, disponibilizadas nas plataformas Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Observatório do ProfEPT.

A busca foi realizada a partir dos descritores: “gestão escolar”, “verticalização” e “ensino”, “verticalização, institutos federais, gestão escolar” e “verticalização, educação profissional, gestão escolar”. Esses descritores foram utilizados em conjunto, por meio das expressões “e” “ou”. Os critérios de inclusão envolveram estudos na forma de livros, teses, dissertações e artigos publicados em língua portuguesa nas plataformas de dados supracitadas, incluindo-se revistas, anais de simpósios, seminários e palestras. Exclui-se desta sistemática os estudos cujas fontes não estavam indexadas.

Ao utilizar os critérios supracitados, aplicando-se os filtros de idioma e tempo de publicação, foram identificados: 01 uma tese, 06 dissertações e 08 artigos sobre a

⁴ SILVA, Ádila Marta da Silva e; CABRAL, Cinara Calvi Anic. Educação profissional e a verticalização do ensino: desafios para a gestão escolar. In: **CONGRESSO AMAZONENSE DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO EM DESTAQUE: PROJETOS, ESTUDOS E PESQUISAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA**, 3., 2023, Manaus. **Anais...** Manaus: [insira o nome da editora ou instituição organizadora, se disponível], 2023.

temática nas plataformas utilizadas. Após a leitura dos resumos e considerações finais, foram descartados 12 estudos por estarem fora do foco da presente pesquisa. Assim, restaram três estudos na forma de dissertação e artigos que foram utilizados para desenvolver a presente investigação.

Os três estudos em questão abordam diferentes aspectos relacionados às instituições federais de educação no Brasil. A fim de fazer a interface entre eles, podemos examinar como estes abordam temáticas e conceitos que se interligam em torno das políticas públicas e gestão educacional.

Souto (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada “A Política Pública de Transformação do Sistema Federal de Educação Profissional e Tecnológica: uma Reconfiguração Identitária do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB”, objetivou analisar o processo de organização da identidade dessa "nova" institucionalidade a partir das repercussões das mudanças institucionais ocorridas entre o período 2003 a 2010, no IFPB, considerando a visão e o discurso dos atores institucionais. Com base em entrevistas realizadas com servidores que viveram todo o processo da transformação, conclui-se que a política de organização dos Institutos Federais no Brasil, para além da proposta de ampliar a oferta pública do ensino profissional de nível médio, representou a consolidação de uma rede de ensino destinada, especificamente, à educação profissional e requereu um esforço de adequação por parte dos mesmos.

Estevam *et al.* (2018) desenvolveram um estudo intitulado “A Gestão Democrática em Servidores do IFRN: Um Estudo das Representações Sociais” com o objetivo de analisar as representações dos servidores em relação ao processo de gestão democrática no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório-descritivo, realizada em 03 campi do IFRN, com 130 servidores, sendo estes do sexo masculino e feminino e com idade acima de 21 anos, os quais foram entrevistados, sendo os dados analisados com base na Análise de Conteúdo.

Os resultados apontam para a necessidade de materialização do que consta descrito nos documentos oficiais e o desenvolvimento da concepção de gestão democrática dentro da instituição. As dificuldades encontradas têm relação com vários fatores, tais como: falta de participação dos servidores, conhecimento superficial dos documentos oficiais, teoria sem prática, dificuldade de usufruir das ações macro da instituição, dentre outras.

O estudo de Fernandes (2017), sob o título "As débeis articulações como referência de gestão dos institutos federais", discute a escola como um campo de tensões entre a administração central e as comunidades escolares, ou seja, as instabilidades de conflitos. O que podemos discutir nessa temática é trazer a escola como organização, tendo em vista que é a partir da realidade que buscamos um protagonismo de ideias de libertação sobre a teoria da independência, trazendo a escola como ponto fundamental para as diversas discussões sobre a realidade das comunidades onde as mesmas estão alocadas.

Souto (2017), sustenta em sua dissertação que é por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que se constitui o documento norteador das ações estratégicas dos Institutos Federais, bem como é a maneira a partir da qual todos da Instituição podem opinar como se darão as ações de tornar efetiva a verticalização nos Institutos Federais.

Em suma, estes estudos destacam tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelas instituições de ensino técnico e tecnológico no Brasil. Indicam que, embora se tenha feito progressos influentes na expansão e organização dessas instituições, ainda há áreas que precisam de atenção, particularmente em relação à gestão democrática e ao gerenciamento de interesses internos.

As literaturas acima mencionadas mostraram-nos que, apesar de tanta expansão que essas instituições realizaram, os IFs apresentam alguns problemas relacionados à sua atuação. Embora se tenha percebido avanços nos investimentos e melhorias na infraestrutura da Rede de Ensino Profissional e Técnico, nos últimos 04 anos vivenciamos um processo de desmonte e retrocesso das Políticas Públicas implantadas em governos anteriores, decorrente da eleição de um presidente de extrema direita com viés ditatorial. Os gestores dos IFs enfrentam a constante redução de seus orçamentos, agravando a situação das instituições de ensino (Araújo; Mourão, 2021).

Em vista do exposto, são inúmeros os desafios que se apresentam à comunidade dos IFs e, particularmente, aos gestores. Propor uma discussão sobre a gestão escolar e a verticalização do ensino na educação profissional é mergulhar nos paradigmas desta modalidade de ensino e nos diversos departamentos da própria instituição. Enfim, a partir das leituras empreendidas aqui, entendemos a importância da gestão democrática como ponto primordial da verticalização, haja vista que a oferta

do ensino verticalizado apresenta uma estrutura de ensino compatível com os diversos eixos tecnológicos.

Desta forma, concluiu-se que, embora se perceba que a verticalização e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil têm acontecido, a efetivação desse processo aliado a uma gestão democrática e participativa, como prevê a Constituição, é ainda um desafio, haja vista as mudanças significativas na forma de aporte financeiro, humano, estrutural e tecnológico, como reflexo do contexto político e econômico onde nos inserimos.

Para ampliarmos essa discussão, na seção a seguir trazemos algumas considerações sobre a gestão escolar no processo de verticalização do ensino.

2.4 Verticalização, gestão escolar, gestão democrática: possíveis articulações.

Pensar a gestão no processo da verticalização requer trazermos a regulamentação jurídica através da Lei 11.892/2008, que traz em seu Art. 6º dentro do rol de suas 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 (Brasil, 2008b, p. 5).

Conforme preconiza a legislação, deve haver um trabalho que envolva os diversos atores sociais no processo educacional, em seus diversos segmentos. Sabemos que todo e qualquer trabalho precisa de um coletivo, com ferramentas e oportunidades diversificadas para o desenvolvimento das diversas habilidades. A participação do trabalho coletivo nos sistemas de ensino é de extrema importância para o crescimento de uma boa gestão. Como argumenta Luck (2013, p. 23-24):

A gestão emerge para superar, dentre outros aspectos, carência: a) de orientação e de liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos; b) de referencial teórico-metodológico avançado para a organização e orientação do trabalho em educação; c) de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para a superação de seus problemas. Essa superação ocorre nas circunstâncias em que se observa, por parte dos gestores educacionais, a atuação inspiradora e mobilizadora de energia e competência coletiva orientada para a efetividade. Por efetividade, entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação sócio-econômico-cultural e desenvolvimento criativo e aberto de competências humanas, mediante a dinamização do talento humano,

sinergicamente organizado, e a organização competente do trabalho e emprego criativo de recursos os mais diversos.

Falar em gestão escolar, mesmo em suas várias concepções, pressupõe valorizar as relações humanas, o desenvolvimento pessoal e profissional e a competência técnica dos diversos profissionais da escola. A escola é um local de aprendizagem, espaço educativo por excelência, por isso consiste em ambiente nitidamente propício ao crescimento pessoal e profissional de cada ator envolvido no processo educacional.

A valorização desses atores faz com que a gestão flua de maneira positiva no espaço escolar, valorizando-se assim os diversos espaços, projetos, metodologias, bem como o ganho das diversas práticas pedagógicas. O Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) é ponto de referência para as diversas discussões e, ainda, o prosseguimento da vivência de cada componente da gestão.

Trazendo para a especificidade dessa pesquisa, o IFAM não foi propriamente “criado”, mas foi composto por uma agregação/reorganização das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira e do CEFET-AM, no caso tendo como finalidade a oferta da EPT em todos os níveis e modalidades, que teve como perspectiva a promoção, a integração e a verticalização da Educação Profissional, que vai desde a Educação Básica até o Ensino Superior, otimizando a infraestrutura física já existente, os quadros de pessoal, as experiências acumuladas pelas instituições e os recursos de gestão.

Com a expansão dos IFs, a proposta de verticalização trouxe de forma mais efetiva novas funções aos servidores que ocupam cargos na gestão do ensino. Oliveira (2016) identificou, em sua pesquisa, as dificuldades dos docentes para lidar com a verticalização, face ao baixo ou nenhum suporte prático (infraestrutura e recurso humano), face à integração dos diferentes níveis e modalidades de ensino, como, por exemplo, à estruturação de currículos diferenciados.

Desta forma, é válido investigar a verticalização na perspectiva da gestão escolar, considerando a organização que os IFs propõem nesse processo, realizando de forma concomitante ensino, pesquisa e extensão em distintos níveis e diversas modalidades e com público distinto, solicitando do professor uma ação polivalente e flexível.

Ao apresentar a gestão associada à verticalização da gestão vislumbra-se novos desafios, tendo em vista que nem sempre esse profissional elencado ao quadro

docente de um determinado Instituto é verticalizado na própria administração escolar, ou seja, graduado em Pedagogia, Especialista em Administração Escolar, Mestre em Educação e Doutor em Educação. De fato, como observa Santos (2005), a questão da verticalização enquanto característica da institucionalidade dos IFs não está clara para os professores, incidindo no trabalho docente.

As ações da gestão escolar devem estar em consonância com a comunidade, visto que neste âmbito a escola deve buscar também uma racionalidade interna, definida a partir de um trabalho e tomada de decisões coletiva com a participação da comunidade escolar tanto interna como externa. Portanto, será imprescindível uma consciência crítica sobre a realidade social, por parte da gestão escolar (Paro, 2002). A própria LDB de 1996 já determinava o dever da escola em integrar-se à comunidade, assim como a importância da participação do professor como formador de ideias e figura que se posta na comunidade escolar, com grande responsabilidade em exercer e propor essa participação com os diversos atores envolvidos.

Quando buscamos uma gestão democrática, é inerente trazermos a participação da comunidade. A gestão democrática consiste em uma alternativa importante no processo ensino e aprendizagem da democracia, onde a escola não tem um fim em si mesmo, mas apenas um começo, partindo das discussões, através do coletivo, entre os diversos atores envolvidos. Paro (2002, p.154), acrescenta a necessidade da gestão escolar se demonstrar comprometida com os interesses da comunidade como um todo, entendendo a complexidade de sua área de atuação, pois “se a racionalidade externa da escola depende de sua articulação com os interesses da classe trabalhadora, é preciso que estes interesses sejam conhecidos o mais rigorosamente possível”.

A gestão democrática está impregnada na atmosfera que se respira na escola através das informações, da divisão do trabalho, do estabelecimento do calendário escolar, da distribuição das aulas, do processo de elaboração de novos cursos, entre outros, contribuindo na capacitação dos recursos humanos para melhorar a qualidade de ensino. Contudo, é uma administração colegiada, onde a educação é tarefa de todos; família, governo e sociedade precisam estar envolvidos, trabalhando coletivamente para atender às exigências do processo educacional (Santos, 2002).

Essa organização é o reflexo da gestão democrática do ensino público, conforme prescrito pelo artigo 3º, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Dourado (2000), afirma que:

[...] como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (Dourado, 2000, p.79).

Assim, podemos entender que a gestão democrática é um mecanismo de aprendizado e de disputa política que extrapola a prática educacional, percebendo na especificidade desta prática social e na sua autonomia relativa, a chance de gerar canais efetivos de participação e de aprendizado do sistema democrático. Isso acaba promovendo uma reavaliação das estruturas de poder autoritário presentes nas relações sociais, incluindo as práticas educacionais.

A manifestação do princípio democrático na administração de universidades e institutos federais também pode ser vista no processo de eleição de seus representantes. As eleições são diretas e secretas, permitindo a seleção de cargos desde o reitor até os diretores de campus. Além disso, essas instituições possuem órgãos colegiados que elegem representantes de diversos segmentos institucionais. Esses órgãos possuem um papel consultivo e decisório para suas respectivas demandas.

Imersos nas leituras de Hubner (2015), podemos destacar que, diferentemente dos Institutos Federais, as universidades têm um histórico extenso de pesquisa e extensão e estão, em grande medida, dedicadas exclusivamente ao ensino superior. Por esta razão, elas se tornam referências para análises, comparações e debates sobre a habilidade de gerenciar a inseparabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Este é um princípio que norteia as atuações universitárias, que se espera seja autônoma, eficaz e ética.

Assim, buscamos esta mesma perspectiva nos IFs, criados recentemente, com o direcionamento das respectivas práticas sem falhas se torna quase impossível. Pelo preceito legal, tanto as universidades como os IFs gozam de autonomia didático-científica, administrativa e patrimonial. Porém, nas universidades públicas, a gestão é marcada por controle orçamentário centralizado e pelo alto grau de formalização das decisões superiores representadas através de leis, decretos e portarias ministeriais e das próprias Universidades. Em relação aos IFs, a autonomia, além de ser ratificada

pela Lei nº 11.892 de 2008, já era um atributo garantido à Educação Básica pela LDB, conforme se observa no artigo abaixo:

Art. 15º Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996, art. 15º).

No contexto de autonomia e gestão democrática, as Instituições de Ensino Superior (IES) e os Institutos Federais (IFs) confrontam-se com desafios adicionais, tais como as estimativas internas e externas, englobando a autoavaliação, conforme determinado pela Lei nº 10.861, de 2004. A referida legislação instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que articula de forma integrada a avaliação das instituições, dos cursos e do rendimento dos discentes. Nessa avaliação é possível considerar as dez dimensões legalmente infringidas e realizar um processo bipartido: a autoavaliação, sob coordenação das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), e avaliação externa, conduzida por comissões de docentes engajados no ensino superior, devidamente registrados e habilitados.

A avaliação de Faculdades, Escolas Superiores, Centros Universitários e IES de maneira ampla abrange também os IFs, devido à sua atuação no ensino superior. De acordo com Stallivieri (2006), a avaliação institucional possui um caráter sistêmico, integrando espaços, momentos e diversos instrumentos de avaliação. Tal integração visa assegurar uma relação mais efetiva entre a avaliação e as políticas públicas, utilizando os resultados de forma gentil para aprimorar o desempenho do ensino superior brasileiro.

Por fim, a similaridade entre os modelos de gestão dos IFs e das universidades, apesar das diferentes realidades dos campi, demanda uma análise mais ampla e específica para identificar as congruências efetivas.

A discussão sobre modelos de gestão se faz necessária para a compreensão da diversidade das administrações educacionais no Brasil, inclusive no contexto escolar. Essas diferenças emergem das mudanças nos modos de produção e de ensino que, coincidentes, vêm buscando se adequar ao sistema capitalista e à modernização, que impõem requisitos ao setor educacional.

Portanto, com as novas demandas, surgem novos significados a cada momento sobre a forma como se estrutura, como se organiza, e executa as ações e discussões na escola; coloca-se em cena a gestão, que vem se apresentando

contemporaneamente de maneira paradigmática no campo educacional para atendermos as diversas realidades de onde o Instituto ou a escola está alocada. Lück (2013a, p. 30), corrobora com esse pensamento:

Já é lugar comum a afirmação de que vivemos uma época de mudança. Porém, a mudança mais significativa que podemos registrar é a do modo como vemos a realidade e de como dela participamos. No geral, em toda a sociedade, observa-se o desenvolvimento da consciência de que o autoritarismo, a centralização, o conservadorismo, a fragmentação e a ótica do dividir para conquistar, do perde ganha estão ultrapassados por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inconsequente, à divisão de poder, que o destrói, e ao fracasso em médio e longo prazos quando se pensa em promover mudanças evolutivas e ganhos de desenvolvimento; sobretudo por essa orientação corresponder a uma fragmentação do ser humano e sua alienação em relação à experiência vital e a uma distorção dos rumos estruturais de sua formação.

Concordamos com Dowbor (2002), quando afirma ser necessário redescobrir as especificidades de cada Instituto, onde o mesmo está alocado, atendendo as necessidades de cada região, buscando assim os diversos conhecimentos que existem em cada local, além de valorizá-los, e transmiti-los de forma organizada para as gerações futuras. Lembrando ainda que a inovação, a qualidade e acima de tudo, os diversos conhecimentos técnicos são importantes, mas têm de ser paralelo à realidade em que as pessoas vivem, de maneira a serem apreendidos na sua dimensão mais ampla. Essa organização e realidade dos IFs não podem caminhar de um lado e a sociedade do outro. Conhecimento, inovação e comunidade, deverão estar juntas, unificando diálogos para manterem a qualidade de vida das pessoas e comunidade de maneira ampla.

2.5 Quem são os gestores escolares dos Institutos Federais?

Ao observar a produção de Soares (2016), sobre a “Análise do Perfil dos Pró-Reitores da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES”, entendemos que o perfil do gestor em um Institutos Federais requer uma avaliação de sua qualificação, experiência e contribuições no ensino, pesquisa e extensão tanto no campo acadêmico quanto técnico, assim como a sua influência na comunidade em que atua.

Seja este eleito democraticamente ou nomeado por um órgão governamental, pode ser considerado uma autoridade carismática. Esse termo, retirado do pensamento de Max Weber, destaca que o diretor não é um amador, mas um especialista com um conhecimento profundo de sua área e da instituição em que atua.

A figura do gestor, escolhida pela comunidade escolar, assume o papel de um líder inspirador, que por vezes pode desafiar a exigência escolar. Suas ações, embora possam parecer irracionais, têm o objetivo de motivar seus seguidores. No entanto, é importante lembrar que a gestão tem uma função fundamental nas organizações, pois as decisões tomadas pelos gestores têm um impacto significativo, positivo ou negativo, no desempenho da instituição que lideram.

A gestão acontece na realidade tangível do nosso dia a dia e se adapta conforme as mudanças na sociedade, que refletem na produção e reprodução da vida material, social e política. A gestão é uma atividade primordialmente social e, ao se pensar em uma estratégia de gestão, deve-se considerar o contexto e a história de cada escola ou Instituição de Ensino Superior.

Desta forma, podemos concluir que não deve existir uma única forma de gerir, nem um único significado. A forma de agir é particular e específica, a depender do contexto e dos entendimentos dos gestores a partir das informações apuradas através dos diversos atores envolvidos no processo educacional ou acadêmico. Campos (2007) corrobora, em sua dissertação, que nos aspectos das gestões das instituições de ensino superior:

A prática gerencial nas organizações está vinculada à cultura da mesma, ou seja, aos seus valores, princípios e tradições. Na gestão universitária, em qualquer nível, mostram-se influentes aspectos, como a combinação da função de docente à gerencial, prática burocrática e patrimonialista, além do cunho político desta gerência. (Campos, 2007, p 59).

Quando se trata de uma instituição de ensino superior pública, a gestão é ainda mais específica, diferente até mesmo da gestão de instituições de ensino superior privadas e, ainda mais, das empresas (Campos, 2007). Esta diferença se deve a aspectos como prática burocrática e patrimonialista, natureza política, combinação da função de docente com a de gestor, entre outros.

No caso dos IFs, de acordo com Silva e Ribeiro (2022), o modelo organizacional administrativo e gerencial segue as diretrizes da Constituição Federal de 1988, no que se refere à administração pública pautada na legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dowbor (2022), acrescenta que o modelo de gestão implementado com a criação dos IFs se assemelha ao modelo administrativo das universidades e dos centros universitários brasileiros. A equiparação se fez nitidamente na estrutura administrativa central e principal. Porém, a partir do artigo 11, da Lei nº 11.892, de

2008, afirma-se que “os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores” (Brasil, 2008, art.11).

Claramente, o modelo de gestão dos IFs definido nesta legislação é o modelo de estrutura organizacional das universidades públicas, tendo uma figura central, que é o Reitor, ligado a um conselho, e em uma escala inferior tem-se os cinco pró-reitores (Ensino, Extensão, Pesquisa, Administração, Institucional), seguidos dos diretores de faculdade, ou no caso dos institutos, diretor de campus e ainda os coordenadores de Cursos nos diversos níveis. Porém, é fundamental observarmos, que em ambos os modelos de gestão o órgão máximo das instituições é o conselho, ou colegiado, especificamente os institutos possuem dois órgãos colegiados, conforme disposto da Lei nº 11.892, de 2008:

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 (Brasil, 2009, p. 06).

Hubner (2015), acrescenta que os órgãos colegiados são a instância administrativa de maior poder nas instituições educacionais, responsáveis pelas principais decisões relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão e questões administrativas e financeiras.

É importante observarmos como o perfil do gestor escolar deve estar alinhado com o próprio significado de administração, que tem se transformado ao longo do tempo. Esse avanço nos permite ressignificar o termo administração no contexto de gerenciamento de uma instituição educacional, com a implementação de estratégias no dia a dia para democratizar a estrutura da organização educacional (Pereira, 2015).

Lück (2008), corrobora em sua fala que a gestão escolar:

[...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los

capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (Lück, 2008, p. 48).

De acordo com Lück (2008), podemos entender que a gestão educacional precisa visar à promoção do suporte tanto material quanto humano essencial para promover o avanço nos processos de ensino. Esse avanço é direcionado para a melhoria do aprendizado dos alunos. A autora reforça que nesse sentido a administração educacional, precisa ir além das práticas convencionais e busque criar um ambiente de aprendizado efetivo e relevante para os alunos no contexto contemporâneo.

Diante do percurso histórico da educação profissional no Brasil e a expansão dos Institutos Federais apresentados nesta pesquisa, entendemos que as mudanças ocorridas nesse contexto resultaram na reformulação e organização da estrutura da gestão institucional. Assim, podemos afirmar que diante dos muitos desafios que cabem ao gestor escolar, a lei que preconiza a verticalização do ensino nos institutos federais vem potencializar a responsabilidade de organizar ensino, pesquisa e extensão a fim de garantir o percurso do estudante nos diversos itinerários formativos, conforme seus interesses acadêmicos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação científica é vista como um método detalhado e organizado. Neste método, a pessoa usa sua habilidade de pensar para entender e explicar vários aspectos do mundo, organizando-os em categorias que vão do físico ao sociocultural (Junior; Passos, 2021).

No argumento de Miranda e Cruz (2021), o desenvolvimento da pesquisa depende particularmente da seleção de uma metodologia adequada. Esta escolha guia toda a investigação, distinguindo um estudo técnico rigoroso de uma mera conjectura. Assim, a metodologia não apenas confere confiança aos resultados, mas também assegura a integridade do trabalho apresentado pelo pesquisador.

Os métodos empregados são essenciais em qualquer empreendimento acadêmico. Na concepção de Minayo (2016), estabelecem a base para a condução da pesquisa de maneira ordenada, assegurando sua execução ética e robusta. Esses métodos também promovem a transparência, permitindo que outros estudiosos avaliem a validade do estudo e, se desejarem, o reproduzam. Além disso, este processo orienta o investigador no delineamento de seu estudo e auxilia a determinar o alcance e a profundidade da pesquisa.

Neste estudo, a trajetória metodológica é delineada de forma estruturada, com o intuito de responder o problema de pesquisa e atingir os objetivos delineados. Gil (2010) destaca que esse caminho é orientado por métodos que fornecem uma lógica para a proposta de investigação, a fim de colaborar para o conhecimento coletivo.

3.1 O caminhar na pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, considerando suas características peculiares que busca conhecer a compreensão dos gestores do IFAM sobre o processo de verticalização dos IFs. Esteban (2010, p. 127) descreve a pesquisa qualitativa como orientada à compreensão profunda de fenômenos educativos e sociais, visando à transformação de práticas e cenários socioeducativos. De maneira complementar, Denzin e Lincoln (2011) definem essa pesquisa como uma atividade contextualizada que procura compreender o sujeito observador dentro do mundo.

Neste mesmo contexto, Creswell (2014) afirma que a pesquisa qualitativa se inicia com pressupostos específicos e emprega estruturas interpretativas ou teóricas

que orientam o estudo dos problemas de pesquisa. Esta abordagem se concentra nos significados que indivíduos ou grupos atribuem a problemas sociais ou humanos. Além disso, o relatório final inclui as vozes dos participantes, reflexões do pesquisador e a contribuição dos teóricos.

Este trabalho pauta-se no estudo de caso, guiado pelas orientações de André (2008) e Yin (2001), que definem este tipo de pesquisa como uma investigação empírica que explora um fenômeno contemporâneo no contexto real em que ocorre, especialmente em situações onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Nesta mesma perspectiva, Goldenberg (2011) contribui ao dizer que, o estudo de caso é caracterizado por ser uma abordagem ampla que busca uma compreensão profunda de uma unidade social, seja ela um indivíduo, família, instituição ou comunidade, considerando suas particularidades e complexidades.

É fundamental que o caso escolhido represente uma situação complexa ou intrigante, cuja importância seja suficiente para justificar uma análise detalhada e o esforço empreendido para sua compreensão. A clareza nos critérios de seleção do caso torna-se importante para que o estudo de caso cumpra seu propósito de aprofundar o entendimento sobre fenômenos específicos (Alves-Mazzotti, 2006).

Dessa maneira, Júnior *et al.* (2021) contribuem ressaltando a necessidade de uma seleção cuidadosa que garanta a relevância e os subsídios do estudo de caso para o conhecimento na área em questão. Os autores salientam que um estudo de caso deve ter um objeto de estudo claramente definido, que intrinsecamente possui um interesse específico e notável.

O estudo de caso também procura representar diversas perspectivas presentes em uma situação social e tende a adotar uma linguagem mais acessível para relatar seus achados, facilitando assim a compreensão dos mesmos (Júnior *et al.*, 2021). Utiliza-se de múltiplas fontes de informação para capturar experiências vicárias e possibilitar generalizações naturalistas.

Já Stake (1994) defende que o conhecimento obtido através de estudos de caso é distinto daquele derivado de outras metodologias de pesquisa, devido a três características principais: é mais concreto, pois se aproxima da vivência real e sensorial; é mais contextualizado, estando profundamente enraizado no contexto específico de sua ocorrência; e é mais orientado para a interpretação do leitor,

permitindo que este aplique suas próprias experiências e compreensões para fazer as conclusões a partir dos dados apresentados.

Segundo André (2008), o estudo de caso geralmente segue três etapas distintas: a **fase exploratória** inicial, seguida da **construção dos dados e delimitação da pesquisa** e, finalmente, a **análise sistemática e a elaboração do relatório**. Ademais, possuem uma natureza exploradora, expandindo a compreensão dos leitores sobre o fenômeno e potencialmente revelando novos significados ou confirmando conhecimentos existentes

Este conjunto de perspectivas ilustra o valor singular dos estudos de caso como uma metodologia de pesquisa profundamente imersiva e reveladora. Tais abordagens destacam não apenas a complexidade e a riqueza do contexto humano nos estudos de caso, mas também como eles podem servir como uma ponte para conectar teoria e prática, revelando nuances e dinâmicas que métodos mais quantitativos ou distanciados poderiam omitir.

Com essas discussões, é possível avançarmos na exploração do tema específico deste estudo, aplicando os princípios refletidos para aprofundar nosso entendimento sobre as dinâmicas educacionais no contexto escolhido. Na próxima subseção, desvelamos o desdobramento das etapas de nosso estudo de caso. Detalharemos o processo pelo qual investigamos o objeto de estudo, traçando o caminho da coleta inicial de dados até a sua interpretação final.

3.2 Local e Sujeitos da Pesquisa: fase exploratória no estudo de caso.

As questões ou pontos críticos iniciais de uma pesquisa podem emergir de diversas fontes, como um exame meticoloso da literatura relevante, observações e depoimentos de especialistas no assunto, ou mesmo através de um contato inicial com a documentação existente e as pessoas envolvidas no fenômeno estudado. Além disso, tais questões também podem ser formuladas a partir de especulações baseadas nas experiências pessoais do pesquisador ou de sua equipe (André, 2008).

O processo, que começa de forma bastante preliminar, torna-se progressivamente mais definido à medida que o estudo avança. É nesta fase que o investigador acumula uma vasta quantidade de informações para delinear com precisão o objeto de estudo, as técnicas de coleta de dados e as abordagens de análise. Esta metodologia enfatiza o papel ativo do pesquisador na produção do conhecimento e considera a realidade como uma construção social.

Diante disso, o presente estudo foi realizado no campus Manaus Centro, no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), que se encontra localizado na cidade de Manaus, Amazonas. A Rede Federal, no formato em que se encontra hoje, foi criado em 29 de dezembro de 2008, através do Decreto Lei Nº 11.892, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre eles, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Essa pesquisa foi submetida para análise ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos no IFAM (CEPSH), via Plataforma Brasil, com o CAAE 70380323.80000.8119 e encontra-se com STATUS de aprovada em 18 de agosto de 2023 com parecer de nº 6.247.624, contendo todas as informações, documentos necessários e a versão do projeto detalhado.

Ressaltamos que, em se tratando de uma pesquisa qualitativa, os pesquisadores têm interesse em acessar as experiências e interações dos atores no seu contexto natural (Gibbs, 2009) e, nesse sentido, foram convidados a participar da pesquisa a gestão da Pró-Reitoria de Ensino e outros servidores que já estiveram nessa função, além da gestão da Direção Geral do Campus Manaus Centro e outros gestores anteriores que vivenciaram o processo de implementação da verticalização do ensino no IFAM, totalizando quatro participantes na pesquisa.

Esclarecemos que, em conversas informais com os professores e servidores do IFAM, tivemos conhecimento de que alguns servidores que participaram do processo de verticalização do ensino já estão aposentados e/ou não residem mais no Estado do Amazonas, estando, portanto, incluídos nos critérios de exclusão da pesquisa.

A seguir apresentamos, no Quadro 1, o resumo das qualificações, cargo de gestão atuais e anteriores, e o tempo de experiência no IFAM de cada entrevistado.

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa

Entrevistado	Formação	Cargo de Gestão Atual	Cargo de Gestão Anterior	Experiência no IFAM
Gestor Ativo	Graduação em Pedagogia, especialização em Informática Aplicada à Educação, Gestão Escolar, EJA, Docência em EPT; Mestrado em Ensino Tecnológico.	Diretor (a) da Pró-Reitoria de Ensino do IFAM.	Pedagogo (a), Diretor (a) de Educação Profissional, Diretor(a) de Educação Básica e Superior.	10 anos

Gestor Inativo	Graduação em Pedagogia, especialização em Metodologia do Ensino Superior; Mestrado em Engenharia da Produção, Doutorado em Administração.	Membro do Conselho Superior, representante dos professores.	Chefe de gabinete, assessor (a) de gabinete e diretor (a) geral do Campus Manaus Centro.	43 anos
Gestor Ativo	Licenciatura e Bacharelado em Química, Mestrado e Doutorado em Química Ambiental.	Diretor (a) Geral do Campus Manaus Centro do IFAM, segundo mandato.	Coordenador (a) do curso Tecnológico de Processos Químicos, Chefe do DQA.	28 anos
Gestor Inativo	Graduação em Física com mestrado e doutorado na mesma área.	Diretor (a) de Pesquisa e Pós-Graduação no CMC.	Diretor (a) de ensino superior no CEFET, Primeiro Pró-reitor de Ensino do IFAM.	26 anos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Dando prosseguimento, adotamos a entrevista semiestruturada, com base nas recomendações de Sampieri, Collado e Lucio (2013), que destacam este tipo de instrumento de coleta de dados, como uma forma mais particular, flexível e aberta de interação entre o entrevistador e o entrevistado, em que a troca de informações ocorre de maneira semelhante a uma conversa. Esse tipo de entrevista pode ser aplicado tanto individualmente quanto em pequenos grupos, como uma família ou um grupo focal, permitindo uma dinâmica de grupo durante a entrevista.

Durante a etapa exploratória de um estudo de caso, é essencial a coleta e análise de informações para compartilhá-las. Neste movimento, o pesquisador tem a permissão de expressar suas compreensões sobre a relevância e precisão dos dados coletados. Segundo André (2008), nesta fase, o investigador pode optar por elaborar relatórios, que podem ser apresentados de formas variadas, como escritos, visuais ou auditivos.

3.3 As fontes de evidências: delimitação da pesquisa no estudo de caso.

Na condução de um estudo de caso, a delimitação da pesquisa assume um papel central, dado que os recursos e o tempo disponíveis para a investigação são, por natureza, limitados. André (2008) destaca que nunca será possível explorar todos os ângulos de um fenômeno dentro de um período razoável de tempo.

Segundo Yin (2001), as fontes de evidências em pesquisa de estudos de caso são diversas para a análise de um fenômeno. Dessa forma, utilizamos as entrevistas semiestruturadas, as quais capturam percepções e experiências pessoais dos participantes. De acordo com André (2008), este tipo de instrumento de coleta de

dados é uma das principais fontes para quase todo tipo de pesquisa de ciências sociais. A seguir, detalharemos a importância da ferramenta de coleta de dados e os procedimentos que foram realizados.

Na pesquisa qualitativa, as entrevistas semiestruturadas são definidas por Sampieri, Collado e Lucio (2013) como flexíveis, onde o entrevistador segue um roteiro de assuntos ou perguntas, mas mantém a liberdade de fazer questionamentos adicionais. Esse formato permite ao entrevistador obter informações mais detalhadas sobre os temas discutidos, adaptando-se às respostas do entrevistado para explorar conceitos em maior profundidade.

Na concepção de Minayo (2016), esse tipo de entrevista é fundamental para a pesquisa qualitativa, pois combina questões abertas e fechadas, permitindo uma exploração aprofundada do tema. Neste mesmo contexto, Gil (2010) define a entrevista semiestruturada como um intercâmbio onde o pesquisador coleta dados, enquanto Minayo e Costa (2018) enfatizam sua importância em obter percepções detalhadas e valiosas através de um diálogo orientado.

Já André (2008) ressalta a entrevista como um instrumento indispensável na coleta de dados, amplamente utilizada em diversas metodologias de pesquisa. Ele sublinha sua relevância não apenas no contexto da investigação científica, mas também em várias outras atividades humanas, destacando-a como uma técnica fundamental no âmbito das ciências sociais.

Diante dessas orientações, foram realizadas as entrevistas com quatro (4) participantes, ver quadro 1. Dentre eles, temos dois (2) **gestores ativos na função**, a saber: a atual gestão da Pró-Reitoria de Ensino e a atual gestão da Direção Geral Campus Manaus Centro. Além desses, entrevistamos mais dois (2) **gestores inativos na função**, ou seja, que já estiveram nessa função e vivenciaram o processo de implementação da verticalização do ensino no IFAM.

Neste movimento, Creswell (2014) salienta a importância de selecionar cuidadosamente tanto os indivíduos quanto os locais de estudo para assegurar o acesso aos participantes e construir um vínculo de confiança. Os encontros, realizados entre maio e junho de 2023, foram agendados em comum acordo com os participantes, levando em consideração a disponibilidade de cada um.

Os encontros foram realizados nas instalações da Pró-Reitoria de Ensino e do IFAM - Campus Manaus Centro, proporcionando um espaço seguro e confortável para

os participantes da pesquisa, pois julgamos que dessa forma foi mais conveniente para os participantes, por estes não precisarem se deslocar.

Todos os participantes concordaram em participar e confirmaram isso assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (**APÊNDICE A**), garantindo assim a confidencialidade dos dados coletados. Coadunamos com a fala de Oliveira (2016) que destaca a importância dos pesquisadores se comprometerem rigorosamente com os princípios éticos ao procurar contribuir para o conhecimento.

Informamos que a pesquisa foi submetida para análise ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos no IFAM (CEPSH), via Plataforma Brasil, com o CAAE 70380323.80000.8119 e encontra-se com STATUS de aprovada em 18 de agosto de 2023 com parecer de nº 6.247.624, contendo todas as informações, documentos necessários e a versão do projeto detalhado.

O roteiro das entrevistas realizadas neste estudo foi organizado em 03 eixos temáticos, detalhados no **APÊNDICE B** e conectados aos objetivos desta pesquisa, que busca responder ao problema central: Como os gestores educacionais do IFAM têm compreendido a implementação do processo de verticalização dos institutos federais?

O primeiro eixo, **Perfil biográfico**, teve como objetivo conhecer a trajetória pessoal e profissional dos gestores do IFAM, incluindo informações sobre sua formação, tempo de serviço e cargos ocupados. Este eixo proporcionou uma compreensão aprofundada dos perfis individuais dos participantes, essencial para contextualizar suas visões e decisões dentro do instituto e conhecer as experiências por eles vivenciadas.

O segundo eixo, **Transição CEFET-IFAM**, focou na percepção dos gestores sobre o processo de transição de CEFET para IFAM, ocorrido a partir da Lei 11.892/2008, explorando as mudanças no formato organizacional e as alterações nas rotinas de gestão. O terceiro eixo, **Verticalização e Gestão**, objetivou entender como os gestores conectam o processo de verticalização à gestão escolar e suas percepções sobre as mudanças que esse processo traz para o cenário educacional.

Na condução das entrevistas individuais é pertinente destacar que adotamos técnicas adequadas para a gravação de áudio. Creswell (2014) recomenda o uso de dispositivos como microfones de lapela para tanto o entrevistador quanto o entrevistado, ou um microfone ajustado à acústica do local, assegurando assim a qualidade do áudio coletado durante as entrevistas.

Durante as entrevistas desta pesquisa, seguimos as orientações de Creswell (2014), utilizando um gravador de voz de alta qualidade em um smartphone, além de realizar anotações importantes sobre as falas dos entrevistados. Essa abordagem foi adotada para garantir o rigor e a eficiência nessa etapa essencial do processo de coleta de dados.

3.4 Procedimentos para Análise dos Dados: Análise sistemática e elaboração do relatório do estudo de caso.

A fase final, de acordo com André (2008), envolve os procedimentos analíticos, quando nos certificamos da pertinência das questões selecionadas e tomamos decisões sobre os temas que precisam de mais atenção. No primeiro momento, o material é organizado e separado em arquivos, de acordo com o tipo de instrumento usado, seguindo-se à leitura criteriosa de todo o material para identificar os pontos relevantes.

Seguindo esses pressupostos no contexto da análise de dados, esse estudo adotou a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiuzzi (2007), esse procedimento estabelece uma conexão eficiente entre duas vertentes fundamentais na pesquisa qualitativa: a hermenêutica do pesquisador e as inferências extraídas diretamente dos documentos analisados. Tal estratégia viabiliza um exame meticuloso das estruturas significativas que se manifestam nos discursos dos textos em questão.

O processo investigativo envolve a delimitação, teorização e elucidação dos fenômenos estudados, exigindo do investigador uma congruência e solidez teórico-metodológica, conforme argumentam Pedruzzi *et al.* (2015). Esse rigor é imprescindível para assegurar a fidedignidade e a pertinência dos achados da pesquisa.

A Análise Textual Discursiva (ATD) é amplamente reconhecida por sua relevância na pesquisa qualitativa, pois adota uma abordagem hermenêutica que exige do analista um papel ativo na interpretação dos dados. Segundo Galiuzzi e Sousa (2022), esta metodologia enfatiza a interação essencial entre pesquisador e texto para a criação de interpretações significativas.

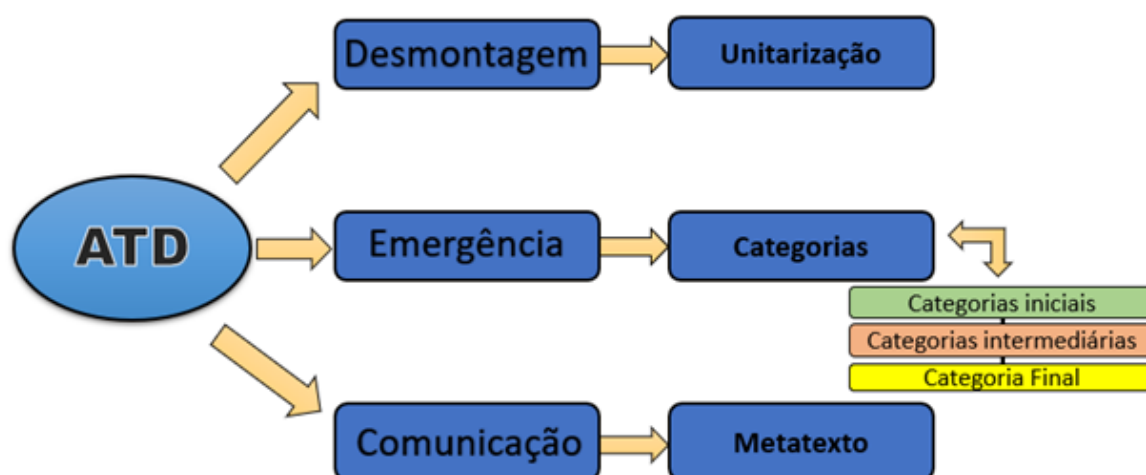
Moraes e Galiuzzi (2007) identificam a ATD como uma abordagem mediada por análises consagradas na pesquisa qualitativa, como a Análise de Conteúdo e a

Análise de Discurso, mas com um caráter específico que inclui três elementos fundamentais: unitarização, categorização e a produção de metatextos interpretativos.

Os autores supracitados descrevem a ATD como um método que facilita uma imersão profunda nos dados coletados através de entrevistas e observações, permitindo a compreensão e reconstrução dos fatos com um olhar valorizado do sujeito pesquisado.

O processo da ATD implica uma constante (des)construção e reconstrução analítica, que, embora desafiadora, é gratificante e induz à evolução na percepção científica dos pesquisadores (Moraes; Galiuzzi, 2020). Baseado nas recomendações dos autores, a Figura 1 ilustra as etapas da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), desdobrando-se em três fases principais: Desmontagem, Emergência e Comunicação.

Figura 1 - Etapa da Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Moraes e Galiuzzi (2020)

Conforme a Figura 1, o processo de Análise Textual Discursiva (ATD) inicia-se com a etapa de desmontagem, onde ocorre a unitarização dos textos. Este procedimento envolve a segmentação dos textos em unidades de significado que isolam ideias ou conceitos fundamentais. Esta fase é importante para desmembrar o conteúdo em componentes analisáveis que facilitam a identificação de elementos centrais do discurso (Moraes; Galiuzzi, 2020).

Na sequência, o método avança para a fase 2, chamada de Emergência por Pessoa (2024), na qual as unidades de significado são agrupadas em categorias

baseadas em semelhanças. Essas categorias evoluem de iniciais para intermediárias, culminando na formação de uma categoria final.

A última etapa, a fase 3 da ATD, é a Comunicação, onde as percepções e conhecimentos adquiridos são compilados em metatextos. Esses textos representam interpretações refinadas que comunicam as conclusões da pesquisa, exemplificando um processo dinâmico de análise e síntese essencial para aprofundar a compreensão dos dados estudados, ou seja, o relatório final do estudo de caso (André, 2008; Moraes; Galiuzzi, 2020; Pessoa, 2024).

Ao longo desse processo, o papel do pesquisador é essencial na interpretação, análise e conexão entre as unidades de significado, categorias e metatextos. A constante interpretação assegura que a análise esteja profundamente enraizada nas experiências e perspectivas dos sujeitos estudados, permitindo um entendimento autêntico dos fenômenos investigados (Galiuzzi; Sousa, 2022).

Este cuidadoso processo de seleção e delimitação do estudo é fundamental para garantir a qualidade e a relevância dos resultados. Na próxima seção, detalharemos o processo de análise dos dados coletados, utilizando a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), que nos permitirá aprofundar a interpretação e compreensão dos aspectos essenciais identificados durante a fase exploratória da pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS: UMA “TEMPESTADE DE LUZ” PARA A CONSTRUÇÃO DAS INTERPRETAÇÕES E IDEIAS

Mediante as interações com os participantes do estudo obtivemos materiais empíricos essenciais para a investigação que serviram como base para análise por parte do pesquisador conforme destacado por Moraes e Galiuzzi (2020). Sendo assim, optamos pela Análise Textual Discursiva (ATD) como ferramenta metodológica, dada sua eficácia em pesquisas qualitativas e sua habilidade em facilitar a interpretação dos dados coletados.

Para aprofundar nosso entendimento na ATD, além de estudar a literatura específica sobre o tema, buscamos uma formação complementar e participamos de um minicurso on-line ofertado por dois (2) professores renomados: Dr. Arthur Rezende da Silva e Dra. Valéria de Souza Marcelino, que se uniram de forma autônoma para consolidar o conhecimento dos pesquisadores que adotaram a ATD.

Este curso nos conduziu ao uso do *software* MAXQDA versão 2024, uma ferramenta de apoio para a análise dos dados desta pesquisa. Segundo a *VERBI Software* (2023), o MAXQDA é uma ferramenta desenhada para otimizar a análise de dados qualitativos e mistos, desenvolvida desde 1989 e compatível com sistemas operacionais *Windows* e *Mac*.

Dessa maneira, sublinhamos a importância do software utilizado neste estudo, especialmente pela sua eficácia na organização dos dados coletados e por se destacar em processar uma diversidade ampla de formatos de dados de forma eficiente, abrangendo questionários, entrevistas, documentos textuais, registros de áudio e imagens.

Ele incorpora um sistema sofisticado de códigos, que facilita a organização metódica e a vinculação de seções de texto, elevando assim a qualidade da análise dos dados (*VERBI Software*, 2023). A funcionalidade avançada deste programa constitui um recurso valioso para o estudo, permitindo uma manipulação de dados mais estruturada e integrada.

Contudo, conforme apontado por Oliveira (2020), é importante reconhecer que o software é um meio, não um fim, para a análise dos dados. Assim, a interpretação dos dados, as escolhas metodológicas e a dedução dos resultados são tarefas que dependem intrinsecamente da capacidade crítica e da perspectiva do pesquisador.

Neste contexto, utilizamos o *MAXQDA* 2024 para facilitar a Análise Textual Discursiva dos dados, enfatizando a importância da intervenção humana, realçando o papel crítico do pesquisador no processo de interpretação. Para enriquecer a análise, também consultamos estudos baseados na ATD de autores como Silva e Marcelino (2022), Maciel-Cabral (2021), Cunha (2022) e Pessoa (2024). Estas leituras complementares ofereceram perspectivas valiosas para a nossa investigação.

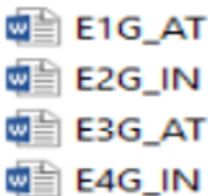
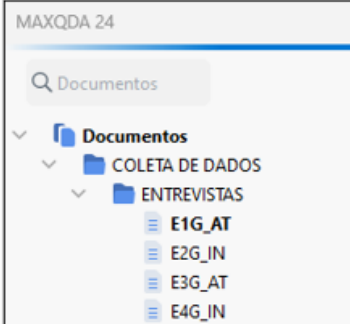
Partimos para a construção dos textos seguindo as orientações de Silva e Marcelino (2022), que recomendam a seleção do *corpus* de análise a partir dos encontros com os participantes da pesquisa. Ainda conforme os autores, os procedimentos da ATD incluem a produção e/ou escolha do corpus. Esta abordagem dinâmica permite ajustes conforme o estudo avança, adaptando-se às necessidades emergentes da investigação conforme descrito por Sampieri, Collado e Lucio (2013).

As entrevistas realizadas *in loco* foram devidamente gravadas utilizando um smartphone e, posteriormente, transcritas com o auxílio de um aplicativo denominado *Transkriptor*, assegurando uma reprodução precisa dos diálogos verbalizados. A importância desses registros sonoros reside na sua capacidade de captar as experiências e percepções autênticas dos entrevistados.

Seguindo a construção de dados, as transcrições textuais foram meticulosamente armazenadas em arquivos digitais individuais para cada entrevistado, culminando em um total de quatro documentos que, juntos, somaram 29 laudas. Ao final, o corpus total da pesquisa atingiu 58 páginas.

Após os armazenamentos, importamos esses arquivos para o Software *MAXQDA*. Este acervo constitui o corpus final da pesquisa, evidenciado no Quadro 2 subsequente, que detalha a preparação do material para análise de dados.

Quadro 2 - Armazenamento do material coletado no Microsoft Word e no Software *MAXQDA*

Corpus da pesquisa provenientes das Entrevistas	
Microsoft Word	MAXQDA
	

Fonte: Corpus da coleta de dados dos participantes da pesquisa, 2024.

Conforme as orientações fornecidas por Moraes e Galiuzzi (2020), a adoção de codificação no material da coleta de dados é recomendada para facilitar o rastreamento das contribuições específicas de cada documento dentro do estudo. Para uma compreensão mais detalhada, é importante notar que cada arquivo de entrevista recebeu uma identificação única, baseada no tipo de participante.

A letra "E" foi designada como a inicial do código para os entrevistados, seguida de um número sequencial que representa a ordem da entrevista. A letra "G" é utilizada para indicar a função de Gestor do entrevistado. Após o uso do símbolo underline (_), que na informática representa um "espaço", incluímos as siglas "AT" para Gestores Ativos e "IN" para Gestores Inativos, delineando assim a situação funcional atual do gestor no momento da pesquisa. Este esquema de codificação é demonstrado de forma didática no Quadro 2 abaixo:

Quadro 3 - Códigos atribuído para as entrevistas com servidores do IFAM.

Participantes das Entrevistas				
Instrumento de coleta de dados	Ordem da entrevista	Indicação da função gestor	Gestores Ativos	Gestores Inativos
Entrevista	1 - 4	G	AT	IN

Fonte: Corpus da coleta de dados dos participantes da pesquisa, 2024.

A metodologia de organização adotada revelou-se extremamente vantajosa para a análise do material de estudo. Conforme orientações de Silva e Marcelino (2022a, p. 20), cada documento do corpus de pesquisa recebeu um identificador único, alinhando-se às práticas recomendadas. Com base nesse corpus organizado, procedeu-se à análise utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD), abrangendo as três fases críticas: unitarização, categorização e comunicação.

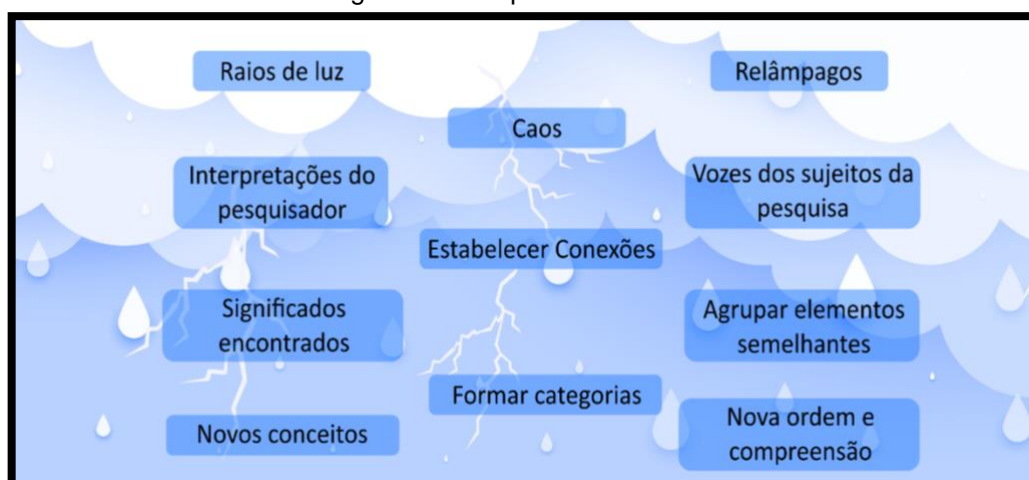
Nessa trajetória, os materiais textuais coletados foram submetidos ao primeiro estágio da ATD, conhecido como unitarização. Esta etapa, precedida pela meticulosa organização e identificação do corpus, permitiu iniciar a análise com uma base sólida, reconhecendo a importância de uma imersão detalhada nos textos obtidos durante a coleta de dados.

4.1 Unitarização: raios de luz na tempestade de ideias

O primeiro estágio do processo analítico adotado na Análise Textual Discursiva (ATD) é conhecido como unitarização, que consiste na desestruturação dos textos. Para Moraes (2003), esta fase exige um esforço consciente que consiste na fragmentação dos textos, produzindo aparentemente um conjunto desordenado de

elementos unitários, ou seja, surgem os raios de luz em meio a tempestade de ideias como um flash compreensivo do caos, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Tempestade de ideias.



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Moraes e Galiuzzi (2020).

Este passo inaugura a análise com um exame profundo sobre o papel da leitura e as múltiplas interpretações que podem emergir do corpus, o qual constitui a matéria-prima da pesquisa. No entanto, ainda segundo Moraes (2003), algumas percepções na tempestade de luz, são captadas e outras, se perdem. Neste movimento, é importante estar atento para extrair as impressões inspiradas no corpus da pesquisa.

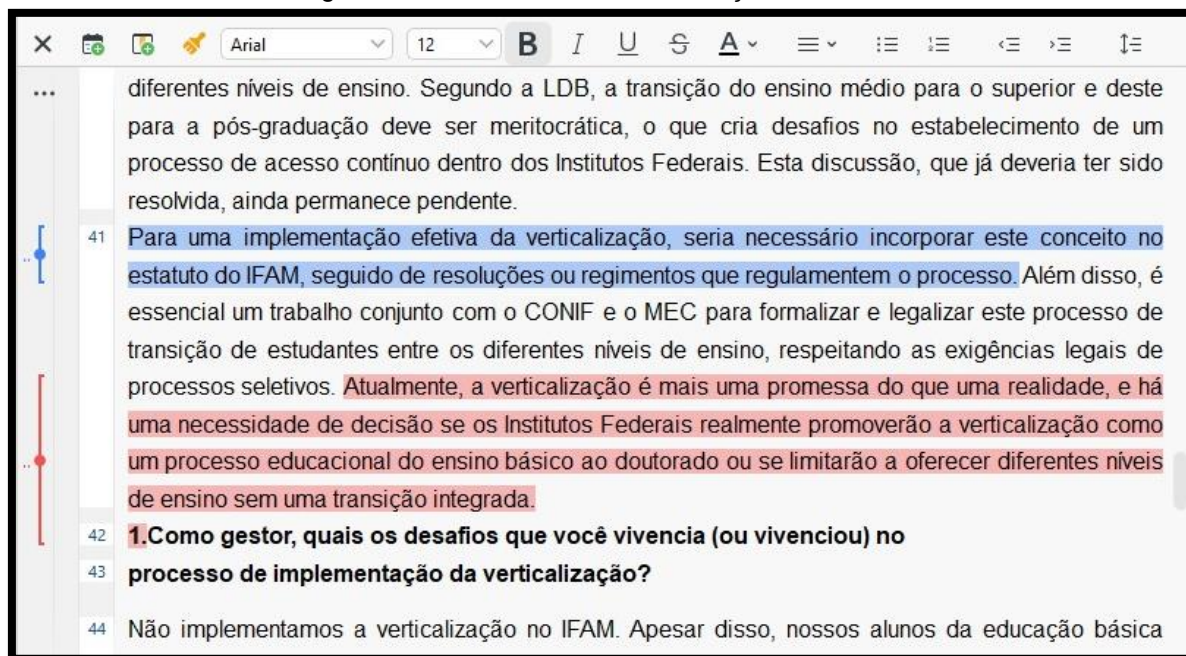
Nesse contexto, a abordagem se concentra na materialidade textual sob a ótica da ATD, destacando a importância da desconstrução e posterior unificação dos excertos, isto é, fragmentos selecionados do corpus, compondo a base empírica para a análise (Moraes; Galiuzzi, 2020). Este procedimento envolve uma análise detalhada dos textos, desmembrando-os em unidades menores capazes de revelar significados específicos ou fenômenos sob investigação.

Tal desagregação textual enfatiza os elementos constitutivos das narrativas, possibilitando um exame detalhado dos aspectos singulares. Contudo, é importante manter a integridade do contexto original desses fragmentos textuais, conforme sublinhado por Silva e Marcelino (2022b), para assegurar a fidelidade à matéria-prima analisada.

A Figura 3 apresenta a metodologia de análise de dados realizada com o auxílio de um software específico. Ela descreve o início do processo analítico nesta pesquisa e oferece uma ilustração que auxilia na visualização do método empregado,

destacando a transparência e a sistematização do estudo. Nesse processo, o texto foi cuidadosamente desestruturado em fragmentos menores, com a finalidade de identificar novos conceitos e significados alinhados aos objetivos da pesquisa.

Figura 3 - Processo de desestruturação dos textos.



Fonte: elaborado pelas autoras com o MAXQDA 2024 (VERBI Software, 2023), 2024.

Nesta subseção descrevemos minuciosamente a fase inicial da ATD, sublinhando a complexidade e a meticulosidade envolvidas na desestruturação dos textos para análise. A ênfase na necessidade de preservar o contexto original dos fragmentos textuais durante o processo de unitarização reflete a importância de manter a coerência e a integridade da análise.

Moraes e Galiuzzi (2020) delineiam o processo de unitarização como um método trifásico: inicia-se pela fragmentação e codificação do texto, prossegue para a reescrita das unidades de modo a conferir-lhes significados integrais e autônomos e culmina com a designação de títulos que sintetizam as noções essenciais de cada unidade.

Para elucidar a dinâmica inerente ao procedimento de unitarização, optamos por decompor cada etapa da análise em subseções, apontando nos títulos os processos executados. Este encadeamento metodológico embasou a subsequente análise dos dados provenientes dos entrevistados.

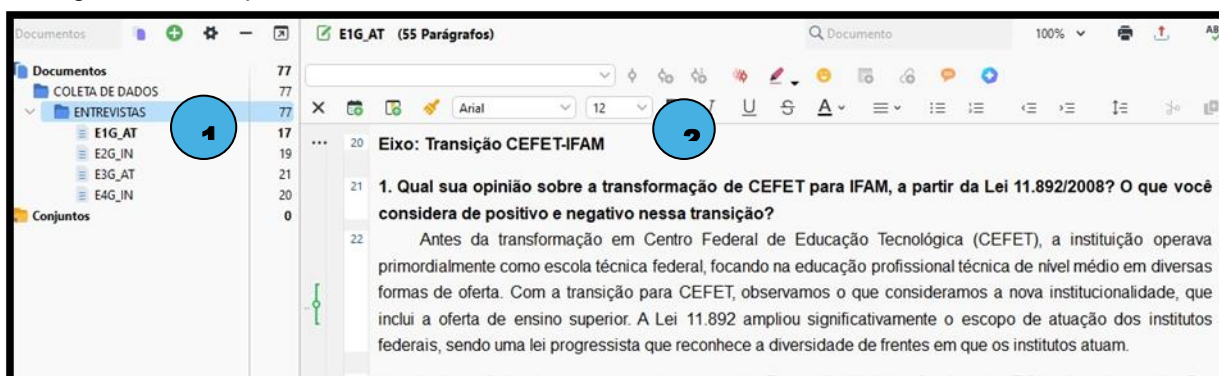
4.1.1 Capturas das Unidades de Significado (US): os flashes de luz

Iniciando a análise dos dados e seguindo as orientações de Moraes e Galiuzzi (2020), nos dedicamos à tarefa de decifrar os significados mais relevantes contidos nos relatos coletados durante as entrevistas. Por meio de leituras cuidadosas e aprofundadas, conectamo-nos às vozes dos participantes e às contribuições teóricas apresentadas neste estudo. Esse processo permitiu identificar sentidos e significados convergentes, resultando em uma nova compreensão sobre o tema investigado.

Conforme Moraes (2003) esta fase pode ser considerada com a formação da tempestade de ideias que emergem do meio caótico no processo de da fragmentação dos textos. Dessa forma, os flashes de luz, ou seja, de ideias, manifestaram-se iluminando o fenômeno investigado.

Nesta fase da ATD, utilizamos o software *MAXQDA*, conforme citado previamente, para facilitar nossa análise. O procedimento começou com a importação dos arquivos das entrevistas que estavam armazenadas em uma pasta do *Windows* para o ambiente do software. A Figura 4 subsequente, ilustra um segmento da interface do *MAXQDA* para referência visual.

Figura 4 - Visão parcial da interface do *MAXQDA* 2024 exibindo os documentos das entrevistas.



Fonte: elaborado pela autora com o *MAXQDA* 2024 (VERBI Software, 2023), 2024.

Como evidenciado na Figura 4, a interface do *software MAXQDA* é composta por duas áreas principais, aqui referidas como telas. Na tela 1, posicionada à esquerda da interface, estão localizados quatro (4) documentos organizados em pastas. Essas pastas foram nomeadas de acordo com a identificação de cada participante entrevistado, proporcionando uma estruturação lógica dos dados.

Ao direcionarmos a análise para a tela 2, localizada à direita da interface, é possível observar um documento textual aberto. Este documento está pronto para o processo de desconstrução textual, no qual serão destacados fragmentos relevantes ao escopo da pesquisa. Esse procedimento foi conduzido por meio de leituras e análises detalhadas das entrevistas, permitindo identificar, nas falas dos participantes, unidades de significado que se alinham aos objetivos da pesquisa.

O texto acima descreve a estrutura da interface do software *MAXQDA*, utilizado na pesquisa, e detalha a organização dos documentos de entrevista, bem como os procedimentos preparatórios para a análise dos dados. Essa abordagem evidencia a adoção de uma metodologia sistemática e uma prática organizada, aspectos fundamentais para a condução de pesquisas qualitativas.

4.1.1.1 Análise das Entrevistas dos servidores do IFAM: extraindo as Unidades de Significados (US)

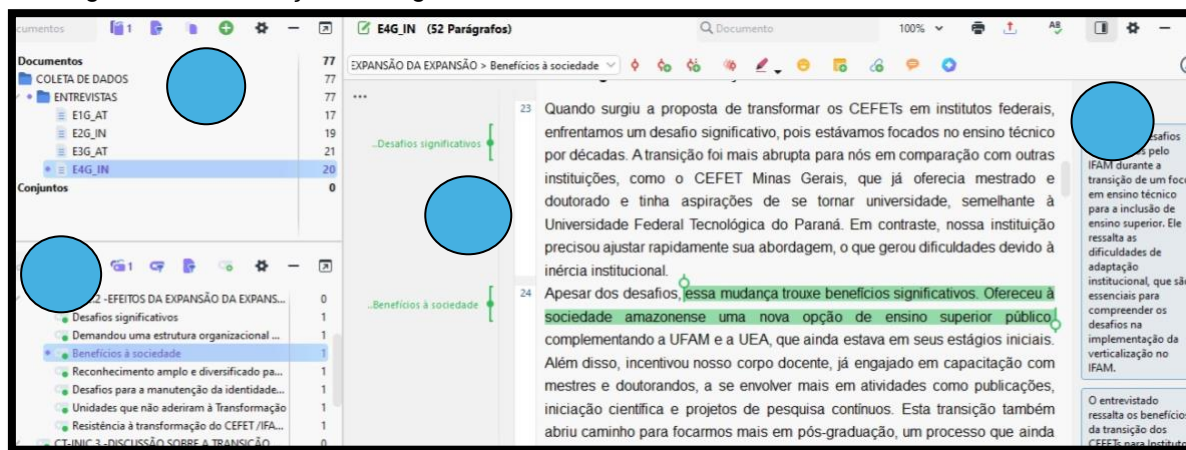
Nesta pesquisa, empregamos uma metodologia de análise inspirada por Farias (2023), que se mostrou eficiente na análise textual das entrevistas. Este método envolve a identificação e o destaque de passagens relevantes nos documentos do *Word*, com a inserção de anotações contextualizadas em caixas de comentário. Em sequência, estes trechos selecionados foram transferidos para um quadro analítico, atribuindo-se a eles unidades de significado correspondentes.

Nesta pesquisa adaptamos essa técnica ao trabalho do *software MAXQDA*, uma plataforma robusta que aprimora a organização e análise de dados qualitativos. O procedimento no *MAXQDA* consistiu em: selecionar e marcar trechos pertinentes diretamente no software; utilização das funcionalidades de organização do *MAXQDA* para categorizar os segmentos de texto; exportar os fragmentos marcados e suas respectivas codificações para o *Microsoft Excel*.

Esta metodologia permitiu uma análise estruturada e eficiente, particularmente no processo de unitarização. Nesta etapa, procedemos com a desconstrução dos textos, isolando as Unidades de Significado (US) e enfatizando os segmentos alinhados aos objetivos da pesquisa no próprio *MAXQDA*. A sistematização desse método evidenciou a rigorosidade analítica e a precisão na execução das fases de desmontagem textual, assegurando a relevância e o aprofundamento da análise

qualitativa. A Figura 5 apresenta um recorte do estágio inicial de desmontagem dos textos pertencentes ao corpus da pesquisa.

Figura 5 - Identificação de Segmentos Relevantes nas Entrevistas com Servidores do IFAM



Fonte: elaborado pelas autoras com o MAXQDA 2024 (VERBI Software, 2023), 2024.

A interface do MAXQDA, conforme retratado na Figura 5, é organizada em quatro trechos distintos, denominados "telas", que demonstram uma abordagem metodológica exigida para a fragmentação dos textos das entrevistas realizadas com o corpo docente do IFAM. A primeira tela exibe os documentos dos participantes; a segunda, o texto sob análise e o procedimento de marcação em curso; a terceira, os títulos conferidos às Unidades de Significado (US); e a quarta, permite a inserção de comentários pelo pesquisador, com base em sua interpretação sobre a importância dos fragmentos e sua conexão com o problema e objetivos específicos da pesquisa.

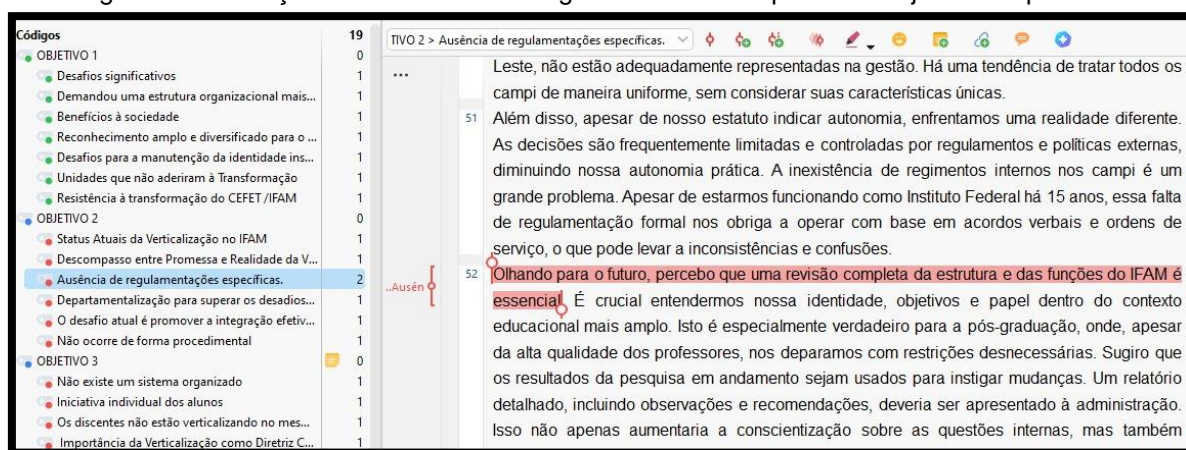
Silva e Marcelino (2022a) destacam a importância de nomear cada unidade da análise de forma que indique claramente seu conceito central, complementado por um código que facilita o rastreamento do excerto textual de origem. Essa estratégia busca garantir que todos os fragmentos extraídos das entrevistas com os servidores do IFAM sejam pertinentes e forneçam contribuições valiosas ao estudo.

Esse método enfatiza a organização e a nomeação metódica das unidades de análise, conforme orientado por Silva e Marcelino (2022a), bem como o processo de vinculação dessas unidades aos objetivos da pesquisa. A abordagem metodológica sistemática evidenciada busca garantir a significância e o impacto dos dados perdidos no avanço do estudo.

Na etapa subsequente, com os trechos relevantes já identificados, procede-se à sua consolidação, ajustando cada Unidade de Significado (US) ao objetivo

específico da pesquisa. A Figura 6 ilustra uma amostra da interface do MAXQDA 2024, realizando a implementação do processo de Unitarização.

Figura 6: Vinculação das Unidades de Significado aos Respectivos Objetivos Específicos



Fonte: elaborado pelas autoras com o MAXQDA 2024 (VERBI Software, 2023), 2024.

A Figura 6 ilustra a interface do software MAXQDA, utilizada para organizar as unitarizações (tela 1), originadas dos excertos (tela 2) relevantes e destacados nos textos das entrevistas, alinhando-as aos objetivos específicos definidos para a pesquisa. Nesse contexto qualitativo, Moraes e Galiuzzi (2020) recomendam que o analista assuma a responsabilidade pelas interpretações geradas, destacando a importância do exercício hermenêutico para o avanço da investigação.

Sob essa diretriz, os textos fragmentados foram reconstruídos sob a perspectiva do referencial teórico adotado. Assim, seguindo a orientação desses autores, assumimos plenamente as interpretações derivadas, cruciais para a integridade e a profundidade do estudo, refletindo nossa compreensão e abordagem acadêmica.

A seleção dos trechos focou nos objetivos da pesquisa, confirmando que cada fragmento carrega significados específicos para a validação dos resultados analíticos. Essa decisão garantiu a manutenção da integridade do processo analítico, garantindo que as conclusões sejam representativas e fundamentais para um entendimento aprofundado do tema explorado.

Farias (2023) pontua que a análise das transcrições é fundamental para a elucidação profunda dos sentidos e significados manifestados pelos entrevistados. Por meio desta abordagem, a introspecção nas respostas revelou os interesses e percepções genuínas dos participantes, proporcionando um contato mais próximo

com suas experiências e visões, o que é necessário para a validação da pesquisa. Após uma análise detalhada do material coletado nas entrevistas, os dados foram exportados do *MAXQDA* para o *Excel*, facilitando a tabulação e a expansão da análise.

À luz das orientações de Moraes e Galiuzzi (2020) e Farias (2023), reforça-se a importância da interpretação responsável e da abordagem hermenêutica no processo de análise qualitativa. Além disso, evidenciou-se a meticulosidade na seleção de fragmentos e a contribuição dessas para a integridade e profundidade do estudo, sublinhando a metodologia sistemática exigida para garantir a relevância e o rigor dos resultados obtidos.

A seguir, no quadro 4, apresentamos fragmentos da organização dessa etapa essencial da análise, separando por objetivo específico os títulos das unidades de significado (US). Ele também traz os excertos dessas (US), que representam trechos selecionados do texto da pesquisa, considerados relevantes a partir da análise dos dados. Além disso, o quadro localiza esses excertos no texto das entrevistas, começando pela identificação dos participantes da pesquisa (ver quadro 1). Após essa identificação, é acrescentado o símbolo *underline* (), que na informática representa um "espaço", seguido pelo número do parágrafo onde o excerto está localizado no texto da entrevista.

Quadro 4 - Títulos Atribuídos às Unidades de Significado (US) derivadas das Entrevistas com servidores do IFAM

Elaboração de unitarização dos sujeitos das pesquisas		
Objetivo 1 - Investigar o processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em diálogo com a verticalização;		
Título das (US)	Excerto - Unidade de Significado (US)	Identificação
Nova identidade	Com a transição para CEFET, observamos o que consideramos a nova institucionalidade, que inclui a oferta de ensino superior.	E1G_AT_22
Primeira fase da Expansão	A primeira fase ocorreu com a criação do instituto e envolveu a fusão de várias instituições, incluindo a Escola Técnica Federal (CMC), a Agrotécnica de Manaus na Zona Leste, a Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira, uma unidade descentralizada em Coari e o Distrito. Esta foi a composição inicial do IFAM.	E1G_AT_39
A política de expansão nos documentos institucionais	Em nossos documentos institucionais, a política de desenvolvimento e expansão é claramente delineada no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), assim como no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). Essa diretriz também está presente na própria lei que cria os Institutos Federais,	E1G_AT_44

	evidenciando a importância e o compromisso com essa abordagem.	
A verticalização no IFAM	O conceito de verticalização nos Institutos Federais, como mencionado na lei de criação destas instituições, indica a oferta de educação em todos os níveis, desde a educação básica até a pós-graduação	E4G_IN_39
Objetivo 2 - Descrever como o processo de verticalização vem sendo implementado no IFAM, seus avanços e desafios		
Departamentalização para superar os desafios de compartilhamento dos espaços físicos	Durante minha gestão, promovi a departamentalização para superar desafios de compartilhamento de laboratórios e espaços entre diferentes níveis de ensino, incentivando a integração e a participação de alunos de diferentes níveis em atividades como pesquisa	E2G_IN_30
O desafio atual é promover a integração efetiva entre os diferentes níveis e modalidades de ensino	O principal desafio atual é promover essa integração efetiva entre os diferentes níveis e modalidades de ensino que a instituição oferece, facilitando um ambiente de aprendizado contínuo e integrado.	E2G_IN_35
Status Atuais da Verticalização no IFAM	Ainda não implementamos a verticalização no IFAM.	E3G_AT_34
Ausência de regulamentações específicas	Esta questão metodológica e pedagógica ainda não foi resolvida devido à ausência de regulamentações específicas.	E3G_AT_34
Necessidade de revisão da estrutura e das funções do IFAM	Olhando para o futuro, percebo que uma revisão completa da estrutura e das funções do IFAM é essencial	E4G_IN_52
Objetivo 3 - Elaborar um produto educacional que possa contribuir para a consolidação da verticalização dos IFs, a partir do registro das experiências vivenciadas no processo de verticalização do ensino no IFAM.		
Gestão alinhada às possibilidades orçamentárias e políticas	A verticalização é uma ideia louvável, mas para que seja eficazmente implementada e mantida, são necessárias infraestrutura, pessoal qualificado e gestão eficazes, todas alinhadas às possibilidades orçamentárias e políticas	E1G_AT_54
Criação de um Processo Seletivo Específico para a Verticalização	O segundo desafio é a criação de um processo seletivo específico para a verticalização. Atualmente, não temos um mecanismo que facilite essa transição para os alunos dentro do IFAM.	E3G_AT_36
Criação de políticas acessíveis e realistas.	Em relação à implementação organizacional do IFAM, é crucial avançarmos em termos de educação, criando políticas acessíveis e realistas.	E3G_AT_42
Incorporar este conceito no estatuto do IFAM	Para uma implementação efetiva da verticalização, seria necessário incorporar este conceito no estatuto do IFAM, seguido de resoluções ou regimentos que regulamentem o processo.	E4G_IN_41

Fonte: corpus da coleta de dados, 2024.

Todos os fragmentos selecionados foram intitulados e codificados, indicando sua localização original e o material de origem, que são as entrevistas com os servidores do IFAM. Essa prática reflete a metodologia analítica proposta por Moraes e Galiuzzi (2020), que prescreve uma abordagem sistemática para a decomposição

dos textos neste caso, as percepções dos estudantes visando a elucidação de significados subjacentes.

Ainda em alinhamento com a estratégia de Moraes e Galiuzzi, a fase subsequente de desorganização provou ser essencial, possibilitando uma análise mais aprofundada e o surgimento de novas perspectivas sobre o processo de implementação da verticalização do ensino nos IFs. Na progressão para a etapa de Unitarização, adotamos uma estratégia congruente com a proposta por Farias (2023), que envolve a organização sistemática das unitarizações derivadas das entrevistas em um quadro analítico, possibilitando assim uma maior clareza do processo.

Esse detalhamento evidencia a importância da atribuição de títulos e códigos aos fragmentos selecionados, enfatizando o rigor metodológico no processo de análise e na extração de significados profundos. O Quadro 5 ilustra essa abordagem sistematizada que não apenas facilita a interpretação dos dados, mas também sustenta a integridade e profundidade do estudo, refletindo uma prática de análise que é tanto rigorosa quanto reflexiva.

Quadro 5 - Unitarização das entrevistas dos sujeitos da pesquisa

Unitarização das entrevistas dos sujeitos da pesquisa	
Objetivo 1 - Investigar o processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em diálogo com a verticalização	
Nº	Título das (US)
1	Nova identidade
2	Primeira fase da Expansão
3	A política de expansão nos documentos institucionais
4	A verticalização no IFAM
Objetivo 2 - Descrever como o processo de verticalização vem sendo implementado no IFAM, seus avanços e desafios	
1	Departamentalização para superar os desafios de compartilhamento dos espaços físicos
2	O desafio atual é promover a integração efetiva entre os diferentes níveis e modalidades de ensino
3	Ausência de regulamentações específicas.
4	Necessidade de revisão da estrutura e das funções do IFAM.
Objetivo 3 - Elaborar um produto educacional que possa contribuir para a consolidação da verticalização dos IFs, a partir do registro das experiências vivenciadas no processo de verticalização do ensino no IFAM.	
1	Gestão alinhada às possibilidades orçamentárias e políticas
2	Criação de um Processo Seletivo Específico para a Verticalização
3	Criação de políticas acessíveis e realistas.
4	Incorporar este conceito no estatuto do IFAM

Fonte: corpus da coleta de dados, 2024.

No Quadro 5, apresentamos um recorte das unitarizações sistematizadas com o suporte do software *MAXQDA*. Entre as setenta e sete (77) unitarizações extraídas das entrevistas com os servidores do IFAM, trinta e cinco (35) estão associadas ao Objetivo (1), trinta (30) estão alinhadas ao Objetivo (2), e doze (12) são pertinentes ao Objetivo (3). Essa organização pode ser encontrada na íntegra no **APÊNDICE D**, assim como o Quadro 4, que apresenta os títulos atribuídos às unidades de significado (US) derivadas das entrevistas com os servidores do IFAM.

Galiazzi, Moraes e Ramos (2021) destacam a relevância das perspectivas dos participantes na pesquisa, considerando-as fundamentais e emergem como um leque de possibilidades que esclarecem o problema e os objetivos investigativos. A metáfora utilizada por Sousa e Galiazzi (2018), que equipara a análise a montar um quebra-cabeça, foi significativa em nossa abordagem. Durante o processo, a tarefa de determinar o posicionamento preciso de cada fragmento de informação intensificou nossa sensibilidade em relação à Análise Textual Discursiva, enriquecendo nossa compreensão na área de estudo.

A transição metodológica para a categorização é adequadamente introduzida, preparando o leitor para os próximos passos da pesquisa que serão discutidos na próxima subseção. Após a completa unitarização das entrevistas, procedemos à integração dessas unidades, preparando o terreno para a fase subsequente da ATD, denominada categorização.

4.2 *Categorização Inicial: Captura das gotículas de água das nuvens de uma tempestade de luz*

Moraes e Galiazzi (2020) explicam que a categorização é um processo cognitivo intrínseco aos seres humanos, servindo como um meio pelo qual as experiências no ambiente são associadas aos sistemas de conhecimento, conforme articulado através da linguagem.

A observação dos autores ressalta a importância fundamental da categorização no entendimento humano, enfatizando como esse processo cognitivo nos permite organizar e interpretar as experiências de vida em um contexto mais amplo de conhecimento. Ao vincular as vivências ao conhecimento estruturado expresso pela linguagem, a categorização atua não apenas como um mecanismo de compreensão, mas também como uma ponte entre o concreto e o abstrato.

Moraes e Galiuzzi (2006) destacam a complexidade e a natureza dinâmica da análise qualitativa, especificamente durante a fase de categorização em uma pesquisa. Após uma fase inicial de intensa desorganização e desconstrução do material analisado, o processo de emergência de categorias é descrito como um movimento profundo de interpretação, onde o pesquisador desempenha um papel ativo na reorganização e compreensão dos dados.

Os autores enfatizam ainda que essa etapa não é linear nem rápida, mas sim um processo iterativo de revisão e ajuste contínuo dos fragmentos de dados às categorias emergentes. Este processo sublinha a importância da imersão do pesquisador no material de estudo e a atenção meticulosa ao significado emergente durante a análise.

No processo inicial da análise textual qualitativa, há um movimento de desorganização onde se isolam e fragmentam unidades de significado dos textos. Em contraste, o segundo estágio, a categorização, opera de forma inversa. Este momento foca em estabelecer conexões, agrupar elementos semelhantes e formar categorias, gerando uma nova ordem e compreensão. O objetivo não é regressar ao texto original, mas criar um metatexto baseado nos textos analisados, refletindo as interpretações do pesquisador sobre os significados encontrados. Com base nas ilustrações de Moraes e Galiuzzi (2020), todo processo de categorização envolveu a fusão das ideias do pesquisador, das vozes dos sujeitos da pesquisa e as influências dos interlocutores teóricos. Os autores utilizam a metáfora das tempestades para descrever o processo analítico em pesquisa qualitativa. Assim como as gotas de chuva, carregadas eletricamente, contribuem para o caos das tempestades, elas também podem emergir clarões esclarecedores.

Da mesma forma, a análise de texto começa pela desestruturação dos dados, onde elementos primários são isolados. Contudo, é através da organização e síntese desses elementos que se formam categorias analíticas ricas e diversificadas, permitindo que novos significados e compreensões sejam revelados.

Moraes (2003) argumenta que durante a transição do estado inicial de ordem para o caos e, posteriormente, para uma nova configuração, cada unidade de significado é submetida a uma intensa seleção, assemelhando-se a uma tempestade iluminada por relâmpagos, com os conceitos surgindo e trazendo clareza ao processo de formação de novas interpretações.

Nesta etapa crítica, analisamos detalhadamente cada unidade de significado, buscando estabelecer conexões entre as vozes dos participantes da pesquisa, as interpretações das pesquisadoras e os significados encontrados. Agrupamos conceitos semelhantes, reclassificamos as unidades de significado (US) de forma adequada e alcançamos uma nova compreensão que representa o conjunto dessas interpretações. Portanto, estruturamos as Unidades de Significados (US) que formaram as bases das categorias iniciais.

No Quadro 6, apresentamos uma seleção do processo de construção, estruturação e categorização das informações em agrupamentos coerentes, e incluímos a totalidade dos dados deste processo no **APÊNDICE E**, que documenta a formação das categorias iniciais.

Quadro 6 - Captura das categorias iniciais

Nº	Categoria inicial	Título das Unidades de Significados (US)
1	CRIAÇÃO E EXPANSÃO DO IFAM	Nova identidade
2		A política de expansão nos documentos institucionais
3		A verticalização no IFAM
4	EFEITOS DA EXPANSÃO	Resistência à transformação do CEFET /IFAM
5		Desafios para a manutenção da identidade institucional.
6		Reconhecimento amplo e diversificado para o IFAM
7	DISCUSSÃO SOBRE A TRANSIÇÃO CEFET/IFAM	Criação de Pró-reitorias e a mudança de nomenclatura de diretores para reitores
8		Debates importantes para o avanço da educação técnica e profissional
9		Unidades participantes da comissão do projeto de transformação CEFET/IFAM
10	PARTICIPAÇÃO EM ÓRGÃOS COLEGIADOS E ESTRUTURAS DE DECISÃO	Organização do comitê gestor de ensino
11		Ampla participação e órgão colegiado
12		Membro da comissão central do novo PDI
13	IMPACTOS NA COMUNIDADE ACADÊMICA	A inexistência de regimentos internos nos campi
14		Benefício para a comunidade
15		Insatisfação dos servidores antigos
16		Uma oportunidade para fortalecer a instituição
17	DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFAM	Importância de os servidores conhecerem os documentos institucionais
18		O PDI e as projeções e planejamentos anuais.
19	PLANEJAMENTO E DISCUSSÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA VERTICALIZAÇÃO	Departamentalização para superar os desafios de compartilhamento dos espaços físicos
20		O desafio atual é promover a integração efetiva entre os diferentes níveis e modalidades de ensino

21		Ausência de regulamentações específicas.
22		Necessidade de revisão da estrutura e das funções do IFAM.
23	REQUISITOS PARA EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO DA VERTICALIZAÇÃO	Gestão alinhada às possibilidades orçamentárias e políticas
24		Criação de um Processo Seletivo Específico para a Verticalização
25		Incorporar este conceito no estatuto do IFAM
26	A VERTICALIZAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR	Desafios na Gestão de Pesquisa e Pós-Graduação
27		Necessidade de formação pedagógica e atualização profissional
28		Conflitos frequentes devido à sobrecarga de trabalho das equipes
29		Falta de organização orçamentária adequada

Fonte: Elaboração proveniente do corpus da pesquisa, 2024.

Como resultado do processo de categorização inicial, obtivemos no Quadro 7 um total de nove (9) categorias iniciais, emergidas através da compreensão do pesquisador. Esta etapa surgiu das percepções anteriores, que destacaram a necessidade de uma análise cuidadosa sobre as "gotículas de água das nuvens" e os "dados encontrados a cada raio de luz" da tempestade de luz.

As categorias iniciais revelam uma visão clara dos sentidos que emergem das unidades de significado, mostrando as vozes que emergem da tempestade de luz. Estas "gotículas de água" e "raios de luz" conceituais prenunciam como iluminações que serão exploradas mais profundamente nos próximos avanços da Análise Textual Discursiva.

Moraes e Galiuzzi (2020) utilizam uma metáfora ao descreverem o processo analítico como semelhante a uma tempestade de luz. Nesta comparação, eles destacam que o analista deve criar as condições ideais para que, em meio a um ambiente inicialmente caótico e desorganizado, possam surgir momentos de clareza efêmera. Esses momentos são representados por "raios de luz" que, de forma repentina e intensa, iluminam os aspectos específicos das características que estão sendo investigadas.

Esses esclarecimentos de compreensão permitem que uma luz profunda e previamente oculta venha à tona. Segundo os autores, esses insights são realizados através de um esforço comunicativo intensivo e deliberado, que facilitam a articulação e a expressão de novas compreensões que emergem durante o processo de análise. Assim, o processo não apenas revela informações novas, mas também exige que o

pesquisador trabalhe para interpretar e comunicar esses conhecimentos de maneira eficaz.

A seguir, apresentamos no Quadro 7 as categorias iniciais, que evidenciam a definição de nove (9) categorias iniciais que emergiram de um estudo detalhado relativo aos objetivos da pesquisa e ao objeto de análise.

Quadro 7 - Categorias Iniciais

N ^o	Categorias Iniciais
1	PARTICIPAÇÃO EM ÓRGÃOS COLEGIADOS E ESTRUTURAS DE DECISÃO
2	IMPACTOS NA COMUNIDADE ACADÊMICA
3	DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFAM
4	PLANEJAMENTO E DISCUSSÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA VERTICALIZAÇÃO
5	REQUISITOS PARA EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO DA VERTICALIZAÇÃO
6	A VERTICALIZAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR
7	CRIAÇÃO E EXPANSÃO DO IFAM
8	EFEITOS DA EXPANSÃO
9	DISCUSSÃO SOBRE A TRANSIÇÃO CEFET/IFAM

Fonte: *Corpus* da coleta de dados, 2024.

Moraes (2003) argumenta que, para que as categorias de análise sejam eficazes, elas devem ser pertinentes e válidas em relação aos objetivos e ao objeto da análise. Uma validade das categorias é alcançada quando estas apresentam de maneira adequada as informações que foram categorizadas, cumpridas assim com o propósito de aprimorar a compreensão das informações investigadas. Além disso, ele destaca que é essencial que os sujeitos que escreveram os textos analisados possam considerar-se nas questões específicas e interpretações realizadas.

4.2.1 Categorias Intermediárias e Final

Segundo Moraes e Galiazzi (2020), o processo de categorização envolve a criação de diferentes níveis de categorias que podem ser descritas como iniciais, intermediárias e finais. Cada grupo de categorias, seguindo a sequência apresentada, torna-se progressivamente mais abrangente e limitado em número. Nesse contexto, é por meio dessas categorias específicas que se organiza o metatexto planejado pelo pesquisador. Através delas é que surgirão estudos e interpretações que permitam a formulação de novas compreensões e entendimentos possibilitados pela análise.

As categorias iniciais refletem a busca por um entendimento cada vez mais amplo e aprofundado. Nessa pesquisa, realizamos uma análise minuciosa das

"gotículas" das unidades de significado, bem como dos conceitos encontrados em cada "raio da tempestade de luz". Esse trabalho resultou no surgimento das categorias intermediárias, apresentadas no Quadro 8, que desempenham um papel fundamental, ao atuarem como elementos de transição. De acordo com Galiazzi e Sousa (2022), essas categorias enriquecem e elucidam os significados, permitindo que eles sejam identificados com precisão e clareza em uma categoria final.

Quadro 8 - Captura das categorias Intermediárias

N ^a	Categoria Iniciais	Categoria Intermediárias
1	CRIAÇÃO E EXPANSÃO DO IFAM	A TRANSFORMAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS
2	DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFAM	
3	DISCUSSÃO SOBRE A TRANSIÇÃO CEFET/IFAM	
4	EFEITOS DA EXPANSÃO	IMPACTOS DA EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS
5	IMPACTOS NA COMUNIDADE ACADÊMICA	
6	A VERTICALIZAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR	
7	PARTICIPAÇÃO EM ÓRGÃOS COLEGIADOS E ESTRUTURAS DE DECISÃO	ESTRATÉGIAS PARA A VERTICALIZAÇÃO
8	REQUISITOS PARA EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO DA VERTICALIZAÇÃO	
9	PLANEJAMENTO E DISCUSSÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA VERTICALIZAÇÃO	

Fonte: Corpus da coleta de dados, 2024.

Como observado, a partir das nove (9) categorias iniciais emergiram três (3) categorias intermediárias mais abrangentes. Estas, conforme ilustrado no Quadro 9, culminaram em uma única categoria final, que engloba os aspectos dos anteriores de maneira mais ampla.

Sousa e Galiazzi (2017, p. 534) conceituam a categorização como um processo de integração, no qual cada categoria faz parte de uma estrutura maior e está interligada às demais, evitando a exclusão. Essa perspectiva aponta para uma sobreposição e interação entre as categorias, o que facilita uma compreensão abrangente do tema estudado. As categorias não existem em isolamento, mas sim em uma relação de coexistência e contribuição mútua, enriquecendo a análise e ampliando a compreensão dos dados ou das nuances investigadas.

Avançando no processo da ATD, sintetizamos as três categorias envolvidas em um conjunto de unidades de significado, que esclareceram a natureza da categoria final. A sequência de formação dessa categoria final é detalhada no Quadro 9.

Quadro 9 - Categorias Intermediárias e Final

Nº	Categoria Intermediárias	Categoria Finais
1	A TRANSFORMAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
2	IMPACTOS DA EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	
3	ESTRATÉGIAS PARA A VERTICALIZAÇÃO	

Fonte: *Corpus* da coleta de dados (2024)

A síntese e organização das categorias apresentadas anteriormente nos levou à categoria final intitulada “O Processo de Implementação da Verticalização do Ensino nos Institutos Federais: desafios e possibilidades”. Esta categoria reflete a compreensão dos gestores educacionais do IFAM sobre os avanços e desafios da implementação do processo de verticalização nos institutos federais.

Moraes e Galiuzzi (2020) explicam que, após a definição e descrição das categorias com base em seus elementos constitutivos, começa um processo de esclarecimento das relações entre essas categorias, passando a formar a estrutura de um metatexto. Durante esse processo, o pesquisador elabora argumentos que servem para unificar o conjunto, interligando as diversas categorias para refletir a compreensão integrada do assunto. Este método é intrinsecamente iterativo e requer uma avaliação contínua para alcançar uma articulação de significados cada vez mais precisa e minuciosa, bem como uma compreensão mais profunda.

Além disso, os autores enfatizam que a criação de hipóteses de trabalho e a construção de argumentos para sustentá-las são fundamentais na Análise Textual Discursiva. Em contraste com as abordagens quantitativas, que se apoiam em dados numéricos, as abordagens qualitativas dependem da força dos argumentos para justificar as hipóteses propostas.

Moraes e Galiuzzi (2020) destacam um aspecto fundamental da pesquisa qualitativa, onde uma fase de categorização não é apenas um fim, mas um meio para atingir um nível mais elevado de análise e visão intelectual. O processo de conectar categorias e extrair significados mais profundos é preparatório para a elaboração de

um metatexto, que será encontrado na próxima seção. O metatexto representa a tessitura dos argumentos e hipóteses de trabalho de um estudo, evidenciando a integração dos elementos estudados para fornecer uma visão holística e consistente.

Moraes e Galiazzi (2020) sustentam que o objetivo da análise não reside simplesmente em revisitar os textos de origem, mas em formar um texto distinto, um metatexto, que nasce dos textos originais e reflete a interpretação do investigador quanto aos significados e entendimentos decorrentes desses textos.

Os autores ilustram que, assim como as gotas de água e suas cargas elétricas podem gerar a desordem e o caos nas nuvens de uma tempestade, os quais eventualmente são iluminados por raios de luz, significados também podem emergir da aparente desordem dos textos analisados. Através desse processo, os elementos fundamentais são reorganizados, resultando em categorias variadas e suas múltiplas interações possíveis.

Na próxima seção, imergimos na discussão para além da identificação de padrões nos dados, rumo à interpretação de seu significado mais amplo dentro do campo de estudo. A transição de uma explicação categorial para o metatexto é, portanto, um passo fundamental na transformação de dados brutos em conhecimento estruturado.

4.3 *Metatexto: comunicando as compreensões emergentes da tempestade de luz*

A profunda imersão nos dados analisados nas etapas iniciais facilita a emergência de uma nova compreensão integrada do objeto de estudo. Este entendimento renovado, juntamente com sua crítica e validação, é fundamental na última fase do ciclo analítico. O metatexto, que é o resultado deste processo, busca explicitar de forma clara a nova compreensão, representando a reorganização dos elementos analisados anteriormente (Moraes, 2003).

Neste mesmo contexto, Silva e Marcelino (2022a), acrescentam ao mencionar a essencialidade do pesquisador estar profundamente envolvido com o material coletado para que possa efetivamente transitar das categorias à formulação de um metatexto que seja tanto abrangente quanto detalhado. O metatexto, ao ser

desenvolvido, deve refletir os dados explícitos das categorias e as capturas das nuances e complexidades dos fenômenos estudados.

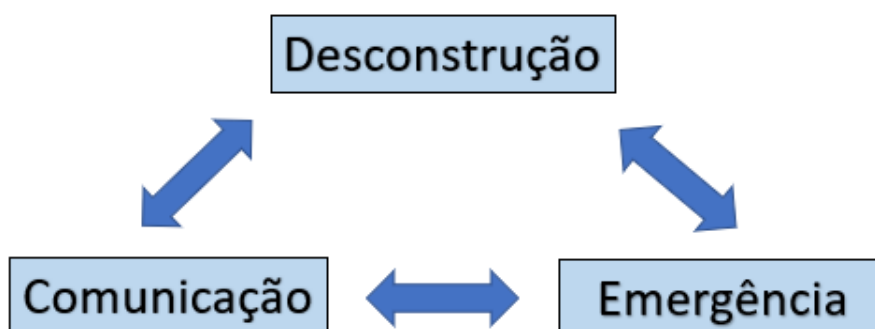
Esta parte do processo ATD, exige uma reflexão crítica e uma capacidade de síntese que permita ao pesquisador apresentar suas descobertas de forma clara e convincente, contribuindo assim para a compreensão ampliada do tema em investigação.

De acordo com Silva e Marcelino (2022a), o metatexto se destaca como um componente essencial dentro da pesquisa qualitativa, servindo como uma ferramenta para a síntese e como meio para a articulação das compreensões desenvolvidas ao longo da investigação. Este elemento transcende a função de um mero resumo ao incorporar uma construção detalhada que reflete interpretações e significados emergidos do processo de análise.

A construção textual em uma análise envolve o desenvolvimento de categorias e subcategorias que emergem durante o processo de análise. Neste movimento, Moraes (2003) apresenta que os metatextos resultantes, que combinam descrição e interpretação, são essenciais para a compreensão e teorização dos fenômenos estudados.

A qualidade desses textos é determinada por sua validade e confiabilidade e pela capacidade do pesquisador de se posicionar como o autor de seus próprios argumentos. Na figura 7, apresentamos o processo recursivo da ATD.

Figura 7 - Ciclo da análise textual discursiva



Fonte: Adaptada de Moraes e Galiazzi (2020, p.63).

O processo recursivo descrito na Figura 7 é caracterizado pelos autores como um exercício de aprendizado que utiliza a desordem e o caos para fomentar a criação

de novas formas de entender os fenômenos investigados. Galiazzi, Moraes e Ramos (2021) argumentam que um novo olhar sobre as características investigadas deve apreciar a desordem e o caos como elementos essenciais e constitutivos para alcançar compreensões mais profundas.

Ao finalizar a fase de categorização, emergiu de nossa análise a categoria final: **“O Processo de Implementação da Verticalização do Ensino nos Institutos Federais: desafios e possibilidades”**. Este título sintetiza as interpretações derivadas de nossa pesquisa e serve como um princípio norteador para o metatexto subsequente. Na próxima seção, exploraremos em detalhes como esta categoria revela as dimensões complexas da integração educacional no contexto do IFAM.

4.4 O Processo de Implementação da Verticalização do Ensino nos Institutos Federais: desafios e possibilidades

Neste estudo, evidenciamos um meticuloso exame dos dados obtidos através do corpus da pesquisa coletado durante a investigação. Ao longo do trabalho, as vozes dos participantes foram fundamentais para entender como os gestores educacionais do IFAM têm compreendido a implementação do processo de verticalização dos Institutos Federais. Esse metatexto tem como base o título da categoria final da análise, realizada com o uso do método da Análise Textual Discursiva (ATD).

Ao buscar compreender **“O Processo de Implementação da Verticalização do Ensino nos Institutos Federais: desafios e possibilidades”**, percebeu-se uma complexa mudança que estabeleceu pontos positivos e negativos. Na concepção de Bonfante e Schenkel (2020), a definição da verticalização pode ser baseada como um arranjo curricular estruturado em torno de eixos tecnológicos, que permite uma formação profissional e tecnológica em diversos níveis.

O início da implantação dos Institutos Federais (IFs) mediante o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, seguiu novas diretrizes para o processo de reorganização e integração na Educação Profissional do país. Essa proposta foi vista como o fim da possibilidade de os CEFETs serem transformados em Universidades Souza e Silva (2022).

Dessa maneira, o participante E3G_AT_25, declara que: *“a expansão dos IFS não só ampliou nossa capacidade de formação de seres humanos, [...]. Mas também*

demandou novos instrutores e uma estrutura organizacional mais complexa". Nesta citação, foi perceptível que os participantes da pesquisa reconheceram que a mudança institucional como significativa.

Esta nova fase foi vista pelos sujeitos da pesquisa como uma oportunidade para *"Fortalecer a instituição com mais recursos e expandir a oferta de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão"* (E4G_IN_31). Adicionalmente, a expansão trouxe benefícios para a sociedade amazonense, oferecendo uma nova opção de ensino superior e *"Reconhecimento mais amplo e diversificado para o IFAM no âmbito da educação"* (E3G_AT_23).

Esta perspectiva ampliou a compreensão de como o IFAM foi adaptando suas práticas educacionais para oferecer um leque mais amplo de oportunidades profissionais e tecnológicas, reforçando os benefícios para a comunidade através dessa nova estrutura. Na visão de Pacheco (2010), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, são representações marcadas pela coragem e comprometimento com uma sociedade democrática.

Neste mesmo contexto, (E1G_AT_22) relata que, *"com a transição para o IFAM, observamos o que consideramos a **nova institucionalidade**"*. O entrevistado deixou claro que uma nova perspectiva foi acionada tanto para os servidores quanto para os alunos. Segundo a Lei nº 11.892/2008, os IFs são definidos como autarquias, o que lhes concede autonomia em aspectos didático-pedagógicos, disciplinares, administrativos e financeiros (Brasil, 2008).

Ainda conforme a Lei nº 11.892/2008, esses Institutos, caracterizados por sua pluralidade curricular e estrutura multicampi, possuem a liberdade para criar e extinguir cursos conforme necessário. Em termos de autoridade, eles são equiparados às universidades federais, com competência para regular, supervisionar e avaliar seus próprios cursos (Brasil, 2008).

Entretanto, as vozes dos participantes desta pesquisa ecoaram ao mencionar que, a transição do CEFET para o IFAM representou muitos desafios, dentre estes, estão as decisões políticas do Governo Federal que empunharam a escolha de *"Pegar ou largar"* conforme relatam (E3G_AT_23; E4G_IN_31). Esta postura gerou debates sobre como transformar as estruturas e currículos existentes para atender às exigências de um Instituto Tecnológico.

De acordo com Aguiar e Pacheco (2017), a inovação trouxe alterações profundas no sistema de educação, introduzindo novos conceitos e abordagens. No

entanto, devido à sua natureza inovadora, o projeto enfrentou e ainda enfrenta grandes desafios para ser plenamente implementado e aceito. Esses desafios são sentidos tanto pelos trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) quanto pela sociedade em geral.

A centralização e a falta de transparência nas tomadas de decisões administrativas foram criticadas, o que resultou, em *“uma perda significativa de autonomia e identidade para o campus Manaus Centro”* (E2G_IN_22). Apesar das mudanças propostas pelo projeto, ainda houve um longo caminho a ser percorrido para que os educadores compreendessem plenamente a concepção dessa nova institucionalidade na educação profissional e tecnológica (EPT).

Isso significa que, embora o projeto tenha sido implementado, a ideia central e os princípios que fundamentaram a criação dessas novas Instituições não foram completamente entendidos ou assimilados. Sendo assim, tanto os trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica quanto a sociedade, precisava de mais tempo e esforço para entender e internalizar os objetivos e a filosofia por trás dessas mudanças, salientam Aguiar e Pacheco (2017).

Apesar dos obstáculos percebidos, algumas iniciativas foram intensas para moldar o IFAM com práticas acadêmicas comparáveis a de uma universidade. Um dos entrevistados foi convidado para presidir a comissão responsável pela elaboração do projeto de transformação do CEFET em IFAM, encaminhado ao MEC. Ele explica que *“A comissão se baseou na compreensão do funcionamento de uma Universidade”* (E4G_IN_33). De certo, esses esforços foram benéficos, pois deram notoriedade e apresentaram mais possibilidades de avanços ao IFAM e, aos poucos, foram se consolidando e ganhando espaço no IFAM.

No entanto, nem todos os processos foram inclusivos ou extensivos. O entrevistado E2G_IN relata que, devido à ausência de comunicação, se posicionou [...]. *“Contra a transformação do CEFET em IFAM”* (E2G_IN_26), principalmente porque no Campus Manaus Centro (CMC) não houve o nível de discussão que outras instituições tiveram. Por essa razão, Ângela Flach (2014) destaca que o desconhecimento dos trâmites legais durante a transição da expansão dos Institutos Federais, causaram atrasos e problemas na execução de projetos.

Nesta mesma conjuntura, outro participante destaca que, *“aqui, houve apenas uma reunião informativa sobre a adesão ao IFAM”* (E2G_IN_27). Com esta oposição nas informações ampla e democrática, apreendeu-se uma implementação

inconsistente do processo de transformação em diferentes partes da Instituição. Neste contexto, Flach (2014) argumenta que processo também envolve desafios significativos, como a necessidade de adaptar a infraestrutura local, capacitar novos servidores e integrar esses campi ao sistema federal de ensino.

Todavia, compreendemos que as discussões, embora por vezes confusas e sem uma direção clara, foram fundamentais para modelar o futuro da Instituição, o entrevistado *E3G_AT_26* argumenta que era como se *"estivéssemos em um labirinto de possibilidades, buscando o melhor caminho para avançar. Hoje reconhecemos que os debates foram fundamentais para o desenvolvimento da educação técnica no IFAM"*.

A importância das discussões internas, complexas e, às vezes, desordenadas, no processo de tomada de decisão no IFAM, que, apesar da aparente confusão, foram essenciais para definir a direção futura da Instituição. De acordo com Pacheco (2011), é fundamental que essas Instituições estabeleçam um diálogo próximo e ativo com a realidade local e regional, buscando entender seus aspectos essenciais e identificar o que há de universal nessa realidade.

Os Impactos da Expansão dos Institutos Federais foram significativos. Os participantes da pesquisa observaram que o CMC sofreu uma redução de influência e prestígio, segundo *E2G_IN.19 [...]*. *"resultou na diluição da identidade que haviam construído anteriormente"*, e isso foi visto como uma consequência direta dessa expansão.

Um exemplo já mencionado, foi o processo de tomada de decisões, segundo (*E4G_IN.48*), *"muitas vezes ocorreram sem uma comunicação adequada"*. Nessa perspectiva entendemos que esses fatores contribuíram para as dificuldades enfrentadas e intensificaram as diferenças entre os campi em termos de gestão, orçamento, espaço, política e pedagogia.

Segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), os Institutos Federais foram estabelecidos com um formato institucional e jurídico que os diferencia das universidades tradicionais, apesar de se inspirarem nelas. Esses Institutos combinam características das Universidades e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), criando assim uma nova e desafiadora configuração para a educação brasileira.

Ao adotar uma estrutura organizacional semelhante às Universidades, **a transformação dos Institutos Federais**, uma das categorias intermediárias da

análise, indicou que o IFAM passou por mudanças significativas em sua estruturação e operação. Além disso, adaptou-se às exigências da verticalização do ensino, que integra diferentes níveis educacionais. Essas mudanças refletiram o compromisso com os objetivos estabelecidos pela legislação específica.

De acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que estabelece as bases para a criação dos Institutos Federais (IFs), um dos objetivos principais delineados na Seção II, Artigo 6º, inciso III, é fomentar a integração e a verticalização da educação básica, profissional e superior. Isso envolve a otimização da infraestrutura física, dos quadros de pessoal e dos recursos de gestão (BRASIL, 2008).

Embora fundamental, a implementação da verticalização do ensino nos IFs, enfrenta desafios significativos. Nessa perspectiva o entrevistado E2G_IN_30 define o **conceito de verticalização** como um *“modelo que abrange mais do que apenas cursos, envolve o uso compartilhado de espaços físicos e laboratórios, integrando cursos técnicos, EJA, mestrado e doutorado”*. No entanto, requer *“infraestrutura, pessoal e gestão qualificada para ser eficaz”* (E1G_AT_54). O que intensifica os desafios da gestão no IFAM.

Entretanto, identificamos na voz de um dos entrevistados, que durante a sua gestão, agenciou a *“departamentalização para superar desafios de compartilhamento de laboratórios e espaços entre diferentes níveis de ensino”* (E2G_IN_30). Uma iniciativa proativa que buscou resolver questões operacionais na prática, promovendo uma cultura de integração e cooperação dentro da instituição, facilitando a colaboração entre os diversos níveis educacionais.

Para (E2G_IN_33), o *“desafio permanece em expandir e alinhar esses programas de pós-graduação com os cursos técnicos e de graduação para uma verdadeira verticalização”*. Na concepção de Fernandes (2013), a verticalização das experiências educacionais, que abrange desde cursos técnicos de nível médio até a pós-graduação, pode promover a formação de uma verdadeira escola de pesquisa.

Essa estrutura integrada facilita a colaboração entre diversos níveis de formação, amadurecendo o processo de ensino-aprendizagem, além de fortalecer a extensão e a interação com a comunidade. Tais avanços educacionais ainda possuem necessidades de melhorias na implementação organizacional do IFAM, especialmente no que se refere à educação e na criação de políticas educacionais acessíveis e adaptáveis às capacidades e necessidades do instituto.

Neste contexto, (E4G_IN_41) destaca a *“importância de reformas estatutárias para uma efetiva implementação da verticalização educacional”* (E4G_IN_41). Para tal, sugere-se a incorporação do conceito de verticalização no estatuto do IFAM, acompanhado de resoluções ou regimentos que regulamentem esse processo, assegurando que as mudanças sejam formalmente instituídas e geridas de maneira clara e transparente.

As lacunas entre a teoria e a prática da verticalização, continuam sendo percebidas pelos entrevistados. Eles observam que, *“Apesar de frequentemente mencionada em documentos como o PPI, PDI e o Estatuto do IFAM, a verticalização é citada apenas como um termo, e não como um conceito desenvolvido”* (E4G_IN_39). Essa observação sugere a necessidade de revisão desses documentos para incorporar uma descrição mais abrangente e esclarecedora.

Um dos desafios enfrentados pelos IFs, conforme destacado pelo entrevistado E4G_IN_39 é a garantia do *“acesso e progressão dos estudantes através dos diferentes níveis de ensino”* (E4G_IN_39). Segundo Quevedo (2016), a verticalização consiste, para a instituição, em oferecer cursos na mesma área de conhecimento em diferentes níveis de escolarização.

A verticalização permite ao aluno do IFAM ingressar em um curso de nível médio e seguir até a pós-graduação na mesma área dentro da mesma instituição. Embora a verticalização do ensino nos Institutos Federais busque integrar de forma contínua todos os níveis educacionais, ainda existem obstáculos para sua implementação efetiva (Fernandes, 2013).

Neste mesmo viés, (E4G_IN_40), cita *“que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estipula que a transição do ensino médio para o superior e deste para a pós-graduação deve ser meritocrática”*, o que dificulta a criação de um processo de acesso contínuo dentro dos Institutos Federais.

De fato, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as instituições de educação superior, quando houver vagas, devem abrir matrícula nas disciplinas de seus cursos para alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio (Brasil, 1996). Esse contexto evidencia o desafio de conciliar o princípio da meritocracia com a necessidade de verticalização nos processos educacionais, especialmente em instituições públicas como os Institutos Federais.

Os entrevistados (E3G_AT_30) e (E4G_IN_32), apontam que as expectativas de uma progressão natural e integrada são frequentemente frustradas por critérios procedimentais que limitam a continuidade dos estudos, uma vez que não existe um sistema organizado que permita aos alunos uma transição automática entre os níveis de ensino.

Essa falta de organização está ligada à necessidade de criar um acesso contínuo e meritocrático. O participante (E4G_IN_44) aponta que, *"após a conclusão do ensino médio, nossos alunos não conseguem prosseguir diretamente para os níveis superiores de ensino na mesma instituição"* (E4G_IN_44). Isso indica que o egresso pode estancar nos estudos ou galgar novos horizontes.

Nessa perspectiva, entendemos que a verticalização tende a ocorrer mais por iniciativa individual dos alunos, que competem por vagas em cada nível de ensino, indicando que a transição automática entre os níveis educacionais dentro dos Institutos Federais continua sendo um desafio significativo.

Embora o objetivo da verticalização seja facilitar uma jornada educacional contínua, [...]. *"a realidade prática, frequentemente, depende do esforço individual dos estudantes"* (E2G_IN_44). Nesse cenário, percebe-se a necessidade de uma parceria efetiva entre o IFAM, o CONIF e o MEC para estruturar e legalizar a transição de estudantes entre diferentes níveis educacionais, garantindo o respeito às normativas legais dos processos seletivos.

Nota-se que por conta própria ou pela ausência de uma legislação que garanta a verticalização, **os discentes não estão verticalizando no mesmo eixo tecnológico**, ou seja, uma desproporção que leva muitos alunos a buscar mestrados e doutorados em áreas divergentes de suas formações originais, em alguns casos até em outras instituições de ensino superior. Essa situação, conforme ressalta (E2G_IN_33), demonstra que *"o desafio permanece em expandir e alinhar esses programas de pós-graduação com os cursos técnicos e de graduação para uma verdadeira verticalização"*.

Apesar de bem estruturado, o IFAM enfrenta impasses significativos na gestão de pessoas, especialmente devido à sobrecarga de trabalho que intensifica conflitos, principalmente entre os professores que precisam atender a vários níveis de ensino. Um dos entrevistados relata que a pesquisa e a pós-graduação também sofrem com a *"falta de suporte para a gestão de patentes e pesquisas aplicadas"* (E4G_IN_29).

Adicionalmente, problemas na organização orçamentária dificultam o atendimento às crescentes ações educacionais. A combinação desses fatores apresenta **desafios na Gestão de Pesquisa e Pós-Graduação**, resultando, por vezes, em sobrecarga de trabalho. Além disso, há dificuldades **na verticalização na gestão escolar**, o que impacta a aplicação de recursos e o suporte para todas as áreas funcionais dentro do IFAM.

À luz das declarações dos entrevistados revelam que a organização interna do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) enfrenta divergências devido a forma isolada como *"cada Pró-reitoria atua em sua frente específica"* (E1G_AT_29). Esta estrutura contribui para uma falta de integração, dificultando o desenvolvimento de planejamentos unificados que poderiam melhorar a eficácia operacional do IFAM. Isso indica a necessidade de **estratégias para a efetivação da verticalização do ensino nos Ifs**.

Por essa razão, Fernandes (2013) argumenta que a verticalização dos diferentes níveis de ensino, desde o técnico de nível médio até a pós-graduação, pode viabilizar a formação de uma autêntica escola de pesquisa. Isso se daria por meio de parcerias internas que envolvem diversos níveis de formação, promovendo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, bem como a extensão e a interação com a comunidade.

Na visão de E1G_AT_27 uma das **estratégias para a verticalização** seria a importância da *"organização e colaboração entre as diferentes pró-reitorias para a gestão eficaz dos Institutos Federais"*. Dessa maneira, destaca-se que uma integração bem definida é essencial para assegurar a conformidade com as diretrizes legais e fortalecer o processo educacional no instituto.

Sobre a verticalização no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), podemos compreender que, embora a ideia seja amplamente valorizada e reconhecida por seu potencial transformador, sua implementação enfrenta obstáculos significativos. Os principais desafios incluem a necessidade de alinhar recursos como infraestrutura e pessoal qualificado com gestão eficiente e restrições orçamentárias e políticas.

Na concepção de (E4G_IN_35), a verticalização [...]. *"bem implementada, é uma proposta extraordinária e única"*. Entretanto, é preciso mais do que apenas propostas, são necessários planejamentos, ações concretas e ajustes estruturais significativos dentro do Instituto Federal do Amazonas.

Na visão de Quevedo (2016), a verticalização não deve ser vista exclusivamente do ponto de vista de um único segmento, seja ele dos alunos ou dos profissionais da educação. Para que a verticalização funcione, é essencial que a Instituição considere todos os envolvidos e que a prática seja baseada em uma proposta institucional coletiva, construída com a participação de todos.

Entretanto, observou-se um **descompasso entre promessa e realidade da verticalização**, ou seja, um contraste entre o otimismo sobre o potencial da realidade atual, que é marcada por uma implementação ainda embrionária. É perceptível nas vozes dos entrevistados o esmorecimento que a verticalização não foi implementada e que esse processo [...]. *“E mais uma promessa que uma realidade”* (E4G_IN_41).

Isso ressalta a necessidade de uma revisão crítica e um fortalecimento das políticas educacionais para garantir que o processo de verticalização não permaneça apenas no papel, mas sim definir [...]“se os Institutos Federais realmente promoverão a verticalização como um processo educacional do ensino básico ao doutorado ou se limitarão a oferecer diferentes níveis de ensino sem uma transição integrada” (E4G_IN_41).

Nesse cenário, acreditamos que a participação dos entrevistados em comitês e conselhos no IFAM é fundamental para as futuras discussões sobre a verticalização do ensino. Este envolvimento garante que eles tenham uma influência direta nas decisões estratégicas e possam oferecer perspectivas informadas baseadas em sua experiência e conhecimento das operações institucionais.

Esses membros trazem ideias valiosas que são essenciais para planejar e avaliar como a verticalização está sendo implementada e identificar áreas que necessitam de melhorias. Essa integração de esforços possibilita o fortalecimento do desenvolvimento de políticas educacionais mais coesas e alinhadas com as necessidades da comunidade acadêmica e os objetivos institucionais do IFAM.

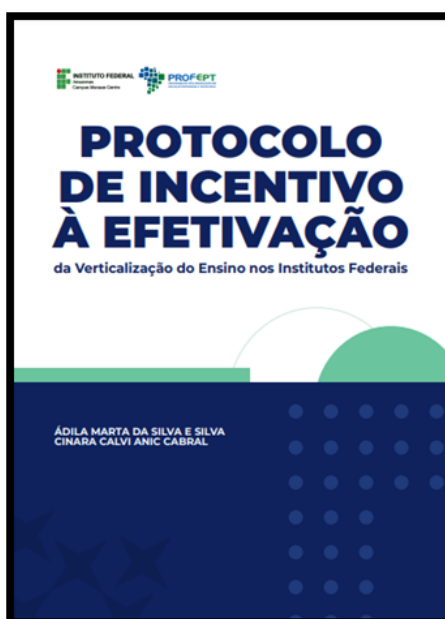
Em suma, a implementação da verticalização do ensino, embora fundamental, enfrenta contrariedades significativas, como a necessidade de infraestrutura adequada, pessoal qualificada e gestão eficaz. A falta de regulamentações específicas e a necessidade de reformas estatutárias são destacadas como impedimentos para a implementação da verticalização.

5 PRODUTO EDUCACIONAL – PROTOCOLO DE INCENTIVO À EFETIVAÇÃO DA VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

O presente Produto Educacional (PE) foi desenvolvido como sugestão para atender às necessidades específicas relacionadas ao “Processo de Verticalização do Ensino na Perspectiva de Gestores do IFAM”, título dessa dissertação, com o objetivo de promover uma abordagem que contribua para a consolidação da verticalização dos IFs.

A proposta está diretamente ligada aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase do conceito importante, como verticalização, interdisciplinaridade, ou tecnologia aplicada à educação. A seguir, explicitaremos os principais objetivos do “**Protocolo de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino nos Institutos Federais**” (Figura 8) bem como a metodologia adotada para o desenvolvimento e a avaliação que obtivemos, ao apresentarmos o PE para os participantes da pesquisa.

Figura 8 - Protocolo de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino nos IFs



Fonte: Autoras, 2024.

5.1 Apresentação do Produto Educacional

A verticalização do ensino é uma característica singular dos Institutos Federais, proporcionando uma trajetória formativa contínua para os estudantes, sem a necessidade de mudança de instituição. No entanto, sua implementação encontra

desafios práticos, como a integração curricular, a gestão institucional e a adaptação das estruturas organizacionais.

Sob essa perspectiva, a criação deste protocolo se justifica pela necessidade de transformações organizacionais, que foram percebidas nas vozes dos participantes da pesquisa, bem como também, pela compreensão histórica do surgimento dos Institutos Federais. Soma-se a isso, os desafios relacionados à infraestrutura e aos recursos financeiros, além da necessidade de uma revisão crítica das políticas institucionais.

Todos esses fatores destacam aspectos essenciais que podem ser tratados por meio deste produto educacional, que serve como um "Protocolo de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino nos Institutos Federais", auxiliando na superação dos obstáculos identificados e incentivando a implementação eficaz da verticalização.

O protocolo foi desenvolvido com base em três pilares: (1) a pesquisa documental, que envolveu a análise da legislação e das diretrizes institucionais relacionadas à verticalização; (2) a literatura sobre modelos de gestão e práticas de ensino nos Institutos Federais; e (3) as entrevistas realizadas com gestores educacionais do IFAM, incluindo servidores da Pró-Reitoria de Ensino e o diretor do Campus Manaus-Centro. Estes três elementos forneceram uma base sólida para o desenvolvimento de um protocolo que reflete tanto as exigências legais quanto as realidades práticas vividas pelos gestores.

Diante da apresentação e organização do Produto Educacional, é possível observar como ele foi estruturado para oferecer um incentivo abrangente aos gestores e docentes no processo de verticalização do ensino. A partir de agora, avançaremos para a análise do uso do protocolo como ferramenta prática no auxílio à implementação eficaz desse processo, detalhando como as diretrizes propostas podem ser aplicadas para superar os desafios institucionais e educacionais.

5.2 O uso do protocolo como auxílio para a implementação da verticalização do ensino no Instituto Federais.

A etapa seguinte foi a **pesquisa documental**, que incluiu uma análise detalhada da legislação educacional, como a **Resolução Nº 6/2012** e o **Decreto 5.154/2004**, ambos fundamentais para compreender a estruturação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e sua articulação com o ensino superior. Além

disso, foi feita uma consulta ao **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023)** do IFAM, que resultou em informações estratégicas sobre os objetivos e metas da instituição em relação à verticalização.

Esse protocolo foi organizado com o intuito de fornecer orientações claras para os servidores em funções de gestão, destacando as melhores práticas e estratégias para integrar os diferentes níveis de ensino, desde o técnico de nível médio até o ensino superior, garantindo a implementação eficaz da verticalização nas unidades do Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

O público-alvo deste material inclui gestores educacionais, pedagogos, servidores administrativos, professores e estudantes dos Institutos Federais, todos fundamentais para a aplicação bem-sucedida da verticalização do ensino. A cooperação entre esses grupos é essencial para garantir que as estratégias propostas sejam implementadas de forma integrada e contínua, fortalecendo a educação em todos os níveis.

Sob essa perspectiva, o Produto Educacional (PE) está organizado em cinco áreas de ação essenciais para o sucesso da verticalização: Diagnóstico e Planejamento Estratégico; Desenvolvimento Institucional; Gestão e Estrutura Organizacional; Comunicação e Engajamento e Monitoramento e Avaliação.

O **“Diagnóstico e Planejamento Estratégico”**, envolve a análise detalhada do contexto institucional, permitindo que os gestores identifiquem os pontos fortes e as áreas que necessitam de melhorias no processo de verticalização. O **“Desenvolvimento Institucional”**, foca no fortalecimento das estruturas e práticas institucionais que sustentam a verticalização, garantindo que as políticas educacionais sejam coerentes com os objetivos de integração curricular e de níveis educacionais.

Já **“Gestão e Estrutura Organizacional”**, oferece diretrizes para a organização interna das instituições, propondo mudanças e adaptações que facilitem a verticalização dentro das unidades. A **“Comunicação e Engajamento”**, enfatiza a importância da comunicação clara e contínua entre gestores, professores, alunos e a comunidade, promovendo o engajamento e a colaboração de todos os envolvidos no processo.

E por último, temos o **“Monitoramento e Avaliação”**, apresentando ferramentas e métodos para acompanhar e avaliar a implementação da verticalização, garantindo a melhoria contínua do processo e o cumprimento dos objetivos educacionais. Além disso, o protocolo oferece sugestões de cronogramas,

procedimentos específicos e ferramentas de apoio para auxiliar os gestores em cada etapa da implementação. O foco consiste em garantir uma aplicação prática e eficiente das ações propostas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nos Institutos Federais e, conseqüentemente, para o sucesso acadêmico dos estudantes.

5.3 Confeccionando o protocolo: o percurso metodológico do produto educacional

Este Produto Educacional foi um processo metodológico detalhado e cuidadoso, orientado para apoiar a efetivação da verticalização do ensino nos Institutos Federais. De acordo com o Documento de Área do Brasil (2019), o Produto Educacional pode ser desenvolvido em diversas formas, como sequência didática, material textual, aplicativo computacional, jogos, vídeos, videoaulas, entre outros formatos.

Essa flexibilidade permite que os materiais educativos sejam adaptados às necessidades específicas do contexto educacional, como os Institutos Federais. Além disso, o mestrando deve elaborar uma dissertação que reflita a fundamentação e o desenvolvimento teórico do Produto Educacional, assegurando que sua criação esteja embasada em princípios metodológicos bem definidos.

O desenvolvimento deste protocolo reflete um entendimento profundo das necessidades institucionais, similar à abordagem discutida por Pessoa (2024), que também enfatizou a importância de adaptar materiais educativos ao contexto educacional específico. Assim como a dissertação deve refletir o processo de criação do produto, conforme proposto por Brasil (2019), este protocolo foi elaborado a partir de uma análise minuciosa das demandas identificadas nos Institutos Federais, em conjunto com a fundamentação teórica e metodológica necessária para garantir sua eficácia e aplicabilidade.

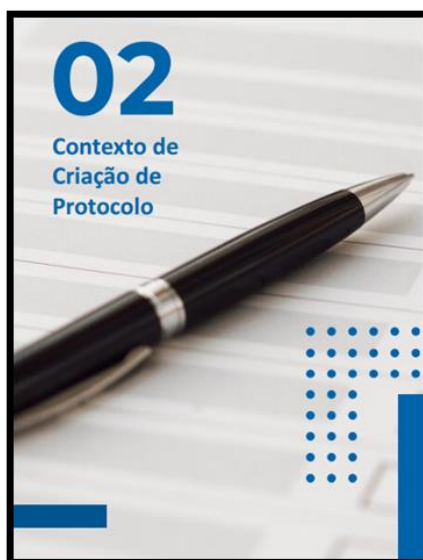
Como fundamentação teórica, seguimos o modelo de **Kaplún (2003)**, que sugere a criação de materiais educativos com base em três eixos: o **conceitual**, que diz respeito à seleção dos temas centrais; o **comunicacional**, referente à organização e linguagem do material; e o **pedagógico**, que trata da adequação do conteúdo às necessidades específicas do público-alvo. Essa estrutura foi essencial para garantir que o protocolo atenda de forma eficaz às necessidades dos gestores educacionais no processo de implementação da verticalização.

O primeiro passo foi a análise dos conceitos fundamentais que embasam a verticalização nos Institutos Federais. Isso envolveu uma pesquisa sobre a história do IFAM e a trajetória de educação profissional do Campus Manaus-Centro, estabelecendo o contexto histórico da instituição. De acordo com Mello (2009), o IFAM passou por diversas transformações ao longo dos anos, desde sua origem como Escola de Aprendizes Artífices em 1910 até sua transmissão como Instituto Federal, em 2008.

Essas transformações refletem mudanças socioeconômicas e políticas no Brasil, especialmente com a criação dos Institutos Federais, que ampliaram significativamente sua estrutura e oferta educacional. Em seguida, foi investigado o conceito de verticalização do ensino, central para o desenvolvimento do protocolo, além dos modelos de gestão do IFAM, que ajudaram a definir as bases institucionais e organizacionais para a implementação da verticalização.

Na segunda fase, Figura 9, focamos na compreensão dos desafios enfrentados pelos gestores educacionais do IFAM no processo de implementação da verticalização. Essa etapa foi primordial, pois possibilitou que o protocolo fosse elaborado com base nas percepções dos gestores, o que trouxesse uma visão prática e homologação às necessidades institucionais.

Figura 9 - Contexto de criação do protocolo



Fonte: Autoras, 2024.

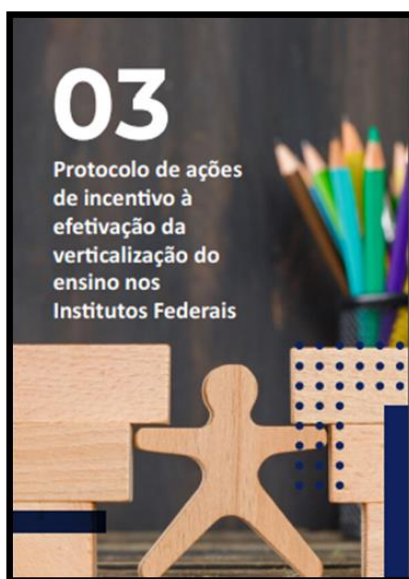
A análise documental, juntamente com os depoimentos dos gestores, permitiu mapear as dificuldades reais e os pontos que desbloqueiam maior atenção, como a

integração curricular e as políticas institucionais. De acordo com as entrevistas realizadas com membros da comunidade acadêmica do IFAM, essa transição para o modelo de verticalização trouxe avanços significativos, como o fortalecimento da infraestrutura institucional e a ampliação da oferta de cursos.

No entanto, também foram apresentados desafios, especialmente em relação à adaptação da estrutura organizacional para suportar os diferentes níveis educacionais, semelhantes à estrutura universitária (E3G_AT). Essa "nova institucionalidade", como descrito por alguns entrevistados (E1G_AT), reflete as complexidades e oportunidades geradas pela verticalização, reforçando a importância de estratégias eficazes para integrar os diversos níveis de ensino.

A partir das informações coletadas, foi estruturado o Protocolo de Ações de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino nos Institutos Federais (Figura 8), que reúne as principais diretrizes para apoiar a implementação da verticalização nos Institutos Federais. O protocolo foi organizado em áreas específicas de atuação, abordando: O conceito de verticalização, detalhado de forma a orientar os gestores na articulação entre os diferentes níveis de ensino; os modelos de gestão aplicáveis ao IFAM, que ajudam a adaptar as estratégias de implementação às estruturas institucionais; a criação de uma equipe de organização e incentivo, essencial para a gestão colaborativa e para a superação de obstáculos na efetivação do processo de verticalização.

Figura 10 - Ações de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino nos IFs



Fonte: Autoras, 2024.

Por fim, foi estruturado um cronograma atemporal para a execução das ações propostas no protocolo. Esse planejamento foi organizado de maneira a permitir uma implementação gradual e contínua das estratégias delineadas. Espera-se, como resultado, uma maior integração entre os diferentes níveis de ensino nos Institutos Federais, além da criação de um ambiente educacional que favoreça o sucesso acadêmico dos estudantes, bem como a efetivação da verticalização do ensino nos IFs.

É importante destacar que, para cada tópico dos conceitos que fundamentam a criação do protocolo, anexamos links com sugestões de leituras e vídeos. Assim como no Protocolo de Ações de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino nos Institutos Federais, para cada ação propomos instrumentos com o objetivo de melhorar os procedimentos recomendados, fomentando a eficácia na implementação da verticalização e alcançando os resultados esperados em cada etapa.

5.4 Avaliação do Protocolo de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino nos Institutos Federais

A avaliação do Protocolo de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino foi planejada com o objetivo de verificar a eficácia das estratégias propostas e seu impacto na implementação da verticalização nos Institutos Federais. O processo de avaliação foi concebido de maneira contínua, permitindo ajustes e aprimoramentos conforme os resultados obtidos.

Conforme destaca Leite (2018), é essencial que, além da adaptação às necessidades locais, o Produto Educacional seja submetido a um processo de validação e disseminação, sendo disponibilizado gratuitamente em redes fechadas ou abertas, e hospedado em repositórios nacionais ou internacionais, para garantir sua acessibilidade e aplicação em larga escala.

Após a elaboração do PE, partimos para a etapa de apresentação do material aos docentes. Como ressalta Pessoa (2024), esse processo colaborativo foi fundamental para ajustar e afinar o conteúdo e as estratégias pedagógicas, atendendo eficazmente às demandas reais dos usuários e refletindo sobre as particularidades do ambiente educativo do IFAM. Esse diálogo constante permitiu que a avaliação fosse feita de forma participativa, garantindo que o manual estivesse alinhado com as necessidades dos professores.

De acordo com Leite (2018), a avaliação de materiais educativos pode ser baseada a partir de cinco aspectos fundamentais: **atratividade, clareza, engajamento, aceitabilidade e transformação de comportamento**. Esses elementos permitem verificar se o material é visualmente atrativo, se seu conteúdo é compreensível e relevante ao público-alvo, se é percebido como apropriado para o destinatário, se a abordagem e a linguagem são adequadas, e se o material provoca mudanças de comportamento ou perspectiva. Essa estrutura avaliativa foi essencial para garantir que as diferentes linguagens e formatos empregados no desenvolvimento deste protocolo fossem considerados de forma abrangente.

Na perspectiva de Rizzatti *et al.* (2020), permitir a participação dos sujeitos da pesquisa no processo de avaliação é fundamental para consolidar uma compreensão eficaz do tema investigado. Com isso em mente, apresentamos aos participantes da pesquisa, o Protocolo de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino nos Institutos Federais em formato PDF. O material foi enviado por e-mail, acompanhado de um formulário de avaliação. Para tanto, foi estipulado um prazo de 20 dias para que esse procedimento fosse concretizado. Vale lembrar que o questionário da avaliação pode ser visualizado no **APÊNDICE C**.

Até o final da escrita dessa dissertação, obtivemos apenas um (1) retorno. Sendo assim, decidimos apresentar este resultado como uma amostra representativa do processo de avaliação, reconhecendo que ele reflete uma percepção inicial sobre a eficácia do **Protocolo de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino**. Este retorno, embora limitado em número, forneceu insumos valiosos para ajustes e aprimoramentos futuros do material, reforçando a importância de um processo avaliativo contínuo.

Com isso, o feedback subsidiado, demonstrou que esta fase intensificou o envolvimento dos participantes em relação Protocolo de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino, refletindo as suas percepções conforme os cinco aspectos que foram mencionados por Leite (2018).

No que diz respeito à atração, o participante considerou o título do produto educacional como adequado ao que se propõe. Isso demonstra que o material foi inicialmente percebido de forma positiva e alinhada ao tema central, evidenciando sua atratividade visual e conceitual. A escolha do título foi capaz de captar a atenção do público-alvo, sugerindo que o protocolo atende às expectativas iniciais do leitor.

No que tange à clareza, o feedback sobre a organização e estrutura do material destacou que, embora o protocolo esteja bem estruturado para o Campus Manaus Centro (CMC), ele precisaria de adaptações para ser aplicado em outros campi que não possuem a mesma estrutura de servidores e departamentos. Esse comentário reflete a necessidade de maior clareza em como o material pode ser ajustado para diferentes realidades institucionais, o que impacta a aplicabilidade do protocolo em contextos variados.

Quanto à compreensão ou engajamento, o participante expressou que os conceitos e definições, bem como as indicações de leituras e vídeos, foram apresentados de forma clara. No entanto, o comentário sobre a necessidade de adaptação para outros campi demonstra que, embora o material seja compreensível, ele requer maior flexibilidade para engajar de forma eficaz todos os públicos dentro do IFAM. Assim, o nível de engajamento pode variar dependendo das condições estruturais de cada campus.

No tocante à aceitação, o participante sugeriu que o protocolo seja apresentado à Pró-Reitoria de Ensino e, posteriormente, ao Conselho Superior, para uma possível normatização no âmbito do IFAM. Isso demonstra que o material foi bem aceito dentro do contexto institucional, sendo considerado uma proposta sólida para discussão em instâncias superiores. Contudo, a aceitação plena dependerá de ajustes que tornem o protocolo aplicável a todas as unidades do IFAM.

No quesito mudança de ação ou transformação de comportamento, o participante observou que, após 15 anos de implantação dos Institutos Federais, ainda não há regulamentação clara sobre como proceder com a verticalização do ensino. Ao destacar o desconhecimento sobre regulamentações que abordem sobre como proceder com a verticalização, o participante sugere que o protocolo poderia preencher uma lacuna importante, promovendo uma mudança de perspectiva e comportamento na implementação dessa política dentro dos IFs.

Essa avaliação reflete como o **Protocolo de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino nos Institutos Federais** foi percebido pelo participante, obedecendo aos critérios estabelecidos por **Leite (2018)**.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscamos compreender e analisar a implementação do processo de verticalização do ensino nos Institutos Federais (IFs), com foco na perspectiva de gestores educacionais do Instituto Federal do Amazonas (IFAM). O objetivo principal consistiu em investigar como esses gestores percebem e lidam com os desafios e avanços desse processo, considerando a pluralidade de demandas pedagógicas e estruturais das instituições.

No desenvolvimento da pesquisa, conseguimos traçar um panorama claro da criação dos IFs e dos fundamentos legais e pedagógicos que embasam a verticalização. A partir das entrevistas e da análise documental, emergiram elementos centrais que ajudaram a compreender o impacto desse processo tanto no âmbito administrativo quanto no pedagógico.

A verticalização, como proposta integrada que conecta os diversos níveis de ensino, da educação básica à pós-graduação, foi destacada como uma estratégia de otimização de recursos e, principalmente, de fortalecimento da formação cidadã e profissional dos estudantes. Entretanto, o estudo também revelou as dificuldades enfrentadas na implementação desse conceito, como a necessidade de capacitação contínua dos professores e ajustes na gestão escolar para atender às novas demandas.

Um dos principais desafios identificados ao longo deste estudo foi a complexidade inerente à implementação da verticalização nos Institutos Federais. Os gestores educacionais afirmam que, apesar do potencial transformador da verticalização, a sua concretização esbarra em limitações estruturais, como a insuficiência de recursos financeiros e de infraestrutura adequada. Além disso, a carga de trabalho do corpo docente, que precisa atuar em diferentes níveis de ensino, do técnico ao superior, foi apontada como um fator que demanda uma reorganização interna e a oferta de capacitação contínua.

Outro ponto crítico evidenciado é a necessidade de uma gestão integrada, que concilie os objetivos administrativos com as pedagógicas. A verticalização não é apenas uma questão de otimização de recursos, mas requer uma abordagem pedagógica que valorize o desenvolvimento integral dos alunos. Essa integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, característica fundamental dos IFs, ainda se depara com a falta de articulação entre os diversos setores da instituição, gerando

desafios no planejamento e na execução de atividades que promovam essa indissociabilidade.

Por outro lado, também foram destacados avanços, especialmente no que tange à ampliação das oportunidades educacionais. A verticalização tem permitido que estudantes, especialmente aqueles de regiões mais afastadas, tracem itinerários formativos completos dentro da mesma instituição, fortalecendo o vínculo com o IFAM e facilitando a continuidade de sua formação acadêmica e profissional. Além disso, o estudo constatou que a oferta de cursos em múltiplos níveis promove uma democratização do acesso à educação superior e tecnológica, beneficiando diretamente as comunidades atendidas pelos Institutos Federais.

Com base nos desafios e avanços identificados, algumas recomendações emergem como fundamentais para fortalecer o processo de verticalização nos Institutos Federais, especialmente no IFAM. Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de políticas institucionais externas à capacitação contínua do corpo docente e técnico-administrativo. A formação profissional precisa atender às demandas pedagógicas e tecnológicas trazidas pela verticalização, garantindo que os professores tenham as ferramentas e conhecimentos necessários para atuar de forma eficaz em diferentes níveis de ensino.

Além disso, é necessária uma gestão mais integrada e colaborativa entre os diversos setores do IFAM. A pesquisa aponta que a fragmentação entre as áreas de ensino, pesquisa e extensão ainda é uma barreira significativa à implementação plena da verticalização. Por isso, recomenda-se a criação de espaços de diálogo permanente entre gestores, professores e alunos, de modo a fomentar uma cultura institucional mais participativa e integrada.

Outro aspecto importante é a necessidade de maior investimento em infraestrutura e recursos materiais. A verticalização, ao ampliar as ofertas de ensino em vários níveis, também exige laboratórios, salas de aula e bibliotecas adequadas para atender às necessidades de formação profissional e tecnológica. Uma maior articulação com o governo federal e outras instâncias de financiamento pode ser uma estratégia para garantir os recursos necessários.

Com isso, recomenda-se o desenvolvimento de mecanismos de avaliação contínua do processo de verticalização, para que os gestores possam monitorar e ajustar as práticas pedagógicas e administrativas conforme as demandas e desafios que surgem. A criação de fóruns de avaliação e reflexão sobre o processo pode

auxiliar na identificação de boas práticas e na replicação de iniciativas bem-sucedidas em outras unidades do IFAM.

Essa pesquisa sobre a verticalização do ensino nos Institutos Federais, com foco nas percepções dos gestores do IFAM, trouxe à tona reflexões importantes sobre os avanços e desafios desse processo. Ao longo do estudo, foi possível identificar que a verticalização é uma estratégia essencial não apenas para a otimização de recursos, mas, principalmente, para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, que oferece aos estudantes a oportunidade de formação integral, do nível técnico ao superior.

O trabalho também contribuiu para ampliar o entendimento sobre as complexidades envolvidas na implementação da verticalização, desde questões estruturais e financeiras até a necessidade de alinhamento entre os setores pedagógicos e administrativos. As recomendações apresentadas visam mitigar esses desafios, propondo um caminho de maior integração e fortalecimento das políticas de capacitação e gestão participativa.

Em termos de contribuição prática, esta dissertação também oferece um produto educacional que poderá servir de guia para gestores e docentes no aprimoramento do processo de verticalização. A sistematização das experiências e práticas observadas ao longo da pesquisa permitirá que outras instituições possam adotar medidas mais eficientes para consolidar esse processo, sempre com foco na melhoria contínua da oferta educacional e na qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Por fim, espera-se que este estudo não apenas contribua para o campo da educação profissional e tecnológica, mas também inspire futuras pesquisas que explorem novas formas de fortalecer a verticalização e garantir que os Institutos Federais cumpram plenamente seu papel transformador na sociedade. Através do diálogo constante entre a teoria e a prática, gestores, docentes e discentes podem continuar a construir uma educação que responda às necessidades do presente, mas que também seja capaz de moldar um futuro mais justo e equitativo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Lev de; PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. *In*: ANJOS; Maylta Brandão dos; RÔSAS, Giselle. (org). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, p. 13-35, 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.
- ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de, Estudo de Caso: Seu Potencial na Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984.
- BECK, John; YOUNG, Michael F. D. **Investida contra as profissões e reestruturação das identidades acadêmicas e profissionais**. Tradução por Celina Rabello Duarte e Iracema Dulley. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, set./dez. 2008.
- BESEMER, Susan P.; TREFFINGER, Donald J. *Analysis of creative products: review and synthesis*. **The Journal of Creative Behavior**, v. 15, n. 3, p. 158-178, 1981.
- BONFANTE, Roseli; SCHENKEL, Cladecir Alberto. O princípio da verticalização nos Institutos Federais: possibilidades e desafios. *In*: **Metodologias e Aprendizado**, v. 1, 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997.
- BRASIL. **Decreto nº 2.406/97**, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei n. 8.948 de dezembro de 1994, e dá outras providências. 1997.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, Seção 1, 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.
- BRASIL. **Decreto nº 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 especificações.
- BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 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.

BRASIL. **Decreto nº 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).

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7666_1909.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. **Documento de Área – Ensino.** Brasília: CAPES, 2019.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio:** Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

BRASIL. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina:** Brasil, Argentina e Chile. Cadernos de Pesquisa, n. 111, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?** Tradução de António M. Magalhães. Educação, Sociedade e Cultura, n. 16, Portugal, Porto, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008.** Dispõe sobre a reestruturação de diversas carreiras no âmbito do serviço público federal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 abr. 2023.

BRASIL. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.772. Diário Oficial da União, Brasília, 31 dez. 2012.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **A Reforma do aparelho do estado e as mudanças constitucionais: síntese & respostas a dúvidas mais comuns.** Brasília: MARE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal,** 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Expansão da Rede Federal, 2018a.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Amazonas: **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/diretorias-sistemicas/institucional/menu-dpdi/plano-de-desenvolvimento-institucional-1>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plataforma-nilo-pecanha>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. **Plataforma Brasil. Conselho Nacional de Saúde, 1937.** Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/plataforma-brasil-conep>. Acesso em 25 marc. 2023.

BRASIL. **Profissionalização e formação do professor: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial.** In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 1603/96, de 4 de março de 1996.** Dispõe sobre a educação profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e dá outras providências, 1996.

CAMPOS, Daniela C. da S. **Competências gerenciais dos pró-reitores em uma instituição de ensino superior:** um estudo de caso na Universidade Federal de Viçosa. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2007.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. *Ensino integrado: perspectivas e provocações.* **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 2, maio/ago. 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, [s. l.], v. 3, n. 3, 2005.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Ensino médio integrado: concepção e contradições.* **São Paulo: Cortez**, p. 83-105, 2005.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2008. p. 409-414. Disponível

em: https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/trab_princ_educativo.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. São Paulo: Editora Penso, 2014.

CUNHA, Jéssica de Almeida. **Entre pontes e abismos: a transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado sob o olhar de alunos ingressantes**. 2022. Orientador: SILVA, Cirlande Cabral da. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências e novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**, 2022. Disponível em: <http://dowbor.org>. Acesso em: 11 abr. 2023.

ESTEBAN, Maria Paula S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AGHM, 2010.

ESTEVAM, Ivo Dantas; BATISTA, Patrícia Ferreira de Almeida; FORMIGA, Natália Soares. A gestão democrática em servidores do IFRN: um estudo das representações sociais. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 9, n. 2, p. 158-178, 2018.

FARIAS, Érica Oliveira de Castro. **As Desigualdades Sociais na Educação e seus impactos sobre o processo de evasão e retenção dos alunos do Ensino Médio Integrado em um Instituto Federal no período de pandemia**. 2023. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2023.

FERNANDES, Francisco das Chagas Mariz. As débeis articulações como referência de gestão dos institutos federais. **HOLOS**, v. 1, p. 342-360, 2017.

FIDALGO, Fernando Selmar Rocha; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. A lógica das competências e a certificação profissional. *In*: ARANHA, Antônia V. S.; CUNHA, Daisy M.; LAUDARES, João B. (Org.). **Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

FLACH, Ângela. **Formação de professores nos Institutos Federais: um estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição**

institucional. Tese de doutorado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-graduação em Educação São Leopoldo, 2014.

GALIAZZI, Maria Conceição; SOUSA, Roseli Pacheco. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2022. GALIAZZI, Maria do C.; SOUSA, Robson Simplicio de. *O Discurso na Análise Textual Discursiva em (Con) Textos de (Auto) Transformação: Um Diálogo Hermenêutico.* **Revista Língua & Literatura**, v. 23, n. 42, p. 123-142, 2021.

GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel; MORAES, Roque. **Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2021. 312 p. (Coleção Educação em Ciências).

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo. Atlas, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011. HÜBNER, Joedna Lobato do Amaral. **O modelo de gestão aplicado ao ensino no IFPI frente às configurações dos IFs.** 2015. 133 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

JUNIOR, Edson Borges; OLIVEIRA, Gustavo Salles; SANTOS, Antônio Carlos de Oliveira; SCHNEKENBERG, Geraldo Francisco. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa.** **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

KAPLÚN, Gabriel. **Material educativo: a experiência do aprendizado.** **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, especial, out. 1997. Disponível em:

LEE, Jungwoo; JE, Hyunjo; BYUN, Jongseok. Well-being index of supertall residential buildings in Korea. **Building and Environment**, v. 46, n. 5, p. 1184-1194, maio 2011.

LEITE, Priscila Souza Chisté. *Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos.* **CIAIQ2018**, v. 1, 2018.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil dos anos noventa.** Tese (Doutorado) – UFSC, Florianópolis, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. (Série: Cadernos de Gestão).

MACIEL-CABRAL, Hiléia Monteiro. **O papel dos espaços educativos na formação inicial de professores de ciências/biologia: um olhar sobre o estágio supervisionado.** 2021. Orientador: CASTRO, Patrícia Macedo. Tese (Doutorado) –

Universidade do Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Cuiabá, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 2012.

MELLO, Maria Stela de Vasconcelos Nunes. **De escola de aprendizes artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: cem anos de história.** Manaus: Editora, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 33. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016. Versão Kindle.

MORAES, Roque. *Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.* **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria Conceição. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** 3. ed. revista e ampliada. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2020.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOURA, Dante. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, 2008.

OLIVEIRA, Bruno César. **O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília.** 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ORTIGARA, Claudino. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementação nos Institutos Federais de ensino profissional.** Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2012.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, Ano I, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Fundação Santilana: Ed. Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, **Vitória**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PEDRUZZI, Alana das Neves *et al.* Análise textual discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 584-604, 2015.

PEREIRA, Maria Isailma Barros. **Processos de gestão em transformação: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como "arena política"**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PESSOA, Angela Paula da Silva. **O pensamento matemático no ensino médio integrado: uma iniciativa educativa para a formação politécnica**. 2024. 180 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2024.

QUEVEDO, Margarete de. **Um olhar para o IFRS: concepções sobre a verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. In: **REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED-SUL**, 12., 2016, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-14. RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2005.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* *Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores*. **Actio: Docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

RÔÇAS, Giselle; DO BOMFIM, Alexandre Maia. Educação Superior e Educação Básica nos Institutos Federais: avaliação da verticalização de ensino com seus gestores. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 50-73, 2017.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre 2013.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O Gestor Educacional de uma Escola em Mudança**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.

SANTOS, Flávio Antônio dos *et al.* **Seminário Nacional CEFET e Universidade Tecnológica: identidades e modelos**. Anais [...] Brasília, DF: CEFET-MG, 2005. SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA E SILVA, Ádila Marta da; CABRAL, Cinara Calvi Anic. Educação profissional e a verticalização do ensino: desafios para a gestão escolar. *In: CONGRESSO AMAZONENSE DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO EM DESTAQUE: PROJETOS, ESTUDOS E PESQUISAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA*, 3., 2023, Manaus. *Anais [...]* Manaus, 2023.

SILVA, Ádila Marta da Silva e. **I Congresso Educacional Projetos e Práticas Educativas no Contexto Amazônico: aprendizagem para além da sala de aula** (2022). (Organização).

SILVA, Ádila Marta da Silva e; Monte, Denízia Pimentel do; Dolzanes, Keylah Adriana Ramos Albuquerque; Ribeiro, Zilda Andrade. **Escola Estadual Professor Benício Leão e a Implementação de Práticas Inovadoras em Tempos de Pandemia: Aprendizagem para Além da Sala de Aula**, 2021, v.01. p.210.

SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. A análise textual discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área de educação. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 17, n. 40, p. 114-130, 2022a.

SILVA, Josenilda. A gestão em um instituto federal no Norte de Minas Gerais: organização e possibilidades de gestão democrática. **Educação, Escola & Sociedade**, v. 12, n. 14, p. e201901-e201901, 2019.

SILVA, Maria Lúcia Barreto da. **Os novos desafios da educação profissional e tecnológica na Bahia com a implantação do IF Baiano**. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

SILVEIRA, Francisco Antônio. **Impacto da verticalização na qualidade do espaço residencial: um estudo no bairro de Tambaú, na cidade de João Pessoa – PB**. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** 2024. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

SOARES, Marison Luiz. **Análise do Perfil dos Pró-Reitores da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES**. XVI Colóquio Internacional de Gestión Universitaria - CIGU, 2016.

Software VERBI. Manual On-line do *MAXQDA* 2024. Novembro, 2023. Disponível em: maxqda.com/help-max20/welcome. Acesso em: 12/01/2024.

SOUSA, Robson Simplício de; GALIAZZI, Maria do Carmo. O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. **Ciência & Educação**, v. 24, n. 3, p. 799-814, 2018.

SOUTO, Maria de Fátima Dantas Carneiro *et al.* **A Política Pública de Transformação do Sistema Federal de Educação Profissional e Tecnológica: uma Reconfiguração Identitária do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba-IFPB.** 2017.

STAKE, Robert E. Case studies. *In:* DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

STALLIVIERI, Luciane. **O Sistema De Ensino Superior do Brasil: Características, Tendências e Perspectivas.** Caxias do Sul – SC, 2006.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil.** IX ANPED-Sul, 2012.

VERBI Software. **Software de análise qualitativa.** MaxQDA. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.maxqda.com/pt/software-analise-qualitativa>>. Acesso em: 05 de mar. 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução 466/12)

O PROCESSO DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DE GESTORES DO IFAM – CAMPUS MANAUS CENTRO

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa, cujo pesquisadora responsável é **ÁDILA MARTA DA SILVA E SILVA**, sob orientação e condução da **Professora Doutora Cinara Calvi Anic**, associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (**ProfEPT**), do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, IFAM – CMC.

Este documento, chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa, sendo elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante, sendo que uma via deverá ficar guardada com você.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Registro para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

O(A) Sr(a) está sendo convidado considerando que a participação dos professores que vivenciam e vivenciaram o processo de verticalização do IFAM-CMC, na função de gestores da Pró-reitoria de ensino e Diretoria Geral do CMC é indispensável nas entrevistas, pois permitirá a pesquisadora conhecer suas percepções em relação à temática deste projeto de pesquisa e ao mesmo tempo contribuir para a construção de uma proposta informativa que possa colaborar para compreensão sobre o tema estudado dos participantes da pesquisa e futuros professores que possam atuar como gestores do IFAM.

O(A) Sr(a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o

tratamento que recebe neste serviço conforme Item IV.3.d, da Res. CNS nº. 466 de 2012.

Rubricas: _____ (Participante)

_____ (Pesquisadora)

A pesquisa justifica-se, pois, no contexto dos IFs observamos, como afirma Silva (2019), que sua configuração organizacional demanda um modelo de gestão democrática consubstanciado por ações conjuntas e participação de todos os atores do processo educativo. Hubner (2015) observa que o modelo de gestão implementado nos IFs é semelhante ao modelo organizacional das universidades, o que representa, segundo o autor supracitado, um desafio, haja vista tratar-se de uma instituição pluricurricular sem tradição nessas dimensões. Ademais, Roças e Bomfim (2017) lembram que os gestores nos IF ocupam seus cargos por força ou de uma eleição ou de indicação, e constituem-se como representantes de grupos dentro da instituição, provavelmente os hegemônicos.

Com as várias possibilidades de itinerários formativos que a verticalização do ensino nos Institutos Federais possibilita é necessário a busca de conhecimentos relacionados à organização desse processo na perspectiva da gestão escolar. Uma vez que é de fundamental importância que a figura do gestor além de conhecer as bases da função, se aproprie da dimensão organizacional, nesse caso do IF, e seja capaz de adequar a realidade escolar a proposta da verticalização do ensino.

Com os desafios aqui apresentados e dada a peculiaridade dos IFs, lançamos o seguinte problema de pesquisa: Como gestores educacionais do IFAM têm compreendido o processo de verticalização dos institutos federais? Para responder a esse problema, elaboramos, como objetivo geral da pesquisa: Analisar o processo de verticalização do ensino no IFAM a partir da compreensão de gestores educacionais E, como objetivos específicos: 1) Investigar, em uma perspectiva histórica, o processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em diálogo com a verticalização; 2) Descrever como o processo de verticalização vem sendo implementado no IFAM, seus avanços e desafios; 3) Desenvolver um produto educacional que possa contribuir para a consolidação da verticalização dos IFs, a

partir do registro das experiências vivenciadas no processo de verticalização do ensino no IFAM.

Procedimentos:

Após a aprovação pelo CEPESH/IFAM, você será convidado a participar de uma entrevista do tipo semiestruturadas, as quais, segundo Moreira e Caleffe (2008) partem de um protocolo com os temas de interesse da pesquisa, mas o entrevistado não precisa se limitar às respostas dessas questões, pois o entrevistador é livre para inserir outros temas que sejam interesse da pesquisa no diálogo. As entrevistas serão agendadas em dia e horário combinados com o participante conforme com a sua disponibilidade, sendo gravadas e transcritas.

Desconfortos e riscos:

A pesquisa terá riscos mínimos, conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016, podendo haver risco de constrangimento, cansaço ou estresse ao responder alguma pergunta, no entanto, o participante terá o direito de não responder tal pergunta ou interromper a resolução do questionário até que se sinta à vontade e confortável para continuar, também a quebra de sigilo dos participantes, no entanto para resguardar o sigilo, os dados serão mantidos em um computador com acesso restrito através de senha pelos pesquisadores.

Benefícios:

Os resultados advindos dessa pesquisa além de serem registrados, na forma de um produto educacional sobre processo de verticalização na perspectiva dos gestores do IFAM, irão contribuir para minimizar os desafios enfrentados pelos IFs no tocante à gestão escolar, considerando as prerrogativas relativas à verticalização do ensino, a natureza pluricurricular dos IFs, e os desafios impostos ao trabalho docente nesse novo contexto organizacional. No que abrange a sociedade, a pesquisa enriquece o acervo sobre os estudos relacionados à temática que ainda é muito escasso quando se busca referências para subsidiar a presente pesquisa no contexto IFAM, Campus Manaus Centro.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, os participantes poderão entrar em contato com os pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa em danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o/a pesquisador (a) (Ádila Marta da Silva e Silva, residente na rua Jaruã nº41 no bairro da cidade nova 1, tendo como primeiro contato o número de telefone (92) 991390692 e segundo o e-mail adila.silva@educacao.am.gov.br)

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Av. Sete de Setembro, 1975 - Centro, Manaus - AM, 69020-120, telefone: (97) 98122-9662 ou através do e-mail: secretaria.profept@ifam.edu.br .

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante:

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 2º, item V, na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFAM – CEPESH/IFAM. Comprometo-me a utilizar o material e os dados que serão obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Data: ____/____/____.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Eixo 1. Perfil biográfico

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo você trabalha no IFAM?
3. Qual (s) cargos de gestão você já ocupou ou ocupa atualmente?
4. Sobre os documentos institucionais, quais destes você conhece?
 - a) Projeto Pedagógico Institucional
 - b) Projeto de Desenvolvimento Institucional
 - c) ESTATUTO DO IFAM
 - d) ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA
 - e) PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS EM QUE ATUA
 - f) Outros ().
5. Atualmente você participa de algum órgão colegiado? Se sim, qual órgão?

Eixo: Transição CEFET-IFAM

6. Qual sua opinião sobre a transformação de CEFET para IFAM, a partir da Lei 11.892/2008? O que você considera de positivo e negativo nessa transição?
7. Com a implementação dos IFs, houve algumas alterações no formato organizacional. Nesse sentido, como ficou estruturada a rotina da gestão?
8. À época da transição CEFET-IFAM, houve alguma discussão sobre os pressupostos que orientariam a gestão organizacional na nova estrutura?

Eixo: Verticalização e Gestão

9. Um dos princípios que constam na legislação dos IFs é a verticalização do ensino. O que você entende por verticalização?
10. O IFAM implementou a verticalização em seus campi? Como esse processo foi efetivado?
11. Você sabe, ou já leu sobre como a verticalização do ensino se apresenta nos documentos institucionais?
12. Como gestor, quais os desafios que você vivencia (ou vivenciou) no processo

de implementação da verticalização?

13. Você vivenciou, ou presenciou, resistências para a implementação da nova forma organizacional?
14. Quais os impactos, ou as transformações, que você considera significativos no que se refere à gestão com a implementação dos IFs?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Avaliação do produto educacional: “Protocolo de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino nos Institutos Federais”

Caro (a) colega,

No âmbito da pesquisa intitulada "O Processo de Verticalização do Ensino na Perspectiva de Gestores do IFAM – Campus Manaus Centro", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), desenvolvemos um produto educacional. Este material consiste em um protocolo de ações, que inclui conceitos e esclarecimentos sobre como a gestão pode contribuir para a efetivação da verticalização, um dos princípios fundamentais dos Institutos Federais.

Solicitamos a sua gentileza em avaliá-lo, para que possamos aprimorar o material e oferecer um apoio ainda mais relevante aos gestores escolares do IFAM. Nosso objetivo é promover novas reflexões, estudos e discussões, que não apenas aprofundem o entendimento sobre a verticalização no IFAM, mas também impulsionem iniciativas concretas para sua plena implementação.

Não há respostas certas ou erradas, pois valorizamos sua opinião. Em cada questão de múltipla escolha, há a opção "outros", permitindo que você insira comentários adicionais, caso julgue necessário.

A avaliação deste produto faz parte da pesquisa que o originou, e sua colaboração nesta etapa é de grande importância para nós.

Agradecemos sua colaboração nesta etapa!

*Obrigatório

1. Quanto ao título do produto "Protocolo de Incentivo à Efetivação da Verticalização do Ensino nos Institutos Federais.", você o considera: *

- Adequado ao que se propõem
- Razoavelmente adequado ao que propõem
- Inadequado ao que se propõem
- Outro:

2. O produto educacional deixa claro quais são seus objetivos e o público a que se destina? *

- a) Sim
- b) Não
- c) Em partes

Outro:

3. O produto apresenta argumentos claros que justificam sua elaboração/ aplicação, de forma que contextualiza a sua idealização? *

- Sim
- Não
- Em partes
- Outro:

4. As bases teóricas (conceito de verticalização, modelos de gestão escolar) que norteiam a construção do produto estão coerentes com as justificativas usadas para a sua criação? *

- a) Sim
- b) Não
- c) Em partes

Outro:

5. Há elementos, no produto, que demonstram que sua utilização oferece possibilidades efetivas de contribuição para a efetivação da verticalização nos IFs? *

- a) Sim
- b) Não
- c) Em partes

Outro:

6. Qual a sua opinião sobre a organização/ estrutura do produto (sequência das seções, organização do material)? *

7. As definições, conceitos, além das indicações de leituras, vídeos, são expressos de forma clara? *

a) Sim

b) Não

c) Em partes

Outro:

8. Queremos ouvi-lo! Fique à vontade, nesse espaço, para fazer suas sugestões, questionamentos, críticas. Suas contribuições são muito bem-vindas!

APÊNDICE D - UNITARIZAÇÕES DAS UNIDADES DE SIGNIFICADOS (US)

Elaboração das unitarizações dos sujeitos da pesquisa	
Objetivo 1 - Investigar o processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em diálogo com a verticalização;	
Nº	Título das (US)
1	Nova identidade
2	Várias formas de oferta
3	Diversidade de cursos
4	Primeira fase da Expansão
5	Segunda e terceira fase da Expansão
6	A política de expansão nos documentos institucionais
7	Diretrizes Estabelecidas pela reitoria
8	Perda de autonomia local
9	Compartilhamento de espaço físicos
10	Alinhar melhor a oferta educativa
11	A verticalização do ensino não se restringe apenas à progressão do aluno
12	Motivação para a transição
13	Introdução de cursos superiores e de pós-graduação
14	Expansão do IFAM
15	Estruturação do IFAM baseada em experiência nas universidades
16	A verticalização no IFAM
17	A verticalização citada como um termo
18	Mudanças Estruturais e Operacionais na Transição Baseada na Experiência Universitária
19	Redução da influência e o prestígio dos campi
20	Unidades que não aderiram à Transformação
21	Desafios para a manutenção da identidade institucional.
22	Reconhecimento amplo e diversificado para o IFAM
23	Demandou uma estrutura organizacional mais complexa
24	Resistência à transformação do CEFET /IFAM
25	Desafios significativos
26	Benefícios à sociedade
27	Desencadeou amplas discussões entre educadores, administradores e a comunidade acadêmica
28	Discussões importantes e decisivas
29	Labirinto de possibilidade
30	Debates importantes para o avanço da educação técnica e profissional
31	Participação na comissão do projeto de transformação CEFET/IFAM
32	Unidades participantes da comissão do projeto de transformação CEFET/IFAM
33	A importância do entendimento do papel e objetivo do IFAM
34	Falta de discussões amplas sobre a transição para IFAM
35	Criação de Pró-reitorias e a mudança de nomenclatura de diretores para reitores
Objetivo 2 - Descrever como o processo de verticalização vem sendo implementado no IFAM, seus avanços e desafios	
1	Organização do comitê gestor de ensino
2	Membro no (CONSEPE)
3	Ampla participação e órgão colegiado
4	Membro da comissão central do novo PDI
5	Conselho de Dirigentes e CONSUP
6	O docente EBTT
7	Benefício para a comunidade
8	Insatisfação dos servidores antigos
9	Os servidores mais novos têm uma visão mais otimista
10	O prejuízo para o ensino
11	Falta de uma estrutura gestora
12	Uma oportunidade para fortalecer a instituição
13	A verticalização é uma proposta extraordinária
14	A inexistência de regimentos internos nos campi

15	Importância dos servidores conhecerem os documentos institucionais
16	O PDI e as projeções e planejamentos anuais.
17	Integração na organização entre as diferentes Pró-reitorias
18	Departamentalização para superar os desafios de compartilhamento dos espaços físicos
19	Os discentes não estão verticalizando no mesmo eixo tecnológico
20	Alinhar os programas de pós-graduação com os cursos técnicos e de graduação
21	O desafio atual é promover a integração efetiva entre os diferentes níveis e modalidades de ensino
22	Não ocorre de forma procedimental
23	Não existe um sistema organizado
24	Iniciativa individual dos alunos
25	Status Atuais da Verticalização no IFAM
26	Ausência de regulamentações específicas.
27	Interesse em implementar a verticalização nos campi do IFAM.
28	Importância da Verticalização como Diretriz Central
29	Descompasso entre Promessa e Realidade da Verticalização
30	Necessidade de revisão da estrutura e das funções do IFAM.
Objetivo 3 - Elaborar um produto educacional que possa contribuir para a consolidação da verticalização dos IFs, a partir do registro das experiências vivenciadas no processo de verticalização do ensino no IFAM.	
1	Atuação das Pró-reitorias
2	Necessidade de formação pedagógica e atualização profissional
3	Conflitos frequentes devido à sobrecarga de trabalho das equipes
4	Falta de organização orçamentária adequada
5	Conscientização da oferta do IFAM
6	Desafios na Gestão de Pesquisa e Pós-Graduação
7	Falta de discussão na tomada de decisão
8	Gestão alinhada às possibilidades orçamentárias e políticas
9	Criação de um Processo Seletivo Específico para a Verticalização
10	Criação de políticas acessíveis e realistas.
11	Incorporar este conceito no estatuto do IFAM
12	Colaboração com o CONIF e o MEC para Transição de Estudantes

APÊNDICE E - PROCESSO DE ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO

Elaboração das unitarizações dos sujeitos das pesquisas		
Objetivo 1 - Investigar o processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em diálogo com a verticalização;		
Título das (US)	Excerto - Unidade de Significado (US)	Identificação
Nova identidade	Com a transição para CEFET, observamos o que consideramos a nova institucionalidade, que inclui a oferta de ensino superior.	E1G_AT.22
Várias formas de oferta	Quando focamos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) especificamente, já nos deparamos com várias formas de oferta, como o curso integrado, subsequente, EJA integrada e IPT,	E1G_AT.25
Diversidade de cursos	o IFAM oferece uma diversidade de cursos, incluindo Formação Inicial e Continuada (FIC), graduação, Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) em 36 eixos, com 212 currículos diferenciados, e mais de 50 cursos superiores. Além disso, a instituição oferece programas de pós-graduação, incluindo especializações, mestrados e doutorados.	E1G_AT.28
Primeira fase da Expansão	A primeira fase ocorreu com a criação do instituto e envolveu a fusão de várias instituições, incluindo a Escola Técnica Federal (CMC), Agrotécnica de Manaus na Zona Leste, Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira, uma unidade descentralizada em Coari e o Distrito. Esta foi a composição inicial do IFAM.	E1G_AT.39
Segunda e terceira fase da Expansão	A segunda fase, ou fase 2, incluiu a expansão para novas localidades, como Parintins e Maués, seguida pela fase 3, que adicionou Tefé, Eirunepé, Humaitá e outros novos campi	E1G_AT.40
A política de expansão nos documentos institucionais	Em nossos documentos institucionais, a política de desenvolvimento e expansão é claramente delineada no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), assim como no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). Essa diretriz também está presente na própria lei que cria os Institutos Federais, evidenciando a importância e o compromisso com essa abordagem.	E1G_AT.44
Diretrizes Estabelecidas pela reitoria	As diretrizes gerais, incluindo ensino, pesquisa e extensão, são agora estabelecidas pela reitoria	E2G_IN.24
Perda de autonomia local	A autonomia para iniciativas locais, cruciais para o avanço e inovação educacional, diminuiu, deixando o campus Manaus Centro, antes completo em níveis educacionais, em uma posição de dependência para avanços e recursos. Essa dinâmica alterou a identidade e a capacidade de resposta do campus às necessidades locais, além de criar um desequilíbrio na capacidade de cada campus de contribuir unicamente para a rede de educação.	E2G_IN.25
Compartilhamento de espaço físicos	A verticalização do ensino, conforme definida pela legislação, abrange mais do que apenas cursos; envolve o uso compartilhado de espaços físicos e laboratórios, integrando cursos técnicos, EJA, mestrado e doutorado.	E2G_IN.30
Alinhar melhor a oferta educativa	O objetivo é alinhar melhor a oferta educativa, desde o técnico até a pós-graduação, para atender às necessidades de formação técnica e tecnológica e contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo dos alunos dentro dos eixos tecnológicos.	E2G_IN.33
A verticalização do ensino não se restringe apenas à progressão do aluno	Conforme os documentos institucionais e a lei, a verticalização do ensino não se restringe apenas à progressão do aluno do curso técnico para graduação e pós-graduação. Ela envolve também a integração dentro de um mesmo eixo tecnológico e a utilização compartilhada de espaços e atividades por todos os níveis de ensino	E2G_IN.35
Motivação para a transição	A transição do CEFET para o IFAM foi motivada por necessidades políticas nacionais, permitindo a expansão de nossa oferta educacional	E3G_AT.23

Introdução de cursos superiores e de pós-graduação	Essa mudança possibilitou a introdução de cursos superiores e de pós-graduação, incluindo licenciaturas, mestrados e doutorados, ampliando significativamente o escopo de ensino do nosso campus.	E3G_AT.23
Expansão do IFAM	A gestão do IFAM, que se expandiu para 17 unidades, requer uma reitoria, várias pró-reitorias e um aparato administrativo mais robusto	E3G_AT.25
Estruturação do IFAM baseada em experiência nas universidades	Sobre a estruturação do IFAM, a comissão, composta por professores com experiência na UFAM, baseou-se em sua compreensão do funcionamento de uma universidade.	E4G_IN.33
A verticalização no IFAM	O conceito de verticalização nos Institutos Federais, como mencionado na lei de criação destas instituições, indica a oferta de educação em todos os níveis, desde a educação básica até a pós-graduação	E4G_IN.39
A verticalização citada como um termo	Apesar de frequentemente mencionada em documentos como o PPI, PDI e o Estatuto do IFAM, a verticalização é frequentemente citada apenas como um termo, e não como um conceito plenamente desenvolvido ou implementado.	E4G_IN.39
Mudanças Estruturais e Operacionais na Transição Baseada na Experiência Universitária	A transição do IFAM para o status de universidade trouxe várias mudanças estruturais e operacionais	E4G_IN.50
Redução da influência e o prestígio dos campi	Essa centralização de decisões na reitoria, uma consequência direta da transformação, reduziu a influência e o prestígio de nosso campus, diluindo a identidade que havíamos construído	E2G_IN.22
Unidades que não aderiram à Transformação	Além disso, resalto que outras unidades, como CEFET Rio de Janeiro e Minas Gerais, resistiram a essa mudança, mantendo sua estrutura e autonomia apesar das consequências financeiras e administrativas.	E2G_IN.22
Desafios para a manutenção da identidade institucional.	A transição para Instituto Federal, um movimento que, embora visasse a expansão e aumento de recursos, trouxe consigo desafios significativos, especialmente no que tange à manutenção da identidade e autonomia institucional.	E2G_IN.22
Reconhecimento amplo e diversificado para o IFAM	Essa expansão trouxe reconhecimento mais amplo e diversificado para o IFAM no âmbito da educação.	E3G_AT.23
Demandou uma estrutura organizacional mais complexa	Essa evolução não só ampliou nossa capacidade de formação de seres humanos, mas também demandou novos instrutores e uma estrutura organizacional mais complexa	E3G_AT.25
Resistência à transformação do CEFET /IFAM	Eu me posicionei contra a transformação do CEFET em IFAM, pois percebi que, apesar de já oferecermos cursos superiores e técnicos, a mudança foi implementada sem uma discussão ampla e democrática dentro da instituição,	E2G_IN.22
Desafios significativos	enfrentamos um desafio significativo, pois estávamos focados no ensino técnico por décadas.	E4G_IN.23
Benefícios à sociedade	Essa mudança trouxe benefícios significativos. Ofereceu à sociedade amazonense uma nova opção de ensino superior público,	E4G_IN.24
Desencadeou amplas discussões entre educadores, administradores e a comunidade acadêmica	Desencadeou amplas discussões entre educadores, administradores e a comunidade acadêmica. As conversas giravam em torno de como adaptar as estruturas e currículos existentes para atender às novas demandas e expectativas de um instituto tecnológico	E3G_AT.27
Discussões importantes e decisivas	Essas discussões foram fundamentais para moldar o futuro da instituição, embora, na época, muitas vezes parecessem confusas e sem uma direção clara.	E3G_AT.27
Labirinto de possibilidade	Era como se estivéssemos em um labirinto de possibilidades, buscando o melhor caminho para avançar.	E3G_AT.27

Debates importantes para o avanço da educação técnica e profissional	Hoje, percebemos que esses debates foram cruciais para o progresso e aprimoramento da educação técnica e tecnológica que agora caracterizam o IFAM.	E3G_AT.27
Participação na comissão do projeto de transformação CEFET/IFAM	Fui convidado para presidir a comissão responsável por elaborar o projeto de transformação do CEFET em IFAM, encaminhado ao MEC.	E4G_IN.31
Unidades participantes da comissão do projeto de transformação CEFET/IFAM	Na comissão, tivemos representantes do CMDI e das escolas agrotécnicas de São Gabriel da Cachoeira e da Zona Leste.	E4G_IN
A importância do entendimento do papel e objetivo do IFAM	É crucial entendermos nossa identidade, objetivos e papel dentro do contexto educacional mais amplo.	E4G_IN.52
Falta de discussões amplas sobre a transição para IFAM	Não ocorreram discussões amplas neste campus sobre a transição para IFAM. As negociações foram centradas principalmente nas Escolas Agrotécnicas de Manaus e São Gabriel da Cachoeira	E2G_IN.27
Criação de Pró-reitorias e a mudança de nomenclatura de diretores para reitores	Aqui, houve apenas uma reunião informativa sobre a adesão ao IFAM, sem o nível de discussão observado nas escolas agrotécnicas. Nesta reunião, destacou-se a criação de Pró-reitorias e a mudança de nomenclatura de diretores para reitores	E2G_IN.27
Objetivo 2 - Descrever como o processo de verticalização vem sendo implementado no IFAM, seus avanços e desafios		
Organização do comitê gestor de ensino	Como pró-reitora, organizei o comitê gestor de ensino. Este comitê, previsto no estatuto, é coordenado por mim.	E1G_AT.19
Membro no (CONSEPE)	faço parte do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) desde 2016.	E1G_AT.19
Ampla participação e órgão colegiado	Como membro do órgão colegiado, participo do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de licenciatura em Física e também integro o colegiado de Física. Além disso, faço parte do Conselho Superior, que, na estrutura organizacional da instituição, está hierarquicamente acima do reitor.	E2G_IN.19
Membro da comissão central do novo PDI	estou envolvido na elaboração do novo PDI para 2023, como membro da comissão central	E3G_AT.18
Conselho de Dirigentes e CONSUP	Como diretor, participo de dois conselhos importantes. O primeiro é o COLDI, o Conselho de Dirigentes dos campi dos Institutos Federais da Amazônia, que se reúne a cada dois meses. O segundo é o CONSUP, o Conselho Superior, responsável pela liberação de todas as leis e resoluções relevantes no âmbito estadual.	E3G_AT.20
O docente EBTT	O docente EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) precisa dominar todo esse percurso educacional. As instituições, reconhecendo essa demanda, tendem a alocar o docente de acordo com sua especialização e a verticalização do ensino permite que um estudante avance por um itinerário formativo que pode começar no FIC e progredir até o doutorado, como no caso de Administração.	E1G_AT.23
Benefício para a comunidade	Em suma, enquanto a expansão da oferta educacional é benéfica para a comunidade e para o desenvolvimento regional	E1G_AT.25
Insatisfação dos servidores antigos	Os servidores mais antigos expressaram insatisfação, sentindo que, apesar do aumento de vagas ser positivo, a instituição perdeu em termos de autonomia e influência. Eles destacam o impacto negativo dessas mudanças na rotina e funcionamento diário do campus. Uma preocupação particular entre eles é a distribuição do orçamento, com	E2G_IN.39

	muitos acreditando que o campus, sendo o maior, mereceria uma parcela maior dos recursos.	
Os servidores mais novos têm uma visão mais otimista	Por outro lado, os servidores mais novos têm uma visão mais otimista, percebendo as mudanças de forma positiva.	E2G_IN.40
O prejuízo para o ensino	Acredito que o ensino foi o aspecto mais prejudicado com a implantação dos IFs	E2G_IN.47
Falta de uma estrutura gestora	O Governo Federal estabelece metas educacionais que nos são repassadas de forma hierárquica, mas enfrentamos dificuldades devido à falta de uma estrutura gestora adequada.	E4G_IN.27
Uma oportunidade para fortalecer a instituição	Na época, a mudança para IFAM era vista como uma oportunidade para fortalecer a instituição com mais recursos e expandir a oferta de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão	E4G_IN.31
A verticalização é uma proposta extraordinária	Acredito que a verticalização, se bem implementada, é uma proposta extraordinária e única que os Institutos Federais deveriam adotar efetivamente.	E4G_IN.35
A inexistência de regimentos internos nos campi	A inexistência de regimentos internos nos campi é um grande problema. Apesar de estarmos funcionando como Instituto Federal há 15 anos, essa falta de regulamentação formal nos obriga a operar com base em acordos verbais e ordens de serviço, o que pode levar a inconsistências e confusões.	E4G_IN.51
Importância dos servidores conhecerem os documentos institucionais	É essencial que os servidores dos Institutos Federais conheçam os documentos fundamentais, que detalham a estrutura e os objetivos dos cursos,	E1G_AT.17
O PDI e as projeções e planejamentos anuais.	O PDI contém anexos com todas essas projeções e planejamentos anuais.	E1G_AT.41
Integração na organização entre as diferentes pró-reitorias	É crucial a organização e colaboração entre as diferentes pró-reitorias para a gestão eficaz dos institutos federais. Isso inclui a Pró-Reitoria de Ensino, Extensão, Pesquisa, Gestão de Pessoas, e Administração.	E1G_AT.27
Departamentalização para superar os desafios de compartilhamento dos espaços físicos	Durante minha gestão, promovi a departamentalização para superar desafios de compartilhamento de laboratórios e espaços entre diferentes níveis de ensino, incentivando a integração e a participação de alunos de diferentes níveis em atividades como pesquisa	E2G_IN.30
Os discentes não estão verticalizando no mesmo eixo tecnológico	porque muitos alunos seguem para mestrados e doutorados fora de seus eixos tecnológicos originais, devido à falta de programas de pós-graduação alinhados com os eixos tecnológicos dos cursos oferecidos.	E2G_IN.32
Alinhar os programas de pós-graduação com os cursos técnicos e de graduação	o desafio permanece em expandir e alinhar esses programas de pós-graduação com os cursos técnicos e de graduação para uma verdadeira verticalização	E2G_IN.33
O desafio atual é promover a integração efetiva entre os diferentes níveis e modalidades de ensino	O principal desafio atual é promover essa integração efetiva entre os diferentes níveis e modalidades de ensino que a instituição oferece, facilitando um ambiente de aprendizado contínuo e integrado.	E2G_IN.35
Não ocorre de forma procedimental	No IFAM, a verticalização do ensino, que idealmente abrange desde o ensino básico até a pós-graduação, infelizmente não ocorre de forma procedimental devido à falta de regulamentações específicas.	E3G_AT.30
Não existe um sistema organizado	Apesar de termos uma gama de cursos que vão do técnico ao doutorado, incluindo integrados, subsequentes, graduações (tecnológicas, bacharelados e licenciaturas) e pós-graduações, não	E3G_AT.30

	existe um sistema organizado que permita aos alunos uma transição automática entre os níveis de ensino.	
Iniciativa individual dos alunos	Atualmente, a verticalização acontece mais por iniciativa individual dos alunos, que concorrem por vagas em cada nível de ensino. Há casos de alunos que começaram no ensino básico e alcançaram o doutorado, mas isso ocorreu através de seus próprios esforços, não por um mecanismo institucionalizado de verticalização educacional.	E3G_AT.30
Status Atuais da Verticalização no IFAM	Ainda não implementamos a verticalização no IFAM.	E3G_AT.34
Ausência de regulamentações específicas.	Esta questão metodológica e pedagógica ainda não foi resolvida devido à ausência de regulamentações específicas.	E3G_AT.34
Interesse em implementar a verticalização nos campi do IFAM.	Apesar disso, já houve discussões significativas sobre o assunto, e existe um forte interesse, tanto da reitoria quanto do reitor, em implementar a verticalização nos campi do IFAM.	E3G_AT.34
Importância da Verticalização como Diretriz Central	a verticalização é uma política importante e deveria ser uma diretriz central dos Institutos Federais.	E4G_IN.35
Descompasso entre Promessa e Realidade da Verticalização	Atualmente, a verticalização é mais uma promessa do que uma realidade, e há uma necessidade de decisão se os Institutos Federais realmente promoverão a verticalização como um processo educacional do ensino básico ao doutorado ou se limitarão a oferecer diferentes níveis de ensino sem uma transição integrada.	E4G_IN.41
Necessidade de revisão da estrutura e das funções do IFAM.	Olhando para o futuro, percebo que uma revisão completa da estrutura e das funções do IFAM é essencial	E4G_IN.52
Objetivo 3 - Elaborar um produto educacional que possa contribuir para a consolidação da verticalização dos IFs, a partir do registro das experiências vivenciadas no processo de verticalização do ensino no IFAM.		
Gestão alinhada às possibilidades orçamentárias e políticas	A verticalização é uma ideia louvável, mas para que seja eficazmente implementada e mantida, são necessárias infraestrutura, pessoal qualificado e gestão eficazes, todas alinhadas às possibilidades orçamentárias e políticas	E1G_AT.54
Criação de um Processo Seletivo Específico para a Verticalização	O segundo desafio é a criação de um processo seletivo específico para a verticalização. Atualmente, não temos um mecanismo que facilite essa transição para os alunos dentro do IFAM.	E3G_AT.36
Criação de políticas acessíveis e realistas.	Em relação à implementação organizacional do IFAM, é crucial avançarmos em termos de educação, criando políticas acessíveis e realistas.	E3G_AT.42
Incorporar este conceito no estatuto do IFAM	Para uma implementação efetiva da verticalização, seria necessário incorporar este conceito no estatuto do IFAM, seguido de resoluções ou regimentos que regulamentem o processo.	E4G_IN.41
Colaboração com o CONIF e o MEC para Transição de Estudantes	Além disso, é essencial um trabalho conjunto com o CONIF e o MEC para formalizar e legalizar este processo de transição de estudantes entre os diferentes níveis de ensino, respeitando as exigências legais de processos seletivos	E4G_IN.41

Atuação das Pró-reitoria	Para efetivar essa gestão, cada Pró-reitoria atua em sua frente específica: a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) nos FICs, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Inovação (PPGI) nos programas de pós-graduação, e a Pró-Reitoria de Ensino nas modalidades EPTNM e superior.	E1G_AT.29
Necessidade de formação pedagógica e atualização profissional	Os professores precisam ter a expertise necessária para atuar em todos esses níveis de ensino. Isso implica uma necessidade contínua de formação pedagógica e atualização profissional, permitindo que compreendam as especificidades e metodologias adequadas para cada tipo de curso	E1G_AT.37
Conflitos frequentes devido à sobrecarga de trabalho das equipes	Para a gestão, coordenar esses aspectos é igualmente desafiador, sobretudo porque, apesar dos benefícios evidentes de oferecer um serviço educacional de qualidade, como oportunidades e inclusão para a comunidade, há conflitos frequentes devido à sobrecarga de trabalho das equipes.	E1G_AT.52
Falta de organização orçamentária adequada	No entanto, um desafio enfrentado foi a falta de organização orçamentária adequada para suportar as crescentes demandas educacionais, especialmente no campus Manaus-Centro, desde a época da mudança até os dias atuais.	E3G_AT.23
Conscientização da oferta do IFAM	A gestão de pessoas se torna crucial neste contexto, pois é necessário conscientizar todos de que o IFAM agora abrange não apenas o ensino básico, mas também o técnico, tecnológico e a pós-graduação.	E3G_AT.38
Desafios na Gestão de Pesquisa e Pós-Graduação	Na área de pesquisa e pós-graduação, enfrentamos desafios adicionais, como a falta de suporte para a gestão de patentes e pesquisas aplicadas.	E4G_IN.29
Falta de discussão na tomada de decisão	A gestão superior muitas vezes toma decisões sem consulta ou comunicação adequada com os envolvidos, o que contribui para essas dificuldades e diferenças entre os campi, em termos de gestão, orçamento, espaço, política e pedagogia.	E4G_IN.48