

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

DISSERTAÇÃO

**LIMITES E DESAFIOS DA PROPOSTA DE GESTÃO ESCOLAR
PARTICIPATIVA, COMPARTILHADA E DEMOCRÁTICA NO
ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - IFES**

MARIA VALDETE SANTOS TANNURE

2015



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

**LIMITES E DESAFIOS DA PROPOSTA DE GESTÃO ESCOLAR
PARTICIPATIVA, COMPARTILHADA E DEMOCRÁTICA NO
ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - IFES**

MARIA VALDETE SANTOS TANNURE

Sob a Orientação do Professor
Dr. Gabriel de Araújo Santos

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

Seropédica, RJ
Outubro de 2015

630.7

T1671

T

Tannure, Maria Valdete Santos, 1960-
Limites e desafios da proposta de
gestão escolar participativa,
compartilhada e democrática no âmbito do
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
/ Maria Valdete Santos Tannure - 2015.
66 f.: il.

Orientador: Gabriel de Araújo Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 58-62.

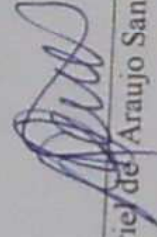
1. Ensino agrícola - Teses. 2. Escolas
- Organização e administração - Teses. 3.
Participação social - Teses. 4. Instituto
Federal do Espírito Santo - Teses. I.
Santos, Gabriel de Araújo, 1949-. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

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

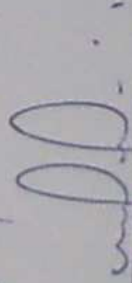
MARIA VALDETE SANTOS TANNURE

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

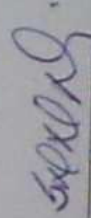
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 26/11/2015.



Gabriel de Araujo Santos, Prof.Dr. UFRRJ



Carlos Humberto Sanson Moulin, Prof. Dr. IFES



Samia D'Ángelo Aleuri Gobbo, Profa. Dra. IFES

AGRADECIMENTOS

Aos professores integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ por terem me ajudado a construir os caminhos da pesquisa, e que contribuíram ainda para minha formação.

Ao Prof. Dr. Gabriel de Araújo Santos, meu orientador, que me proporcionou uma convivência em que aprendi e recebi muito mais do que poderia aqui registrar.

Aos Professores Dr^a Sandra Regina Gregório e o Dr. Wallace Luis Lima, que trouxeram discussões importantes quanto ao Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Aldo Rezende pelo apoio para realização deste trabalho.

In Memoriam, à Prof. Dr^a Sandra Sanchez por ter ajudado a semear a terra, passo a passo, sem saber que não veria as flores do campo.

Aos colegas da turma de mestrado pelo convívio amigo e alegre.

Aos servidores do Ifes pela confiança e valiosa colaboração na coleta de dados desta pesquisa.

Aos amigos Carlos Humberto Sanson Moulin (Nininho), Sâmia D'Ângelo Alcuri Gobbo e Romulo Matos de Moraes, pelo constante incentivo para que eu investisse esforço nesta empreitada.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha família pelo apoio, incentivo e compreensão nos momentos de ausência.

A Deus, presente em tudo.

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.”*

Paulo Freire

RESUMO

TANNURE, Maria Valdete Santos. **Limites e Desafios da Proposta de Gestão Escolar Participativa, Compartilhada e Democrática no Âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes**. 2015. 66p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

A gestão de uma Instituição Pública de Ensino a partir dos pressupostos da Gestão Democrática, participativa e compartilhada tem amparo legal na Constituição Federal de 1988 e suporte em leis complementares posteriores, em especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Entretanto, o ordenamento jurídico, apesar de tratar-se de um balizador fundamental, é apenas uma das partes do processo. A compreensão da gestão democrática extrapola o arcabouço legal e permeia as relações, muitas vezes complexas, existentes nas Instituições de Ensino. Com estas premissas como pano de fundo, este estudo propõe a partir da junção de um levantamento histórico e de uma pesquisa quantitativa, elucidar os limites e desafios da proposta de gestão escolar participativa, compartilhada e democrática no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo. A percepção dos gestores, como parte crucial para a implementação de políticas, foi avaliada a partir de uma *survey* aplicada aos diretores e coordenadores dos 21 *campi* distribuídos no Estado do Espírito Santo e do Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância. Constatou-se que a Instituição é capaz de exprimir efetivamente os princípios da gestão democrática contribuindo assim para o cumprimento de sua função social. Identificou-se que o processo eleitoral para Reitor e Diretores-gerais é ponto forte do sistema. Porém alguns obstáculos relevantes foram apontados como limitadores desta proposta, em especial a falta de comunicação e informação, fator que por sua vez impacta negativamente na percepção dos pontos positivos da gestão democrática ao mesmo tempo em que ressalta seus aspectos negativos. Em decorrência disto, pode-se sugerir que, apesar da existência de mecanismos de participação da comunidade interna e externa, a opinião dos gestores apontou carências neste quesito. Outro obstáculo apontado foi o respeito às especificidades dos *campi*, o que compromete a legitimidade das ações democráticas. Com os resultados obtidos nesta pesquisa espera-se contribuir para o fortalecimento da Instituição enquanto espaço democrático capaz de fomentar a cidadania. Por fim, este estudo aponta direções para futuras pesquisas nesta temática.

Palavras-Chave: Gestão Democrática; Gestão; Instituição de Ensino; Participação.

ABSTRACT

TANNURE, Maria Valdete Santos. **Limits and challenges of a shared, interactive and democratic management when it comes to the Federal Institute of Espírito Santo (Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes)**. 2015. 66p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

Taking into account an education public institution's management from the assumptions of a shared, interactive and democratic management, it has legal support based on the 1988 Brazilian Federal Constitution and additional laws, especially on the Education Law (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDB), even though this is just part of the process. It is understandable that democratic management is much more beyond the legal framework and goes through complex relationships in education institutions. This study aims at showing the limits and challenges of a shared, interactive and democratic management when it comes to the Federal Institute of Espírito Santo (Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes). As a crucial part to policy implementation, we evaluated the managers' perception through a survey, applied to principals and coordinators from 21 *campi* around Espírito Santo, including a Reference Center in Distance Learning. The institution is able to effectively express the principles of a democratic management, although some important obstacles limitate the proposal, in particular the lack of communication and information, despite the participation inside and outside community. Since there are some differences and peculiarities among the *campi*, the legitimacy of democratic actions have been compromised. Strengthening the institution as a democratic space able to stimulate citizenship is our proposal in this research, which suggests directions for future investigation on this topic.

Keywords: Democratic Management. Management. Educational institution. Participation.

LISTA DE ABREVIACÕES

| | |
|----------------|---|
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| CEFETES | Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo |
| CEFOR | Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONIF | Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| EAD | Educação a Distância |
| EAF's | Escolas Agrotécnicas Federais |
| IF | Instituto Federal |
| IFES | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LDB | Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB |
| MEC | Ministério da Educação |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PIB | Produto Interno Bruto |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 2 REVISÃO DE LITERATURA | 4 |
| 2.1 Princípios da Educação Brasileira na Perspectiva da Constituição de 1988 e LDB | 4 |
| 2.1.1 Autonomia e democracia no âmbito da escola pública segundo a Constituição Federal de 1988 e LDB | 4 |
| 2.2 A Gestão Participativa, Compartilhada e Democrática na Educação: Princípios, Instrumentos e Mecanismos | 11 |
| 2.2.1 Princípios da gestão participativa, compartilhada e democrática | 11 |
| 2.3 Perspectiva Histórica da Educação Profissional e Tecnológica | 17 |
| 2.3.1 Histórico e legislação..... | 17 |
| 2.3.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Sua Institucionalidade | 22 |
| 2.3.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes | 24 |
| 2.3.3.1 O Instituto Federal do Espírito Santo como política pública..... | 30 |
| 2.3.3.2 O Instituto Federal do Espírito Santo e o desenvolvimento local e regional | 30 |
| 2.3.3.3 O desenho curricular na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Espírito Santo..... | 39 |
| 2.3.3.4 Do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Espírito Santo e o Planejamento Estratégico | 40 |
| 3 METODOLOGIA..... | 42 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 43 |
| 4.1 Caracterização da Amostra..... | 43 |
| 4.2 Análise Gráfica dos Resultados | 44 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 56 |
| 5.1 Limitações do estudo e pesquisas futuras..... | 57 |
| REFERÊNCIAS | 58 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO..... | 63 |
| APÊNDICE B – CÁLCULO AMOSTRAL | 65 |
| APÊNDICE C – TCLE..... | 66 |

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre a gestão participativa, compartilhada e democrática no âmbito do sistema educacional não podem estar desconectadas do necessário e indispensável esforço de apreensão e de análise sobre a historicidade dos processos econômicos, socioculturais e ideológicos relacionados às formas de estruturação e de organização da sociedade.

A Lei nº. 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o país. No Espírito Santo, o IF foi constituído pela integração de quatro autarquias especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica: as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's) de Alegre, Santa Teresa e Colatina e do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES), e estabeleceu-se com uma Instituição única especializada na oferta de educação superior, básica e profissional em suas diversas modalidades de ensino.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) apresenta como objetivo 'promover um ensino de qualidade que vise à preparação do indivíduo para a vida e para o trabalho, buscando o desenvolvimento da consciência crítica e o aprimoramento como pessoa no exercício da cidadania, objetivando atender os anseios da comunidade e promover o bem comum' (IFES, 2013).

Sua missão baseia-se em promover uma educação profissional e tecnológica de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco no desenvolvimento humano sustentável. Atualmente, o Ifes congrega 21 *campi*, o Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância (Cefor), além de Pólos de Ensino a distância.

O surgimento de políticas públicas pautadas pelo componente participativo está relacionado com as mudanças sociopolíticas e pelos questionamentos sobre o papel do Estado como principal fomentador das políticas sociais. Segundo Jacobi (2003) o principal desafio que se coloca é de construir uma organização social baseada na articulação da democracia política com a participação social, representada por uma maior permeabilidade da gestão às demandas dos diversos sujeitos sociais e políticos. Essa perspectiva abre a possibilidade de buscar a articulação entre a implantação de práticas descentralizadoras e uma engenharia institucional que concilia participação com heterogeneidade, quais sejam, formas mais ativas de representatividade.

Presente nestes novos arranjos participativos, o Ifes adota valores que são basilares para toda tomada de decisão, e conseqüentemente, para a gestão. Para o Ifes, os valores admitidos compreendem: qualidade e excelência na educação profissional e tecnológica; competência profissional dos servidores; sintonia e flexibilidade para integração com todos os segmentos sociais; ética nas ações e nos relacionamentos; humanização - valorização do ser humano como foco das decisões e responsabilidade social e sustentabilidade por meio do ensino, pesquisa e extensão.

Importante se faz ressaltar que o fim do regime de governo ditatorial, implantado no Brasil através do golpe civil-militar de 1964, iluminou uma nova etapa de evolução da sociedade brasileira rumo à possibilidade de participação e democratização do país.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 veio consagrar parte das lutas e reivindicações da sociedade civil além do que, permitiu reconhecer sinais de ruptura com o passado marcado pelo autoritarismo e conseqüentemente pela total ausência dos princípios básicos de liberdade e de democracia.

À custa de histórias de lutas e reivindicações, a abertura de novos canais de interlocução e de participação da sociedade civil ficou consagrado nos reconhecidos

avanços garantidos pela nova Carta Constitucional no que tange, em especial, à participação e democratização dos processos de definição e implementação das políticas públicas.

No campo das políticas públicas de educação, a Constituição Federal de 1988 apontou diretrizes capazes de permitir a consolidação de instrumentos e mecanismos de gestão participativa, compartilhada e democrática do sistema de ensino e reformulação das práticas político pedagógicas nas escolas em suas diferentes escalas: municipal, estadual e federal (BRANDÃO, 2002).

De forma paulatina, em grande parte dos casos, a escola foi deixando de ser extensão do quintal da casa de diretores que, impostos por políticos, estavam acostumados a arbitrar a vida da escola; vale dizer, os processos administrativos, político-pedagógicos, além do que a vida de “seus” funcionários e alunos, de forma centralizadora, autoritária e, portanto, antidemocrática.

Nesta perspectiva, ganhou destaque a mobilização de diversos segmentos sociais pela elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº. 9.394/96, além do Plano Nacional de Educação-PNE, Lei nº. 10.172/2001, importantes marcos de materialização das prerrogativas da Carta Magna de 1988. Mesmo diante de inúmeras limitações, a partir destes instrumentos ficaram sinalizados os indicativos de gestão participativa compartilhada e democrática dos sistemas de ensino e unidades escolares.

Conforme apontado por estudiosos, a exemplo de Frigotto (2000) e Bordignon (2004), a proposta de gestão participativa, compartilhada e democrática tanto do sistema de ensino como das unidades escolares implica em reconhecer a importância do debate pertinente às políticas de educação. Para os citados estudiosos, torna-se indispensável reconhecer os limites e desafios impostos pela estrutura de ensino e as relações de poder estabelecidas no contexto da autonomia da escola (GADOTTI, 1997), das práticas administrativas, pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, esta pesquisa baseia-se no seguinte problema: quais os limites e os principais desafios de pensar, planejar e fazer valer a proposta de gestão escolar participativa, compartilhada e democrática no âmbito do sistema educacional do Instituto Federal no Espírito Santo?

Para o desenvolvimento, inicialmente, no Capítulo 2, abordou-se um olhar histórico e legislativo que possibilitou entender a evolução da Educação Profissional e Tecnológica, culminando na criação dos Institutos Federais. Os *Campi* do Ifes, objetos desta pesquisa são apresentados num item onde se buscou caracterizar e recuperar, historicamente, os passos que levaram cada *Campus* a ser o que hoje representa. Num terceiro momento é apresentado o percurso metodológico deste trabalho, bem como os instrumentos e procedimentos adotados. Por fim, por meio da análise dos dados, é apresentado o grupo de respondentes, e os resultados da percepção que atribuem aos principais limites e desafios da gestão escolar democrática, participativa e compartilhada.

Refletir sobre o tema proposto é também assumir o desafio de dar impulsão ao pretencioso movimento de nunca ter como definido o sentido exato, definitivo da proposta de gestão participativa e compartilhada. Isto porque, sendo um movimento dinâmico, torna-se cada vez mais necessário reconhecer os limites que sempre vão impor novos desafios capazes de alimentar as relações democráticas no campo dos conflitos, dos antagonismos e das diferenças. São estas situações que estão presentes na práxis social, na condição de elementares para o contínuo movimento de redemocratização das relações implicadas no dinâmico projeto de reconstrução do saber e do conhecimento.

Considerando tal importância, o objetivo geral traçado para esta pesquisa foi analisar os limites e desafios relacionados à proposta de gestão escolar participativa, compartilhada e democrática no âmbito do sistema educacional do Instituto Federal do Espírito Santo, e especificamente buscou-se caracterizar o processo histórico relacionado à proposta de gestão escolar participativa e compartilhada, bem como a sua relação com a democratização do sistema de ensino no país, e analisar a estrutura organizacional e político-pedagógica do Ifes na perspectiva da proposta deste modelo de gestão, identificando as limitações e desafios no âmbito do sistema educacional do Ifes.

CAPÍTULO II

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo está dividido em três itens assim intitulados: 2.1) Princípios da Educação Brasileira na Perspectiva da Constituição do Brasil de 1988 e da LDB; 2.2) A Gestão Participativa, Compartilhada e Democrática na Educação: Princípios, Instrumentos e Mecanismos e 2.3) Perspectiva Histórica da Educação Profissional e Tecnológica.

2.1 Princípios da Educação Brasileira na Perspectiva da Constituição de 1988 e LDB

2.1.1 Autonomia e democracia no âmbito da escola pública segundo a Constituição Federal de 1988 e LDB

Não é novidade para todos que a política de gestão democrática do ensino auferiu destaque, em termos de legislação, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, que a incorpora como um princípio do ensino público. Tal princípio democrático ganhou corpo na CF de 1988 por conta do período de autoritarismo que foi implantado pelos governos ditatoriais de 1964 a 1984. “A proposta da gestão democrática ganhou corpo no contexto de transição democrática e na contestação das práticas de gestão escolar dominantes sob o regime militar” (SANTOS, 2008). Havia, também, naquele contexto, uma luta em favor da construção de uma nova escola, com a participação popular, comprometida com sua função social. Se retomarmos o contexto da constituinte, perceberemos que não foi fácil a promulgação do inciso que trata da gestão democrática do ensino, isso, porque havia opiniões divergentes, de um lado o Fórum Nacional em defesa da escola pública alardeava uma escola que pudesse fincar-se com a participação da comunidade, de pais, alunos, funcionários e de outro, os interesses de proprietários de escolas privadas e confessionais que eram contrários a essa proposta. A aprovação da metodologia de gestão significou o maior avanço nesse campo e a superação de erros históricos.

No que se refere a outros avanços no campo da educação apresentados pela Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, cumpre destacar que ela detalha os princípios da educação e aponta metodologias para sua garantia, sinalizando mudanças qualitativas em relação às cartas constitucionais anteriores. Expondo precisão da redação e detalhamento, bem como apresentando os instrumentos jurídicos para a sua efetivação, a Constituição Cidadã expõe o contexto de sua criação, qual seja, o momento da redemocratização política e o viés que pretendia dar, isto é, uma educação para a liberdade e para a formação humana.

Ocorre que entre o texto e a realidade existe uma lacuna grande, o sucesso do Ensino Fundamental continua uma promessa que ainda não ganhou corpo. As mudanças ocorridas na sociedade, na configuração da família, o respeito às instituições (ou a falta dele) acabaram por impactar diretamente na escola nas décadas finisseculares. O Brasil apresenta os piores desempenhos do mundo: apenas 22% dos ingressantes concluem o ensino fundamental de nove anos e apenas 39% atingem a 5ª série. Este capítulo apresenta algumas bases teóricas, iniciando por destacar os princípios que regem a

educação na Constituição Federal de 1988 e, depois, como os princípios democráticos se materializam na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB, Lei nº. 9.394/1994.

O estudo da constituição federal pode ser compreendido como um campo propício para análise do contexto e dos temas relevantes dos diferentes momentos históricos. A Constituição de 1988, em especial, indica a agenda de reformas propostas para serem implantadas ao longo do tempo. Por essa razão, começar este capítulo destacando a Constituição Federal de 1988 significa descortinar o momento de sua produção, e como este momento favoreceu a abordagem que a educação recebeu, sobretudo no espaço da gestão escolar democrática e participativa, foco de nossa atenção.

Conforme já ficou dito, os desejos de transformar o Brasil em um estado democrático de Direito comandaram a Constituinte de 1988. A partir de 1984, começaram movimentos em favor das Diretas Já. Foi das poucas vezes em que a elite intelectual e os artistas se engajaram na luta política em favor da democracia. Fafá de Belém, Milton Nascimento, Christiane Torlone, Fernando Gabeira, Roberto Freire entre tantos outros saíram às ruas em campanha pelas mudanças que tardaram a chegar. Em 1985, o congresso Nacional referenda dois nomes, por escolha indireta, quais sejam, Tancredo Neves, para presidente, e de José Sarney, para vice. Por questões de saúde, o presidente eleito falece antes da posse, assumindo o vice, que reafirma seu compromisso de eleger a Assembleia Nacional Constituinte. Este período foi marcado por muita indefinição. Falta de vagas na escola pública, desvalorização do profissional do magistério. Vieira (2007) indica que o governo José Sarney vivenciou alguns debates sobre educação, quais sejam, Educação para Todos: caminhos para mudança, I Plano de Desenvolvimento da Nova República 1986-1989 e Dia Nacional de Debate sobre Educação, os quais não lograram grandes êxitos, permanecendo os instrumentos autoritários de política educacional.

Diz-nos Vieira (2007), ainda, que a Constituição Cidadã se apresenta como a mais extensa em matéria de educação, a qual é detalhada em dez artigos específicos (artigos. 205 a 214), figurando em quatro outros dispositivos (artigos. 22, XXIV, 23, V, 30, VI, e artigos. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT). A Constituição Cidadã aborda a educação em diversos níveis e modalidades, abarcando múltiplos conteúdos. A primeira mudança é o reconhecimento dos sujeitos historicamente excluídos da educação, uma outra é o reconhecimento da educação como direito subjetivo, direito humano de segunda geração.

Constam do artigo 206 os princípios norteadores do ensino, os quais são elencados nos incisos I ao VI, além de outros cinco que procuram direcionar a processualística da educação no Brasil. Uma outra conquista seria o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI) entre tantas outras formas de contemplar uma educação pública de qualidade. Apesar de não constar em sua elaboração original o direito à Educação Infantil, anos mais tarde esse direito foi contemplado e também já conta com parcela significativa para seu financiamento.

Outro dispositivo legal que impulsionou qualitativamente a educação foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/1996, a partir dos pressupostos e condições básicas previamente estabelecidas pela CF de 1988, a qual favoreceu o surgimento da nova LDB nacional, que ampliou, e aprofundou, a garantia e o direito subjetivo à educação. Isso, ao garantir que a oferta da educação se constitui num dever do poder público estatal e não menos importante da família do estudante. A Lei nº. 9.394/1996 também elenca um feixe de disposições legais que determinam a melhoria da qualidade do ensino nacional assim como a valorização do profissional da

educação, buscando um sistema educacional de qualidade. Além de sistematizar a educação, a nova LDB trouxe ganhos, tais como a elaboração do Projeto Pedagógico pela equipe da escola e a atribuição aos sistemas escolares, no seu artigo 14, das formas para implementação da gestão democrática nas escolas, o que se configura como uma conquista democrática. Esses dois dispositivos contemplam a gestão democrática e dão bases para a construção de um sistema educacional fundado em uma perspectiva progressista.

Assim, a Constituição de 1988 conferiu mais força ao movimento em favor da gestão democrática da educação, o qual ganhou tônica especial no contexto das décadas de 80 e 90 até ser materializado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN), a qual institui em seus artigos 14 e 15 os princípios direcionadores da gestão democrática, quais sejam:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. 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.

O artigo 15 aborda o princípio da autonomia delegada, já que o texto da lei não apresenta o detalhamento necessário para a efetivação da gestão democrática e participativa, tomando esta última em sentido ingênuo, isto é, como a simples participação de todos. Este modelo de gestão escolar defende tanto a autonomia quanto a prática da gestão colegiada, com atribuições de responsabilidades compartilhadas pelas comunidades interna e externa da escola (SOUZA, 2007). Ocorre que em busca da autonomia, a escola passa a se comportar como o Estado e suas burocracias. Para que ocorra realmente uma gestão educacional de direito e de fato, ela deve concitar a comunidade escolar para participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico, deve primar pela transparência nos seus processos administrativos, além de cuidar para que seu papel social na construção do conhecimento e na formação de subjetividades atenda ao contexto em que está inserida e ao seu momento histórico. Para que as modificações necessárias se efetivem, é preciso muito mais que uma garantia constitucional. As modificações necessárias para a implantação da gestão educacional democrática demandam mudança cultural, de modo que a escola construa seu caráter democrático, cooperativo, implante o planejamento e orçamento participativo, crie e implante o Conselho Escolar, para preservar os Direitos Humanos. Tudo isso transforma a escola em um espaço sócio cultural de matizes e feições específicas, distinta. Se cada escola é única, em sua totalidade, a única semelhança que apresenta, com relação às demais, diz respeito aos processos administrativos de que precisa dar conta e da garantia da oferta de uma educação de qualidade. A única semelhança existente entre cada escola é sua diferença, porque assim o é o ser humano que a constrói.

Assim, tanto a CF de 1988 quanto a Lei nº. 9.394/1996 se configuram como esteios da atual legislação educacional, tendo em vista a relevância, a abrangência bem como a profundidade de suas disposições em matéria educacional. Todos os avanços sem precedentes que existem, hoje, na educação brasileira decorrem destes dois textos legiferantes, os quais ensejaram novas conquistas na qualidade e no aperfeiçoamento do

sistema educacional brasileiro, na ampliação do exercício e gozo do direito social público subjetivo à educação, sobretudo a segmentos historicamente excluídos e à gestão democrática (SAPIO, 2010).

Defendidas as ideias basilares, o próximo passo exige de nós o tratamento de dois conceitos importantes na gestão democrática, isto é, autonomia e descentralização. Evitando pecar pelo excesso, procuraremos lançar luz, somente, sobre esse binômio porque nesse profundo campo de estudo, o qual compõe a agenda dos debates na Sociologia da Educação desde muito, os debates têm sido calorosos. Nortearão nossa compreensão o que nos apresenta Luck (2000), para quem a gestão democrática apresenta como fundamento inicial a descentralização da educação, a qual funciona localmente. Esta mesma autora defende que a gestão do processo educacional também aufere sua forma democrática de gestão em nível local, isso, porque, a escola é um espaço sociocultural, assim como é o processo educacional que promove, isso significa que, qualquer forma de centralizar, de padronizar, conduziria tanto a escola quanto o processo educacional ao fracasso. Se compreendermos a cultura como uma teia de significados construídos pelo homem (GEERTZ, 1989), poderemos compreender que não existem duas teias iguais, assim como não existirão duas culturas iguais. Se a educação se insere dentro da cultura, também o será o processo educacional, que é o fenômeno educacional em movimento. Assim, se não existem duas culturas iguais, também não existirão dois processos educacionais iguais, eis, aí, as bases antropológicas da gestão democrática da escola e de seus processos. A cultura impulsiona a construção de hábitos, de modos de ser, distintos, em cada escola. Metodologias de gestão escolar não são padronizadas, mas devem se coadunar à cultura de cada espaço escolar. A força dos movimentos democráticos dentro da escola funcionaria como condição para transformação social. Isso significa que a descentralização deve ser praticada fundada na perspectiva de democratização da sociedade, com vistas a favorecer a gestão de processos e de recursos.

Surge, nesse momento o segundo conceito que não pode ser desarticulado do de descentralização, qual seja, o conceito de autonomia da escola, sem o qual não será possível operacionalizar nenhum programa de gestão com o objetivo de pôr em prática o princípio constitucional de democratização da gestão escolar. O conceito de autonomia da escola articula-se com as tendências mundiais que implicam mudança de paradigma na gestão de empresas, as quais repercutem nas concepções de gestão educacional. Descentralização do poder, democratização do ensino, formação de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas, interdisciplinaridade na solução de problemas configuram-se como alguns dos conceitos relacionados a essa mudança (LEITE, 2012). Para que isso ocorra, logicamente, é preciso de uma equipe de intelectuais com o objetivo de promover a transformação da gestão educacional para que a escola e os sistemas educacionais atendam às novas necessidades de formação social e humana. A ocorrência da autonomia escolar associa-se a um elenco de feições, as quais subjazem ao binômio autonomia e descentralização, os quais se constituem reciprocamente, em face de processos de democratização, isto é, tendo a prática democrática como centro (LEITE, 2012).

Na medida em que a administração escolar é compreendida como a utilização racional de recursos para o alcance dos fins a que se destina a educação, amplo é o conjunto de determinações constantes na LDB nº. 9.394/1996 que diz respeito à gestão da educação, alguns foram ventilados em momentos anteriores, outros estão por vir no capítulo que se segue. A democratização da gestão das unidades escolares passa inicialmente por ações do poder público, senão, vejamos:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]. IX – Padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecerem parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Esses dispositivos se relacionam com a gestão democrática da escola, porque apontam para as mudanças necessárias para o alcance dos objetivos da escola pública. Dentro da atual LDB, estes dispositivos funcionam como garantia para as demandas nesse sentido, como por exemplo, a de supressão das classes superlotadas de alunos, de modo a propiciar uma relação mais próxima entre o professor – aluno, com vistas a permitir a construção de subjetividades, verdadeiro papel do trabalho docente na escola básica.

Tema dos mais relevantes em nossa discussão é a questão da autonomia da escola a qual passa a fazer parte, também, dos setores da educação privada. Não sabemos se de fato ou se somente no discurso. Embora um pouco vago, o artigo 15 da LDB nº. 9.394/96 contribui para manter na ordem do dia esse tema. Todavia, cumpre destacar que não podemos confundir autonomia administrativa, com descentralização de poder, com desconcentração de tarefas; e, no que concerne à gestão financeira, não articular autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder ocorre quando possibilitamos aos destinatários do serviço público uma participação efetiva nas tomadas de decisão. Ocorre que para isso acontecer não basta a desconcentração das atividades e procedimentos de natureza executiva ou burocrática. A participação efetiva da comunidade demanda da escola um mínimo de autonomia, permitindo-lhe compartilhar com a comunidade decisões e participação. O fato é que a autonomia de nada serve se não houver contrapartida do poder público. Se a escola não tiver condições materiais de funcionar, a autonomia será somente um unitermo presente no discurso político dos demagogos.

A educação mudou, bem como mudaram as pessoas que dela precisam e com ela interagem. Se observarmos os prédios escolares, seu entorno, as condições das salas de aula, o funcionamento das cozinhas, das cantinas, dos espaços de trocas e de convivência, perceberemos que os prédios escolares continuam os mesmos da década de 70. Todas as escolas possuem laboratório de informática, mas quantas possuem laboratório de ciências? Quantos alunos já manipularam uma lâmina para observar uma célula vegetal ou uma célula animal? Quantas escolas fazem Feiras de Ciências? Quais as condições que o poder público oferece para o pleno funcionamento da educação? Somente no município de Vitória, ES, entre os prédios escolares mais recentemente construídos citamos o Renato Pacheco. Esta escola, tida como moderníssima pelo Estado, contém auditório, mas não possui laboratório de ciências suficientes em funcionamento para atender à sua clientela. Contém área de convivência totalmente cimentada, não possui jardins ou área verde e sua configuração, com guarita na entrada, mais se assemelha a um presídio de segurança máxima. Em resumo, configura-se como uma escola que só funciona a partir de seu espaço formal. A ação pedagógica se resume à sala de aula.

Devemos lutar contra o discurso demagógico que, defendendo a autonomia, propagando a importância da participação da comunidade, subliminarmente está tentando justificar medidas tendentes a eximir o Estado de seu dever de arcar com os custos das escolas. Da forma como está, a escola caminha à deriva, à própria sorte, concitando a participação da comunidade, não para decidir sobre seus destinos, mas para contribuir para o financiamento do seu ensino (PARO, 2001). Nesse sentido, a gestão democrática da educação precisa de mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais, vislumbra mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente. A escola tem que superar os padrões vigentes desenvolvidos pelas organizações burocráticas.

A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar. A gestão democrática implica participação coletiva, cuja efetivação pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares e a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e na gestão do orçamento da escola.

Quanto à autonomia pedagógica, prevista nesse art. 15, esta deve respeitar as bases mínimas de conteúdos curriculares, nacionalmente estabelecidos, não deixando os reais objetivos da educação escolar à mercê de interesses de segmentos fundamentalistas da sociedade e de grupos paroquiais na gestão da escola.

No que se refere à participação da comunidade escolar, está bastante bem contemplada no artigo 12 da LDB, quando confere a esta o poder de elaborar e executar sua proposta pedagógica. O artigo doze contém cinco incisos que apontam para o planejamento e a racionalização das atividades no interior da escola, e indica, ainda, nos incisos VI e VII, determinações que produzem reflexos sobre a gestão democrática da escola pública, na medida em que estabelecem o dever da escola de levar em conta a família e a comunidade, integrando-as às atividades escolares. A LDB também convida os professores a colaborarem para esta articulação. A afirmação mais ampla da participação da comunidade, não apenas como um direito de controle democrático sobre os serviços do Estado, mas também como uma necessidade do próprio empreendimento pedagógico que é levado a efeito na escola (PARO, 2001), funda-se no postulado de que seu enraizamento e continuidade com todo o processo de formação do cidadão ocorre no todo da sociedade. Quanto mais a escola convidar a comunidade para participar das decisões a respeito dos seus rumos e da realização de suas finalidades educativas mais ela vai afirmar seu compromisso com a formação para a cidadania. A gestão democrática da escola não pode ser interpretada como o simples ato de informar aos pais, por exemplo, acerca do andamento de suas atividades, mas de os convidar na toma de decisões, na participação nos processos de avaliação de seus serviços, compartilhando responsabilidades, transmitindo obrigações.

A avaliação, como processo de diagnóstico e de acompanhamento dos objetivos educacionais não pode consistir apenas na aferição do desempenho discente feita pelos professores, nem nas avaliações externas, tais como Provinha Brasil e ENEM. Uma avaliação escolar progressista, comprometida com a apropriação do saber pelo educando, não com sua capacidade para tirar notas ou responder a provas e testes, deve levar em conta todo o processo escolar e incluir como avaliadores os que se beneficiam de seus serviços, o que inclui nessa tarefa os pais ou responsáveis (PARO, 2001). Um

processo de integração dos pais na tomada de decisões na escola e especialmente na avaliação de suas atividades pode trazer vários benefícios, tanto quando põe os pais como interlocutores do trabalho desenvolvido pela escola, quanto quando expõe aos pais os reais problemas e entraves vivenciados pela escola, concitando-os na cobrança ao Estado por providências e soluções para as situações apresentadas.

A gestão escolar de qualidade pode causar a melhoria do aprendizado dos alunos, porque quando os gestores possuem uma visão menos funcionalista da educação estes poderão alcançar horizontes mais amplos. Assim, em vez de só gerenciar, o gestor irá produzir educação com seus professores, sugerir práticas pedagógicas alternativas, criativas, desafiadoras, sugerir o trabalho com resolução de problemas sociais, por exemplo, o trabalho com projetos entre outras tantas formas de movimentar a educação. Se o gestor participar da sala de aula com o professor poderá compreender com mais segurança os processos de ensino e de aprendizagem e poderá acompanhar de forma mais efetiva a dinâmica escolar.

O gestor escolar deveria ajudar o professor no desenvolvimento de sua ação pedagógica. Se o professor tem a função de ensinar e o poder de avaliar o aprendizado desses alunos, de aprová-los ou reprová-los, a responsabilidade do aprendizado dos alunos, como também a qualidade desse aprendizado, não é somente do professor, mas também do gestor. Se o gestor participa do processo pedagógico e educativo, não terá uma visão de fora, terá um olhar participativo, de dentro, terá o olhar de alguém que trabalha para o alcance dos mesmos objetivos. E para melhorar o aprendizado dos alunos o gestor democrático e participativo deve melhorar o contexto da escola, ou seja, sua estrutura e a sua cultura escolar e organizacional, democrática e incentivadora. Talentos na escola só funcionarão se houver reconhecimento e contexto apropriado, cultura organizacional propícia e estrutura que respeite a comunidade escolar. Somente os gestores possuem o condão para gerenciar os recursos para mudar e reestruturar a escola. A responsabilidade de garantir uma cultura organizacional fecunda, um clima adequado na instituição também é dos gestores. Professores qualificados, com plano de cargos e salários, não garantem a aprendizagem e o sucesso dos processos educativos se não houver condições de trabalho e clima propício para tal. Existem professores que auferem um grande sucesso em determinadas escolas, mas já fracassaram em outras. O sucesso da ação educativa demanda uma escola fértil para os seus talentos, isto é, com boa gestão, onde haja, principalmente, respeito e consideração pelo docente, dando-lhe voz e participação decisória. Por essa razão a gestão democrática deve ser uma realidade.

Para concluir, o discurso dominante sobre educação aponta como sua importância na contribuição para o desenvolvimento econômico, e não para o desenvolvimento da cidadania e da participação política na sociedade democrática. Este ponto é capital, pois, como o discurso da cidadania tem como fundamento a igualdade de todos perante a lei, seu universo é a totalidade da população. Nesta medida a ideia de educar para a cidadania só tem sentido se for para todos indiscriminadamente. Articular a educação para o desenvolvimento econômico pode ser para todos ou não, dependendo da funcionalidade que venha a se ter em vista dos requisitos de mão-de-obra determinados pelo mercado de trabalho. O fato é que a educação não muda a sociedade, muda a pessoa e esta vai contagiando por interlocução e por trocas interculturais seus pares e em conjunto promovem a mudança cultural.

Este capítulo começou por apresentar o contexto da Constituição Federal de 1988 no que diz respeito aos artigos que tratam da educação. A Constituição Federal configura-se como o eixo norteador de todo o sistema educacional brasileiro, legitimado por leis específicas, viabilizadoras das políticas que se preocupam com o sucesso da

educação pública nacional. No decorrer do capítulo apresentamos a Lei de diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9.394/96, a qual adveio da CF de 1988 e nela tem suas bases. O passo seguinte foi discutir os princípios da gestão na LDB, seguindo-se, desta abordagem, a análise do binômio autonomia e participação na gestão democrática escolar. Nesse momento, externamos nossa preocupação com a capacitação profissional pois dele depende os rumos que a escola pode tomar. Destacamos a relevância de uma formação crítica e generalista, de modo a ensejar momentos que propiciem estudos relacionados às especificidades do trabalho dos gestores, alicerçados na articulação entre as dimensões administrativas e pedagógicas, na integração entre tecnologias e metodologias de formação, tendo as tecnologias como artefatos que favorecem os encontros entre pessoas, valores, concepções, práticas e emoções (LEITE, 2012). Se o gestor conseguir perceber as diversas redes que compõem o conhecimento, tomando como um processo que envolve muitas variáveis e se o gestor conseguir participar do processo educativo, muitos frutos advirão para a escola. Não existem caminhos padronizados para a tomada de decisão, porque cada escola é um espaço único. O desempenho do papel de gestor escolar implica muito mais que comprometimento e liderança, mas a criação de momentos para ações de liberdade, autonomia e participação de todos. Sobre este tema, e sobre a gestão escolar em específico o próximo capítulo procurará dar conta.

2.2 A Gestão Participativa, Compartilhada e Democrática na Educação: Princípios, Instrumentos e Mecanismos

É oportuno ressaltar que o propósito neste item não é discorrer exaustivamente acerca da gestão participativa, compartilhada e democrática na educação de modo detalhado, mas apropriar-se de alguns aspectos, os quais são depreendidos como essenciais para entendimento do espaço público, da gestão participativa, compartilhada e democrática.

Neste referencial teórico buscamos empreender uma breve análise sobre os conceitos de gestão, sobretudo em termos de planejamento, e os instrumentos e mecanismos que favorecem a democratização da gestão escolar que colaboram para sua efetivação, enquanto elemento chave no processo de construção do espaço público democrático e participativo.

2.2.1 Princípios da gestão participativa, compartilhada e democrática

Esta noção de gestão e de escola se contrapõe ética e politicamente às tendências técnico-burocráticas, neoliberal e capitalista que se configuram na estrutura política do Brasil durante anos. Ocorre que uma mudança cultural não se processa tão rapidamente e na educação as coisas se alteram lentamente, por essa razão, práticas técnico-burocráticas e excludentes ainda podem ser identificadas no pensamento e nas ações educativas e pedagógicas atuais das escolas brasileiras. A opção por uma gestão escolar com base no princípio democrático e participativo evidencia a natureza da escola como espaço público, de liberdade, expressão da diversidade e democratização dos saberes.

Para essa discussão elege-se alguns conceitos com o objetivo de adentrar em diferentes concepções e vivências retratadas na literatura por autores diversos. No que se refere à gestão escolar, com base no princípio democrático, vale destacar que a mesma não escapa da condição histórica em tempos e espaços suficientemente complexos. No bojo das condições históricas do Brasil aflora uma interrogativa: é

possível uma democracia plena no Brasil contemporâneo? Haverá algum dia em que o Brasil se tornará um Estado Social de Direito?

Assim, para dialogar com essas questões instigantes e não menos complexas, torna-se necessário expor alguns conceitos indispensáveis que nos ajudarão a compor os pilares que nortearão esta pesquisa: Escola Pública enquanto Espaço Público (adotam-se as expressões escola pública e espaço público como sinônimas), Gestão Escolar e Participação e Democracia. Conforme já foi dito, parte-se do princípio de que esses conceitos estão situados em distintas realidades histórica, social e cultural.

I – Escola pública enquanto espaço público

A história do espaço público é a história do espaço dos sentidos. Segundo Narciso (2008), do ponto de vista físico e histórico, o espaço público na compreensão grega e romana é o lugar onde o cidadão livre e os senhores feudais exercitam o poder. De acordo com Habermas (1987), era o espaço compreendido enquanto consequência e prolongamento das relações econômicas. Porém, para Arendt (2004), o espaço público tem uma concepção de caráter mais simbólico, como sendo o espaço das aparências.

Arendt (2004) estuda dois conceitos centrais em sua teoria, o público e o privado. Situa no segundo o trabalho e a produção e no primeiro espaço situa a liberdade. O espaço privado configura-se como o reino da necessidade, já o público, o reino da liberdade, onde empreendemos nossa ação política, que jamais poderá ser comparado ao trabalho, que é necessário à sobrevivência biológica. Para a filosofia a ação configura-se como atividade comunicacional mediada pela linguagem, a qual contempla uma multiplicidade de pontos de vista. É o confronto de opiniões que fortalece a liberdade, favorece a humanização e torna legítimo o espaço público. Assim, o conceito de espaço público na visão de Arendt (2004) é a centralidade da comunicação, ou ainda, a postura dialógica em que os atores exercem no espaço público. Na medida em que os atores se comunicam tendo em vista a obtenção de um acordo que beneficie a todos, o resultado disso constrói condições de autoridade, a qual garante a legitimidade das instituições. Nesse sentido, tem seu próprio conceito de poder, que seria um meio alcançado pela formação da vontade comum, a qual, só é possível por meio da ação dialógica.

Para Lefebvre (2012), todavia, os espaços públicos que antes eram destinados à sociabilização, o verdadeiro espaço vivenciado, convertem-se na representação de um espaço artificial, desligado dos residentes e usuários, onde não se considera as tradições e as identidades locais, onde a escala do projeto, não corresponde à escala do ser humano. Nessa perspectiva, os espaços públicos assim admitidos impõem novos desafios às políticas públicas e necessariamente novas formas de gestão.

Sobre este assunto, Borja (2003) destaca três considerações que concebe como fundamentais na projeção das políticas públicas para a garantia do espaço público:

1. As políticas públicas requerem representação democrática, pois devem assumir competências decisórias de caráter local e garantir a redistribuição do gasto público para reduzir as desigualdades.

2. Não há uma solução única nem um modelo generalizado. Qualquer solução requer coerência transversal, isto é, não se podem criar estruturas que centralizem competências e funções, e ao mesmo tempo não descentalizem poderes específicos e estratégicos.

3. As relações interinstitucionais são imprescindíveis para elaborar e executar as políticas públicas. Impõem-se passar de uma cultura de relações hierárquicas e competências compartimentadas e/ou concorrentes, para relações de cooperação e de

coordenação que se apoiem em bases normativas, capazes de garantir a continuidade das políticas.

Para tal é igualmente necessária a participação das comunidades locais nas discussões, responsabilizando-se também pelas intervenções a serem implementadas, quer pelo poder público, quer pelo poder privado. Assim, a compreensão do espaço público como espaço de liberdade é confirmado por Arendt (2004), quando assevera que o homem somente é visto no mundo e desse modo deixando sua marca duradoura, por meio da ação discursiva. Segundo a mesma autora é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento. A ação inicia algo novo no mundo, devido à imprevisibilidade dos atos, por isso, a noção de "iniciativa" é um dos elementos que estruturam o conceito de ação. Restaurar, recuperar, resgatar o espaço público que permite, pela liberdade e pela comunicação, o agir conjunto, e com ele a geração do poder (gestão) democrático é para Lafer (2007) o grande tema unificador da reflexão de Hannah Arendt.

Desponta-se, neste contexto, o pensamento de Gadotti (2014 p. 23), para quem a escola apresenta-se como um espaço de relações sociais: “cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais”. Nesse sentido, a escola enquanto instituição social tem colaborado tanto para a manutenção quanto para a transformação social. E ainda: “numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo”.

Desse ponto de vista, a Escola Pública deveria configurar-se como um espaço democrático, de liberdade, expressão e vivência da diversidade, de compromisso ético-político, de fomento do estudo, da pesquisa e exercício da cidadania.

II – Gestão Escolar

A Gestão de Pessoas e Organizações pode ser compreendida à luz de Tomás (2009), o qual compreende gestão como um campo de estudo voltado ao aprofundamento do conhecimento teórico e à compreensão das práticas organizacionais referentes às relações de trabalho e ao ordenamento das organizações. Sua proposta consiste em produzir e sistematizar o campo de conhecimento de gestão de pessoas no contexto organizacional e da sociedade civil organizada.

Entende-se, dessa perspectiva, que a gestão escolar é uma atividade social, pois, inserida num determinado tipo de sociedade, absorve as características e reflete-as em seu cotidiano de organização e prática (MARTELLI, 1999). A gestão escolar, se assim compreendida, não pode ser tratada como uma atividade neutra, por não ocorrer no vazio ou no imaginário das pessoas; ela é concreta e prática, materializando-se em condições historicamente determinadas para atender às necessidades e interesses de grupos ou de pessoas.

Para que se alcance a eficiência administrativa, o poder alocado nos diversos níveis da estrutura da gestão escolar precisa ser coordenado com acurácia, pois o processo de tomada de decisão é algo que não ocorre isoladamente. Considera-se que uma gestão escolar está singularmente associada às políticas públicas, a projetos e tendências metodológicas que foram arquitetados em consonância com a conjuntura e as condições históricas vividas. Paro (2008 p. 13) assim caracteriza essa condição:

A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes. Para um tratamento objetivo da atividade administrativa escolar é preciso, portanto, que a

análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes (2008:13).

Torna-se importante atentar ainda para um outro conceito: a visão sistêmica tal como apresentada pelos clássicos Argyris (1969), Katz e Khan (1970) e por Simon (1979) apud Nunes e Souza (2010). Estes autores condicionam entre si uma inter-relação entre importantes fatores necessários ao entendimento da complexidade do ato de administrar, mesmo numa organização relativamente simples como é a escola.

Conforme proposto por esses autores, a organização social pode ser vista como um sistema de arranjo de papéis. Estudar o comportamento e o desempenho de papéis seria uma forma de identificar subsistemas relevantes, e localizar fatos e fenômenos que decorrem da interação de um sistema maior, resultante de vários fatores, tais como esforços pessoais dos indivíduos e toda a demanda material, cultural e ambiental relacionados à dinâmica escolar ou em maior âmbito, a dinâmica social.

A visão sistêmica aplicada à gestão escolar assinala uma nova forma de organizar o mundo do trabalho e da produção. Por meio destes conceitos tornou-se possível programar as atividades, observar e controlar o fluxo de eventos e conhecer o comportamento social quanto às variáveis complexas que afetam as partes.

Todos estes estudiosos apontados até agora ostentam importantes entendimentos acerca da gestão escolar, mas o princípio de gestão escolar adotado nesta pesquisa baseia-se primordialmente nos fundamentos apontados por Paro (2002), que concebe a gestão participativa (ou compartilhada), como aquela em que todos os agentes envolvidos participam no processo decisório, partilhando méritos e responsabilidades. Dentro do processo democrático e descentralizador, a gestão participativa escolar propicia igualdade de condições na participação e distribuição equitativa de poder, responsabilidades e benefícios.

Nesse contexto, Luck (1998) acrescenta que o entendimento do conceito de Gestão Participativa já pressupõe, em si, a ideia do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado e recíproco que cria um conjunto conduzido por uma vontade coletiva.

Esta idealização do trabalho associado de pessoas analisando situações nos remete ao pensamento de Freire (1975) quando afirma que “a existência humana, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”. Existir humanamente transforma o mundo, pronunciando-o, e pronunciar o mundo, é modificá-lo. Por sua vez, “o mundo pronunciado, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

Em face da importância das relações humanas no contexto escolar e como estas devem ser consideradas pela gestão, como mecanismo decisório, recorreremos a Kosik (1976) que evidencia que “a realidade pode ser mudada só porque e só na medida que nós mesmos a produzimos e na medida que sabemos que é produzida por nós”. Tal compreensão é o fundamento da gestão democrática, que pressupõe a ideia da participação. Esse fundamento também dialoga com o conceito de cultura da perspectiva da Antropologia Interpretativa representado por Clifford Geertz, para quem o homem é produtor e produto da cultura, um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu.

III – Participação e democracia

O conceito de democracia ocasionalmente funde-se à de participação a partir do princípio que o discurso democrático e o participativo abrangem projetos sociais distintos e até antagônicos. Entende-se que a participação é o fundamento basilar da democracia. Neste sentido, a democracia e a participação serão discorridas em conjunto neste item.

Julga-se importante salientar que o conceito de democracia se mostra claramente na Constituição Federal de 1988 como elemento central da nova ordem constitucional. No parágrafo único do art.1º. dispõe: “Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos da Constituição”. Nesse ponto, o que mais interessa salientar é que a democracia participativa se moderniza ao expandir espaços de atuação para além de eleições temporais, inserindo novas formas políticas de combinação dialética entre a democracia representativa e democracia direta.

Entende-se que a principal base da democracia representativa é o voto direto, ou seja, o meio pelo qual a população pode apreciar todos os candidatos a representantes do povo e escolher aqueles que consideram mais aptos para representá-los; enquanto a democracia direta ou democracia pura, por sua vez, é aquela em que cada cidadão tem a sua participação direta nas escolhas e decisões de seu interesse. Ambos princípios democráticos são importantes no âmbito escolar.

No que se refere à participação, Weffort (1995) afirma que “a escola que se abre à participação dos cidadãos não educa apenas as crianças que estão nela; ela ajuda a educar o cidadão que dela participa”. Com isso, a escola passa a ser um agente institucional fundamental do processo democrático para a sociedade civil organizada.

Rocha e Silva são analíticos quando apresentam um entendimento que a gestão democrática tem seu perfil ético, político e epistemológico, ao afirmar que:

A gestão democrática e participativa com qualidade pedagógica na escola pública deve ser entendida como uma ação que caracterize a efetiva participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão. Só assim será possível conceber uma escola pública realmente atrelada aos interesses de seu público e do público em geral (2009:10).

Quanto à participação, Paro (1992:40) assevera que “a concepção de participação é fundamental na tomada de decisões, não eliminando necessariamente a participação na execução, mas também não tem esta como fim, mas sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, esta entendida como partilha do poder”. Nesse entendimento Paro (1992) assemelha-se a Freire (1975) ao afirmar que a participação retratada é “uma participação do processo de decisão, um ato de ingerência”, diferentemente da postura de espectador que se limita a assistir ou simplesmente contemplar.

A respeito do princípio participativo e democrático, Jacobi afirma que o surgimento de políticas públicas pautadas pelo componente participativo, está relacionado com as mudanças sociopolíticas e pelos questionamentos sobre o papel do Estado como principal fomentador das políticas sociais, onde:

[...] o principal desafio que se coloca é de construir uma organização social baseada na articulação da democracia política com a participação social, representada por uma maior permeabilidade da gestão às demandas dos diversos sujeitos sociais e políticos. Essa perspectiva abre a possibilidade de buscar a articulação entre a

implantação de práticas descentralizadoras e uma engenharia institucional que concilia participação com heterogeneidade, quais sejam, formas mais ativas de representatividade (JACOBI,2003:47).

De maneira explícita, Bordenave (1994:18) apresenta seu entendimento de democracia: “Democracia é um estado de participação, como uma necessidade humana e como um elemento central da vida política contemporânea”. Contudo, afirma ainda que persistem influências de diferentes ordens, tais como “características subjetivas dos indivíduos, interesses econômicos de grupos, questões de estrutura social e contexto histórico”. Nesse ponto, o que mais importa destacar é que não há democracia sem participação política. Com isso, pode-se entender a democracia só se mantém e se amplia sustentada política e socialmente por uma cultura democrática fortemente enraizada na sociedade. Assim, “[...] é essa dinâmica da participação trabalha nesta trama de elementos favoráveis, com outras desfavoráveis, que vão constituir a singularidade dos processos participativos” (BORDENAVE, 1994:41).

Quanto à democracia, Paro (2000:97) entende que:

[...] como mediação para a realização da liberdade em sociedade. E a participação dos usuários na gestão da escola inscreve-se, inicialmente, como um instrumento que a população deve ter acesso para exercer seu direito de cidadania. Isto porque, à medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade, ultrapassando os limites da chamada democracia política e construindo a democracia social.

Nesse sentido, a autora em alguns momentos da citação destaca a importância da participação existir de fato, sobretudo em instituições fundamentais da sociedade como a escola. Se a sociedade se diz democrática, assim devem ser suas instâncias socializadoras, entre as quais a escola. E na última frase da citação, destaca-se o fato de que a democracia política seria o poder que o cidadão tem de decidir quem comandará o governo do país e a democracia social seria o poder de participar nos rumos e nas decisões que os governos concebem para todos. Isso exige responsabilidade e solidariedade compartilhada, pressupostos da autonomia, que será mais adiante tratada.

Paro (2001:97) analisa, em maiores detalhes a democratização da gestão escolar afirmando que:

[...] a gestão da escola básica não pode restringir-se aos limites do próprio Estado, promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam no seu interior, mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento da educação escolar em qualidade e quantidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade.

Pela citação depreendemos que o autor reconhece a relevância da participação coletiva e de como as pessoas precisam defender seus interesses na tomada de decisão por parte do Estado.

Freire (1967) apresenta-se crítico ao questionar “... como aprender a discutir e a debater como uma educação que se impõe? ”. A crítica à educação tradicional e à escola autoritária apresenta que a escola não pode prescindir da democracia, da

participação, nem pode estruturar seu trabalho e as relações humanas em bases autoritárias. Nesse ponto salienta que:

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhes propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que damos, simplesmente as guarda. Não as incorporam porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1987:96-97).

Em vista de tudo que foi exposto, julga-se importante destacar Frigotto (2000), que assevera que a gestão participativa, compartilhada e democrática de ensino implica em reconhecer a importância do debate pertinente às políticas de educação. Nesse ponto Gadotti (1997) afirma que se torna indispensável reconhecer os limites e desafios impostos pela estrutura de ensino e as relações de poder estabelecidas no contexto da autonomia da escola, das práticas administrativas, pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem. Por fim, Frigotto (2000) destaca a importância do “saber social relacionado à perspectiva dos grupos sociais em suas peculiares capacidades de percepção e reconhecimento da realidade vivida e vivenciada”. Estas habilidades e necessidades historicamente determinadas é que garantem que a democracia seja efetivada de forma participativa.

2.3 Perspectiva Histórica da Educação Profissional e Tecnológica

2.3.1 Histórico e legislação

A história das escolas da Rede Federal pode ser contada em grande parte, tomando como referência a trajetória das políticas de desenvolvimento econômico do país, ao longo do século XX, pois estas, desde a sua criação, foram condutoras, no campo da qualificação de mão de obra, dos planos do estado para o desenvolvimento econômico (CONIF, 2014).

Nas primeiras décadas do Brasil Republicano, a formação para o trabalho, de um modo geral, foi um expediente largamente usado pela classe dirigente, como meio de contenção do que ela considerava “desordem social” (ARENDRT, 1997). Para Bourdieu (1979), essa desordem social, na verdade, era vista através de sinais presentes em cenário social dinâmico e em transição, moldado fortemente pelo processo de urbanização, com notável mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida e de trabalho (SEVERINO; KAMIMURA, 2010).

A justificativa do Estado Brasileiro para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendiz Artífices, em 23/09/1909, era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº. 7.566, assinado pelo Presidente Nilo Peçanha, no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa, com duas exceções apenas: As Escolas de Aprendiz Artífices de Campos, no estado do Rio de Janeiro, e, a de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendiz Artífices associavam-se a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, potenciais elementos mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da nação, ficando

claramente identificado o atributo a essas escolas como importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral-assistencialista (CONIF, 2014; MEC, 2010).

A educação profissional e tecnológica, por meio dessas escolas, desempenha papel relevante no enfrentamento dos desafios surgidos ao longo do processo de desenvolvimento econômico do País. Assim, o surgimento das escolas federais de educação profissional ocorre em um contexto ainda sob o domínio do capital agrário-exportador, porém, em um tempo de industrialização vicejante (MEC, 2010; CONIF, 2014). O ato que cria as instituições, no entanto, não faz referência à preparação para a indústria, mas, nos anos seguintes ao da criação, o contexto e as declarações do Presidente Nilo Peçanha e da burocracia ministerial reforçam essa hipótese (CUNHA, 2000).

A economia brasileira altera definitivamente o seu eixo, deslocando-se da atividade agroexportadora para a industrial, no período de 1930-1945. Este período se constitui como um dos mais importantes para a educação brasileira e, em especial, para a educação profissional industrial (CONIF, 2014). A organização do ensino industrial, submetido a mudanças bastante relevantes em função do cenário social, político e principalmente econômico deste período se deu em um ambiente marcado por uma conjuntura econômica vinculada à expansão industrial e em consequência a demanda pela formação de técnicos em nosso país. Registra-se, a partir de então, uma elevação do número de matrículas e de unidades dedicadas a esta modalidade de ensino:

Quadro 1 - Dados informativos do período de 1930-1945

| Dados Informativos | 1935 | 1945 |
|--|-------------|-------------|
| Representação das instituições de ensino industrial no total de instituições do ensino médio | 5,8% | 26,9% |
| Número de matrículas no ensino médio | 7,4% | 14% |

Fonte: Machado (1982a)

Nesse novo cenário, a existência das escolas públicas profissionalizantes vai, de forma explícita, ao encontro dos interesses do capital industrial. Essas escolas vão se posicionando de forma mais direta vinculada às políticas de desenvolvimento econômico, em decorrência do processo de mudanças da sociedade, aspecto este que consagrou sua mais visível referência: qualificar a mão de obra tendo em vista o seu papel estratégico para o país, característica típica de governos no Estado Capitalista Moderno no que concerne à sua relação com o mercado, objetivo que se complementa com a manutenção sob controle social dos excluídos dos processos de produção (CONIF, 2014; MEC, 2010).

A partir de 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário; inicia-se então, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar em ensino superior em área equivalente à da sua formação, direito até então não reconhecido (MACHADO, 1982a).

No período de 1956-1961, a indústria automobilística surge como o grande ícone da indústria nacional e há investimentos nas áreas de infraestrutura, especialmente à produção de energia e transporte e, na educação, os investimentos priorizam a formação

de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. No ano de 1959 iniciou-se o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias, passando à denominação de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão. Intensificam-se, com isso, gradativamente, a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. (MEC, 2010; CONIF, 2014)

O período de 1964-1985 é caracterizado pela modernização da estrutura produtiva a custo do endividamento externo. Surge o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (I PNDE), em 1971, que traz entre as suas prioridades a manutenção do alto nível do Produto Interno Bruto (PIB), o combate à inflação, o equilíbrio da balança comercial e uma melhor distribuição de renda. O I PNDE contém programas específicos, e, entre eles podemos citar a implantação de Corredores de Transportes, o Programa Petroquímico e o Programa de Comunicações, o que encaminha para a implantação de cursos técnicos em áreas afins (MEC, 2010; CONIF, 2014).

Nos anos de 1970, apesar da elevação dos preços internacionais do petróleo e da recessão econômica mundial, o Brasil faz opção pela aceleração do crescimento econômico consubstanciada no II Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (II PNDE) elaborado para o período de 1975 a 1979. Este período é inegavelmente marcado por profundas mudanças na política de educação profissional, o que também se pode justificar pelo seu projeto de desenvolvimento (MEC, 2010; CONIF, 2014).

Em 1971, um novo paradigma se estabelece reflexo desse momento histórico: formar técnicos sob o regime da urgência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) transforma, de maneira compulsória, técnico-profissional todo currículo do segundo grau. As Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos (MEC, 2010; CONIF, 2014).

No ano de 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Esta mudança confere àquelas instituições atribuição de atuar em nível mais elevado da formação, exigência já presente em função do padrão de produção; a essas instituições cabe formar engenheiros de operação e tecnólogos. O vínculo com o mundo da produção se reafirma. Prerrogativa esta que só se estenderá as outras instituições anos mais tarde (MEC, 2010; CONIF, 2014).

A década de 1980 caracteriza-se por uma configuração da economia mundial, fim das economias nacionais e a integração cada vez maior dos mercados, dos meios de comunicação e dos transportes, reconhecida como “globalização”, processo que vem acoplado à intensificação da aplicação das telecomunicações, da microeletrônica, da informática. A intensificação da aplicação da tecnologia se associa a uma nova configuração dos processos de produção. A linha de montagem com a robotização e a automação cede lugar à produção integrada (CONIF, 2014; MEC, 2010). Há mudanças nos processos produtivos no que se refere aos métodos de gestão e de manutenção. Nas relações comerciais, há abertura e desregulamentação dos mercados de praticamente todo o mundo atingido por este fenômeno (MEC, 2010; CONIF, 2014).

No Brasil, os anos oitenta e início dos anos noventa são também marcados pela disparada inflacionária, retração do crescimento e grande descontrole da economia, cenário que vem contrariar as expectativas que se projetaram quando da divulgação da meta “formação de técnicos em grande escala”. A promulgação da Lei nº. 7.044/82, que alterou dispositivos da Lei nº. 5.692/71, referentes à obrigatoriedade da profissionalização, de certa maneira, refletiu esse quadro de retração. A Lei nº. 7.044/82 aboliu a exigência da qualificação para o trabalho no 2º. grau, ditada pela Lei nº.

5.692/71, ficando a habilitação profissional como opcional para os estabelecimentos de ensino (MEC, 2010; CONIF, 2014).

Na segunda metade da década de 1990, o movimento das instituições federais de educação profissional e tecnológica também sinaliza para mudanças. O objetivo era promover uma Reforma Curricular que não se limitasse à elaboração apenas de novos currículos técnicos, mas que se construísse uma nova Pedagogia Institucional. O principal objetivo era alinhar as políticas e ações das instituições ao cenário, com destaque para aquele que demarcava as demandas sociais locais e regionais. As instituições federais de formação profissional e tecnológica revelam um movimento até então inédito, ou seja, o de incluir em seus debates as necessidades e aspirações do território em que estavam inseridas e o delineamento de princípios que pudessem nortear iniciativas comuns, potencializando o surgimento de uma rede, qual seja, a Rede Federal de Educação Tecnológica (CONIF, 2014; MEC, 2010).

Pela Lei Federal nº. 8.984, em 1994, foi instituído no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Com essa Lei as Escolas Técnicas Federais foram, gradativamente, mediante decreto específico, obedecendo a critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, e abre, também, caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais sejam integradas a esse processo. A implantação de novos CEFET's somente ocorre efetivamente a partir de 1999 (CONIF, 2014; MEC, 2010).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 9.394 é aprovada e, no ano seguinte, o Decreto nº. 2.208 regulamenta os artigos da nova LDB que tratam especificamente da educação profissional, estabelecendo os níveis básico, técnico e tecnológico, instituindo assim, os Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil (TOLEDO, 2010).

Em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, iniciado em 1978 é retomado e junto a esse mesmo projeto educacional, o Governo Brasileiro, à época, assinou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Após 1978, apenas duas escolas foram transformadas em CEFET: a do Maranhão em 1989 e a da Bahia em 1993 (CONIF, 2014; MEC, 2010).

Na década seguinte, são editadas novas medidas para a Educação Profissional e Tecnológica. Há a substituição do Decreto nº. 2.208/97 pelo Decreto nº. 5.154/04 que elimina amarras estabelecidas por aquele e que impunha uma série de restrições na organização curricular e pedagógica e da oferta dos cursos técnicos (MACHADO, 2008b). Em outubro do ano de 2004, com a edição dos Decretos nº. 5.224 e nº. 5.225, os CEFET's recuperam prerrogativas perdidas desde 1999 (MEC, 2010).

A Rede Federal de Educação Tecnológica (Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal de Palmas/TO e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais), em 2004, ganha autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da Educação Profissional e Tecnológica. E, as Escolas Agrotécnicas Federais, recebem autorização excepcional para ofertarem cursos superiores de tecnologia, em nível de graduação, fortalecendo a característica dessas instituições: a oferta verticalizada de ensino em todos os níveis da educação (CONIF, 2014; MEC, 2010).

Em 2005, é criada a primeira Universidade Tecnológica da rede federal de educação profissional e tecnológica no país com a transformação do CEFET Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (MEC, 2010).

Vale ressaltar que, a partir do ano de 2003, a política do Governo Federal já apontava em outra direção. O fator econômico que até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco, a partir de agora, desloca-se para a qualidade social. Essas Instituições federais, situadas por todo o território nacional, criadas e mantidas com verbas públicas federais historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social - tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações (MEC, 2010; CONIF, 2014).

Essas instituições passariam a se ocupar, de forma substantiva, de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional, apreendendo desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas (MEC, 2010; CONIF, 2014).

É evidente a atuação do Governo Federal no sentido da expansão da oferta pública e da melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira, em especial a educação profissional e tecnológica em todo o território nacional, articulando-a com ações de desenvolvimento territorial sustentável e orientando-a para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados (MEC, 2010).

Neste contexto, toma-se a decisão de ampliar o número de escolas federais de educação profissional e tecnológica, dando início a um processo de crescimento capaz de gerar reflexos mais amplos para a educação brasileira. A primeira fase dessa expansão, iniciada em 2006, teve como objetivo implantar 64 escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos destas instituições, além de outras, preferencialmente, em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho (CONIF, 2014; MEC, 2010).

Em 2007, a segunda fase da expansão, veio sob o tema “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”, previa a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica (CONIF, 2014; MEC, 2010). Para cada uma das localidades selecionadas, traçou-se um raio de abrangência, definindo-se um recorde territorial e demográfico de atendimento potencial, evitando-se a concentração de unidades em regiões mais bem contempladas. A proposta de distribuição dessas unidades seguiu critérios técnicos de forma a atender as demandas provenientes das políticas de desenvolvimento industrial, de geração de trabalho e renda, de modernização e expansão do agronegócio, de fortalecimento do trading turístico, de fomento às novas formas de associação e cooperativismo, de desenvolvimento de arcos produtivos com elevado grau de inovação tecnológica, enfim, de grande parte das políticas públicas que dialogavam em maior ou menor medida com a própria política de formação e qualificação profissional (CONIF, 2014). Com isto projetou-se uma rede federal de educação tecnológica para 500.00 matrículas quando a expansão estivesse concluída e na plenitude de seu funcionamento atingindo a meta de 354 unidades (MEC, 2010).

O propósito de consolidar o comprometimento da Educação Profissional e Tecnológica com o desenvolvimento local e regional é reafirmado quando se estabelece como um dos critérios na definição das cidades-polo a distribuição territorial equilibrada das novas unidades, a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais (CONIF, 2014; MEC, 2010).

Com o crescimento expressivo do número de instituições federais de educação profissional e tecnológica, conseqüentemente, novas possibilidades de atuação e

propostas político-pedagógicas em que o caráter social é preponderante, surge uma nova instituição: Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida (MEC, 2010).

A terceira fase da expansão da Rede Federal apresenta a meta de implantação de mais 208 escolas e traz como critérios para escolha dos municípios: o atendimento prioritário aos municípios com mais de 50.000 habitantes ou microrregiões não atendidas por escolas federais; o atendimento aos municípios populosos e com baixa receita per capita, com percentual elevado de extrema pobreza; a interiorização da oferta pública de educação profissional e ensino superior; e municípios com arranjos produtivos locais identificados e que estejam localizados no entorno de grandes investimentos (CONIF, 2014).

A existência de um campus de um Instituto Federal chancela a defesa do governo em favor dos mais pobres e de um novo horizonte de vida. Ao lado daqueles que, de outra forma, não teriam acesso à educação técnica ou superior, que não fosse pela via pública da educação; também para aqueles que, por razões principalmente financeiras, não chegariam às universidades das capitais; para aqueles de comunidades inteiras que estão à margem do desenvolvimento, a presença desta Escola em determinada região é bandeira de outra opção de desenvolvimento (CONIF, 2014).

A atuação do governo federal em parceria com as instituições de educação profissional e tecnológica evidenciam a expansão da oferta pública e da melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira, em especial da educação profissional e tecnológica em todo o território nacional (CONIF, 2014).

2.3.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Sua Institucionalidade

“Uma identidade social se constrói e se firma pela diferença”.
(BOURDIEU, 1979)

Pela Lei nº. 11.892/2008 foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e criado os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A criação dos Institutos Federais deu visibilidade a um conjunto de fatores que traduzem o papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil e deve ser reconhecida como ação concreta das políticas para a educação brasileira, com destaque para aquelas voltadas à Educação Profissional e Tecnológica e à Rede Federal (MEC, 2010).

Os Institutos Federais apontam para uma instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país, considerado fator estratégico não apenas na compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional, mas também como um fator para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros (MEC, 2010).

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade (MEC, 2010).

Os institutos federais reservam aos sujeitos no processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que

revele os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traga à tona as diferentes concepções ideológicas e assegure aos mesmos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade, superando a visão althusseriana de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refletindo em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classe (MEC, 2010).

Os Institutos Federais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, assumem seu papel de uma verdadeira incubadora de Políticas Sociais. (MEC, 2010).

O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma Educação Profissional e Tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e transformação social (MEC, 2010; CONIF, 2014).

Os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para atingir o objetivo político de combate às desigualdades regionais e, assim, contribuir na construção de um projeto de nação mais igualitária, os Institutos Federais precisam estabelecer uma estreita relação com o território onde se situam, com a crença de que, ao entrar em contato com a cultura de um determinado território, essa pode se alterar em consequência da interação estabelecida entre os diversos atores e agentes envolvidos (MEC, 2010; CONIF, 2014).

Assim, cada Instituto Federal deve ter a agilidade para conhecer a região em que está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade, com a temperança necessária quando da definição de suas políticas para que seja verdadeiramente instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e distribuição de renda. É esta concepção que dá suporte a delimitação da área de abrangência dos Institutos Federais, qual seja, as mesorregiões (MEC, 2010; CONIF, 2014).

Os Institutos Federais estabelecem-se como rede social tendo como eixo norteador o ideário comum que sustenta sua razão de ser. A rede é tecida a partir das relações sociais existentes que oportunizam, por um lado, o compartilhamento de ideias visando à formação de uma cultura de participação e, de outro, a absorção de novos elementos objetivando sua renovação permanente. Trata-se, portanto, de um espaço aberto e em movimento de atuação regional com bases em referenciais que expressam também uma missão nacional e universal (CONIF, 2014; MEC, 2010).

A era dos Institutos Federais exige que seus atores, em seu caminhar, conheçam-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, venham a reconhecer-se em sua diversidade cultural. Enquanto construtores de si, precisam criar seu próprio ambiente não apenas se adaptando ao mundo existente, mas acima de tudo construindo um novo mundo; precisam carregar dentro de si a realidade de ser indivíduo, ao mesmo tempo parte da sociedade e parte da espécie, envolvidos por uma ética que “necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia” (MORIN, 2000; MEC, 2010).

Os Institutos Federais, pelo seu grau de abrangência, têm condições de estabelecer uma singularidade em sua estrutura curricular: a flexibilidade para instituir itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação

profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva (MEC, 2010; CONIF, 2014).

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dá luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida (MEC, 2010; CONIF, 2014).

2.3.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes

O Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes foi criado mediante a integração de 04 autarquias: O Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e as Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa, que passaram de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campus* (BRASIL, 2008).

O Instituto Federal do Espírito Santo vinculado ao Ministério da Educação possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, consolidando seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social (BRASIL, 2008; IFES, 2010).

O Ifes possui limite de atuação territorial para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos, circunscrito ao Estado do Espírito Santo, aplicando-se, no caso da oferta de ensino a distância, legislação específica. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão da instituição dos cursos de educação superior, é equiparado às universidades (BRASIL, 2008; IFES, 2010).

O Instituto Federal do Espírito Santo tem como Missão promover educação profissional pública de excelência, integrando ensino, pesquisa e extensão, para a construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável. Assim, no futuro, ser referência em educação profissional, proporcionando o desenvolvimento tecnológico e socioeconômico do Espírito Santo, com reconhecimento nacional e internacional, compartilhando comprometimento, cooperação, ética, excelência, inclusão, responsabilidade social, sustentabilidade e transparência (IFES, 2014).

O Instituto Federal do Espírito Santo rege-se pelos atos normativos da Lei nº. 11.892/2008, pela legislação federal e pelos seguintes instrumentos normativos: Estatuto, Regimento Geral, Resoluções do Conselho Superior e Atos da Reitoria.

Em sua atuação o Ifes observa os princípios norteadores a seguir: compromisso com a justiça social, equidade, cidadania ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais; inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas; natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União (IFES, 2010).

Como instituição de educação profissional e tecnológica o Ifes com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional tem como característica e finalidade ofertar e desenvolver a educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. Outras características e finalidades do Ifes estão assim relacionadas: 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; orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de sua atuação; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação científica e tecnológica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; promover a produção, o desenvolvimento e a transparência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação nomeio ambiente (BRASIL, 2008).

O Instituto Federal do Espírito Santo tem os seguintes objetivos: 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; ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, com objetivo de capacitar, aperfeiçoar, especializar e atualizar profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas de educação profissional e tecnológica; realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções científicas, técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; 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 seguimentos sociais, e com ênfase na produção, no desenvolvimento e na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; estimular e apoiar processos educativos que propiciem a geração de trabalho e renda e a emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; ministrar em nível de educação superior cursos superiores de tecnologia visando a formação de profissionais para os diferentes setores da economia; cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento 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 ao processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

O Instituto Federal do Espírito Santo é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual para cada *Campus* e a Reitoria, exceto no que diz respeito a

peçoal, encargos sociais e benefícios aos servidores. Tem como órgãos superiores o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes.

O Conselho Superior, presidido pelo Reitor, é o órgão máximo do Instituto Federal do Espírito Santo, de caráter consultivo e deliberativo, possui ampla representatividade e é composto por representantes dos docentes, dos discentes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Ifes, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica. Cabe ressaltar que os representantes dos segmentos docente, discente e técnico-administrativo, e o representante dos diretores-gerais dos *campi*, são eleitos por seus pares, na forma regimental. Os representantes da sociedade civil são indicados por entidades patronais, entidades dos trabalhadores e representantes do setor público e/ou empresas estatais (BRASIL, 2008).

O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, é o órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria, com a seguinte composição: o Reitor, como presidente; os Pró-Reitores e os Diretores-Gerais de cada um dos *campi* que integram o Instituto Federal do Espírito Santo.

A organização geral do Instituto Federal do Espírito Santo é composta pelos Colegiados, Reitoria e os *Campi*, que, para fins da legislação educacional, são considerados Sedes. Compõem os Colegiados o Conselho Superior, o Colégio de Dirigentes e o Conselho de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão. Já a Reitoria compreende o Gabinete; as Pró-Reitorias de Ensino, de Extensão, de Pesquisa e Pós-graduação, de Administração e Orçamento, e de Desenvolvimento Institucional, as Diretorias Sistêmicas, Auditoria Interna e a Procuradoria Jurídica. As figuras 1 e 2 demonstram as estruturas organizacionais da Reitoria e de forma geral dos *Campi* do Ifes.

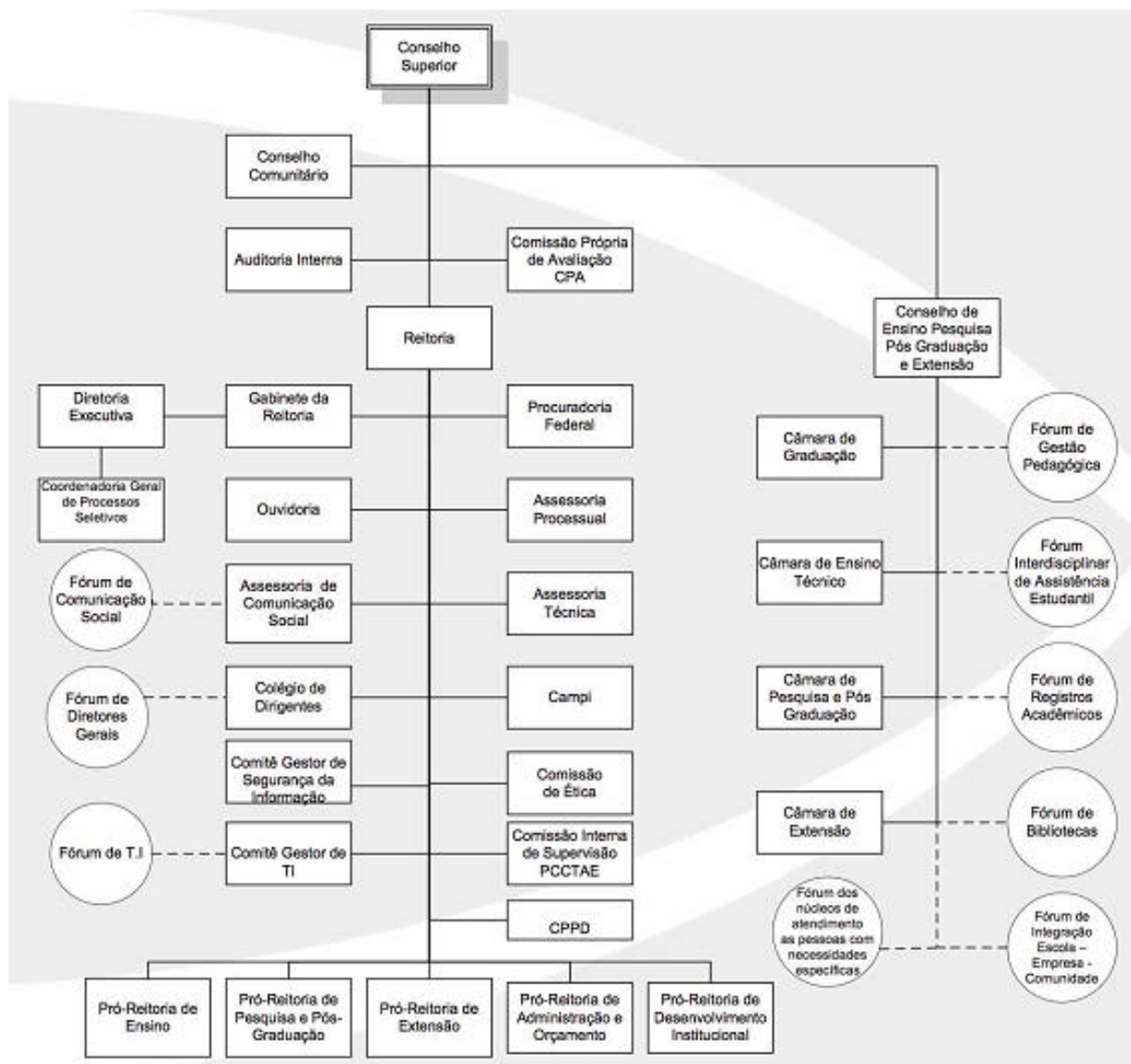


Figura 1: Organograma da Reitoria
 Fonte: PDI do Ifes (2014)

Organograma - Campus
Aprovado no CD em 28/11/2014
Arquivo de 05-12-14

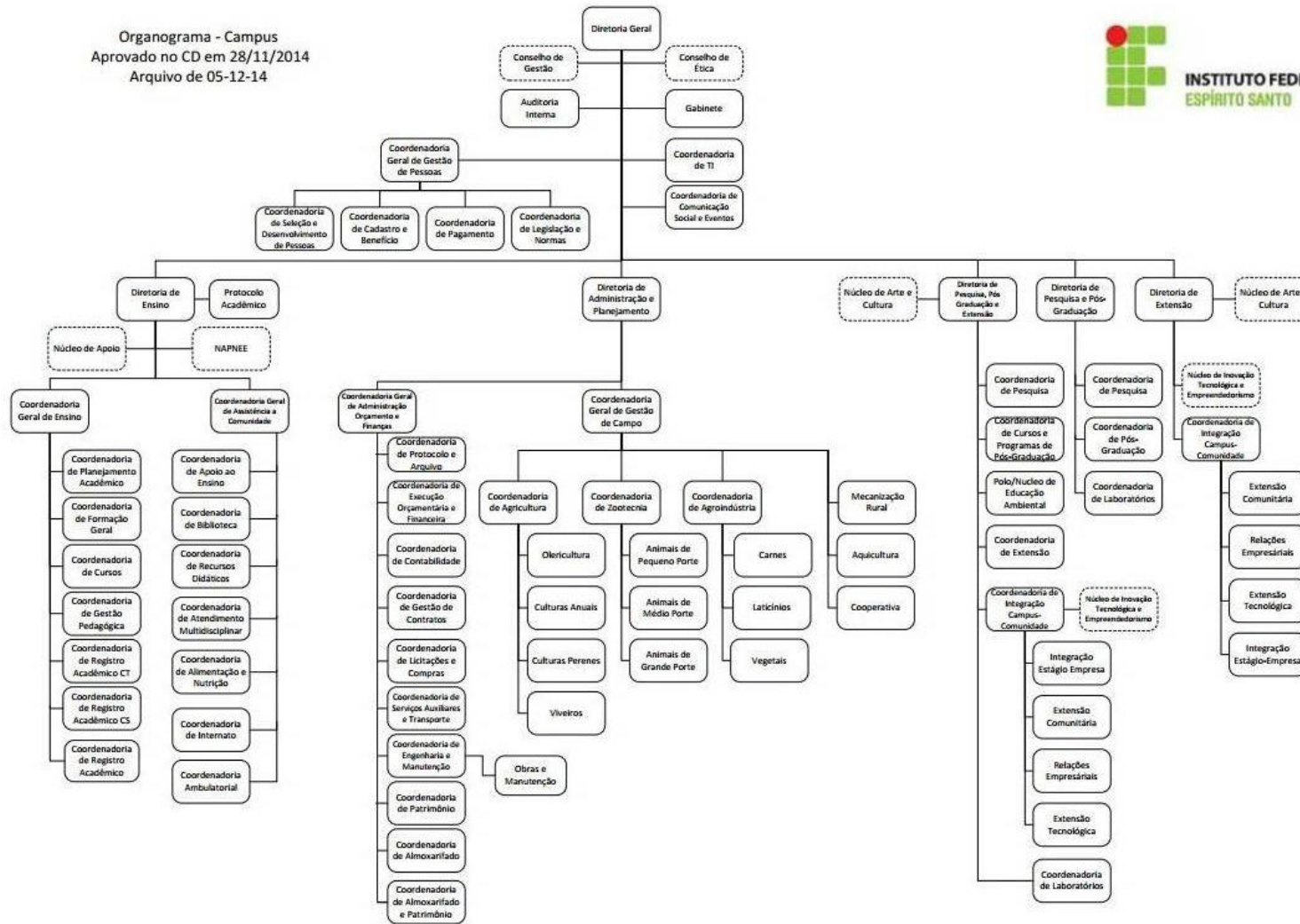


Figura 2 : Organograma dos campi do Ifes

O detalhamento da estrutura organizacional do Instituto Federal do Espírito Santo, as competências das unidades administrativas e as atribuições dos respectivos dirigentes estão estabelecidos no seu Regimento Geral.

O Regimento Geral dispõe sobre a estruturação e funcionamento de outros órgãos colegiados que tratem de temas específicos vinculados à Reitoria e Pró-reitorias.

O Instituto Federal do Espírito Santo é dirigido por um Reitor, escolhido em processo eletivo pelos servidores do quadro ativo permanente (Docentes e Técnico-administrativos em Educação) e pelos discentes regularmente matriculados, nomeado na forma da legislação vigente, para um mandato de 04 (quatro) anos, contado da data da posse, permitido uma recondução (IFES, 2010).

O ato de nomeação a que se refere o parágrafo anterior levará em consideração a indicação feita pela comunidade escolar, mediante processo eletivo, nos termos da legislação vigente.

A Reitoria é o órgão executivo do Instituto Federal do Espírito Santo, cabendo-lhe a administração, coordenação e supervisão de todas as atividades da Autarquia.

O Instituto Federal do Espírito Santo tem administração de forma descentralizada, por meio de gestão delegada, em consonância com os termos do art. 9º da Lei nº. 11.892/2008, conforme disposto em seu Regimento Geral. Os Diretores-Gerais dos Campi respondem solidariamente com o Reitor por seus atos de gestão, no limite da delegação (IFES, 2010).

As cinco Pró-Reitorias são descritas no âmbito do Regimento Geral do Instituto Federal e são dirigidas por Pró-Reitores nomeados pelo Reitor, caracterizando-se como órgãos executivos que planejam, superintendem, coordenam, fomentam e acompanham as atividades referentes às dimensões ensino, administração, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional.

As diretorias sistêmicas, dirigidas por Diretores nomeados pelo Reitor, são órgãos responsáveis por planejar, coordenar, executar e avaliar os projetos e atividades na sua área de atuação.

Os *Campi* do Instituto Federal do Espírito Santo são administrados por Diretores-Gerais e têm seu funcionamento estabelecido pelo Regimento Geral. Os Diretores-Gerais são escolhidos e nomeados de acordo com o que determina o art. 13 da Lei nº. 11.892/2008, para mandato de 04 (quatro) anos, contados da data da posse, permitido uma recondução, após consulta à comunidade do respectivo *Campus*, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos em Educação e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

Podem se candidatar ao cargo de Diretor-Geral dos campi do Instituto Federal do Espírito Santo os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos umas das seguintes situações: preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal; possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituição da administração pública (IFES, 2010).

A comunidade acadêmica do Instituto Federal do Espírito Santo é composta pelos Corpo Docente, pelo Corpo técnico-administrativo em Educação e pelo Corpo Discente.

O Corpo Docente é constituído pelos professores integrantes do quadro permanente de pessoal do Instituto Federal do Espírito Santo, regidos pelo Regime Jurídico Único, e demais professores contratados na forma da lei.

O Corpo Técnico-administrativo em Educação é constituído pelos servidores integrantes do quadro permanente de pessoal do Instituto Federal do Espírito Santo, regidos pelo Regime Jurídico Único, que exerçam atividades de apoio técnico, administrativo e operacional (IFES, 2010).

O corpo discente do Instituto Federal do Espírito Santo é constituído por alunos matriculados nos diversos cursos e programas oferecidos pela instituição. Somente os alunos com matrícula regular ativa nos cursos técnicos de nível médio, de graduação e de pós-graduação, poderão votar e serem votados para as representações discentes do Conselho Superior, bem como participar dos processos eletivos para escolha do Reitor e Diretores-Gerais dos *Campi* (IFES, 2010).

O Instituto Federal do Espírito Santo, conforme suas necessidades específicas, poderá constituir órgãos colegiados de natureza normativa e consultiva e comissões técnicas e/ou administrativas (IFES, 2010).

2.3.3.1 O Instituto Federal do Espírito Santo como política pública

O Instituto Federal do Espírito Santo ressalta a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática. Assim, é considerado bem público e, como tal, pensado em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação. (MEC, 2010; IFES, 2015).

O sentido de política pública reafirmado pela concepção de Educação Profissional amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, compreende-se que não basta a garantia de que a Educação é pública por estar vinculada ao orçamento federal, mas que também atende a outros itens obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, enquanto instituição que privilegia seu sentido maior de escola em rede, que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.) e que se articula também a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional), de modo a provocar impactos nesse universo e, alicerçadas na intersetorialidade, na integração e na universalidade das políticas públicas (MEC, 2010; CONIF, 2014; IFES, 2015).

Enquanto Política Pública, o Ifes assume o papel de agente colaborador na estruturação das políticas públicas, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais (IFES, 2015).

2.3.3.2 O Instituto Federal do Espírito Santo e o desenvolvimento local e regional

Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal do Espírito Santo, revelando-se espaço privilegiado para a construção e democratização do conhecimento. O diálogo vivo e próximo com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda, neste século, castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação (MEC, 2010; IFES, 2014; IFES, 2015).

A razão de ser do Instituto Federal do Espírito Santo, enquanto instituição voltada para a educação profissional e tecnológica, comprometida com o

desenvolvimento local e regional, é associada à conduta articulada ao contexto em que está instalado; ao relacionamento do trabalho desenvolvido; à vocação produtiva de seu *locus*; à busca de maior inserção da mão de obra qualificada neste mesmo espaço; à evasão do padrão do fazer de matriz local com o incremento de novos saberes, aspectos que deverão estar consubstanciados no monitoramento permanente do perfil sócio-econômico-político-cultural de sua região de abrangência (MEC, 2010; IFES, 2014; IFES, 2015).

Os *Campi* do Instituto Federal do Espírito Santo ocupam posição de referência educacional e se integram com a sociedade nos municípios em que estão localizados.

O Estado do Espírito Santo se apresenta dividido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em quatro mesorregiões, as quais por sua vez se subdividem em microrregiões. Com a justificativa de tornar equilibrado o crescimento de todas as regiões e contribuir para a melhor distribuição dos investimentos nas áreas sociais, pela Lei Estadual nº. 9.768, de 28/12/2011, ocorreu à mudança na geografia regional do Estado do Espírito Santo, alterando o agrupamento dos municípios que estava em vigor há quase duas décadas. Assim, o número de microrregiões caiu de 12 para 10. A área de abrangência dos *Campi* do Ifes compreende todo o território do Estado do Espírito Santo, com concentrações nas microrregiões em que se localizam os respectivos *Campi*, abrangendo, também, vários municípios dos estados que fazem limite com o Estado do Espírito Santo (IFES, 2014). Há *campus* do Ifes em todas as microrregiões do estado. Na Figura 3 constatamos as novas microrregiões do Estado do Espírito Santo e a seguir, na Figura 4 consta a distribuição espacial dos municípios onde estão situados os *Campi* do Ifes, ressaltando-se que a população atendida pela Instituição compreende um determinado território de abrangência, que inclui outros municípios situados num raio de 50 a 80 quilômetros.

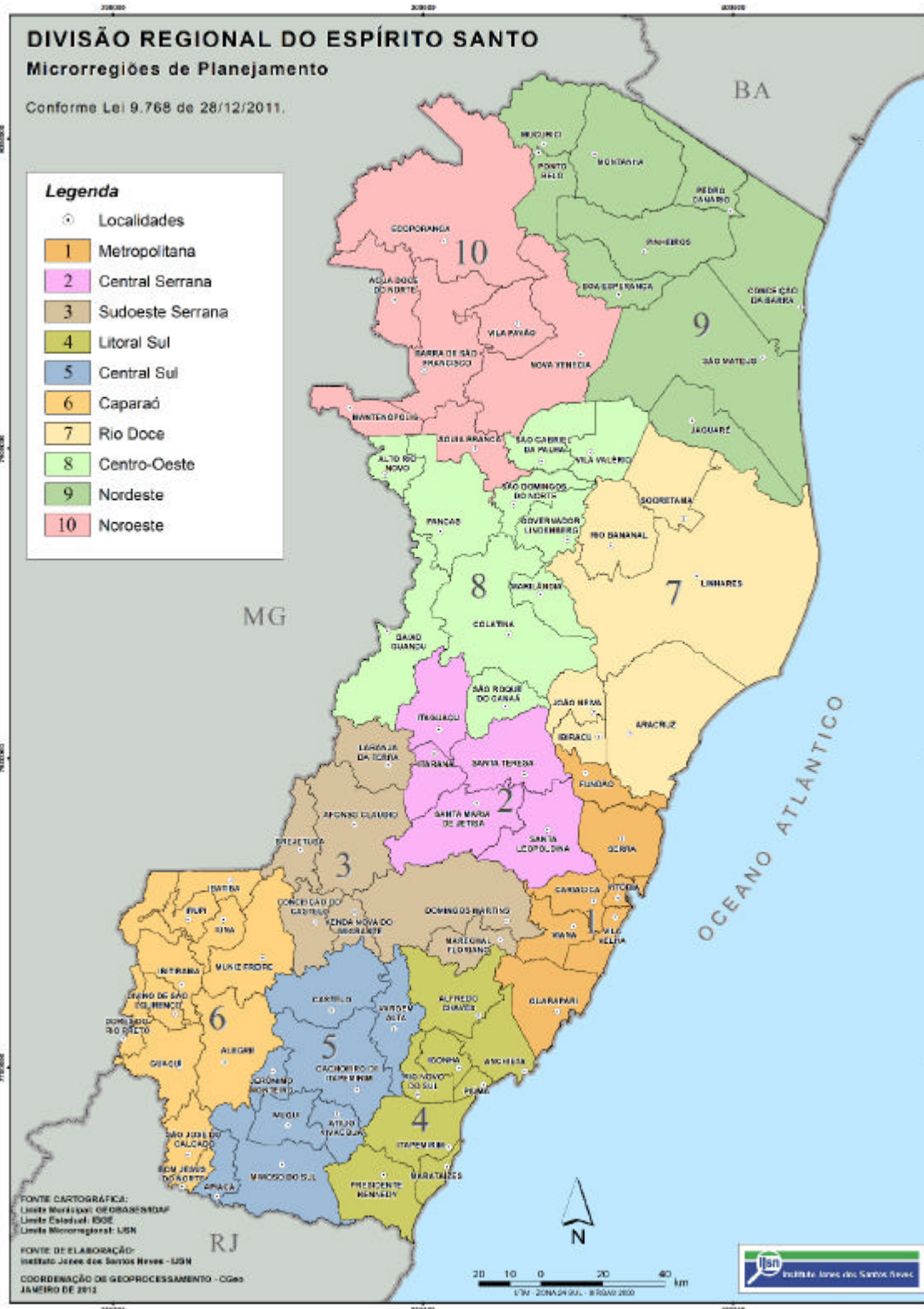


Figura 3. Novas Microrregiões do ES.
 Fonte: PDI Ifes (2015)

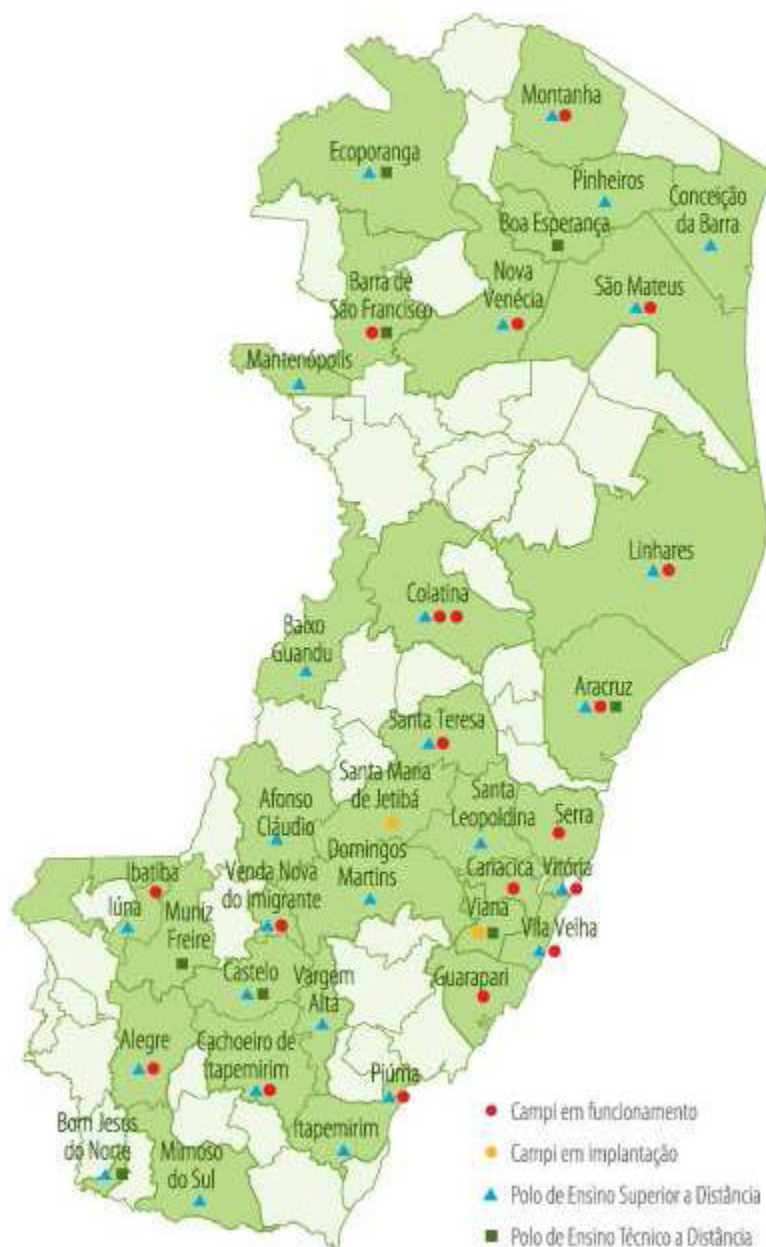


Figura 4: Localização geográfica dos campi do Ifes

Fonte: PDI Ifes (2015)

Quanto ao funcionamento, o Instituto Federal do Espírito Santo é domiciliado na sede de sua Reitoria, na cidade de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo e tem como sedes para os fins da legislação educacional as seguintes unidades:

- **Reitoria:** sediada na Avenida Rio Branco, nº. 50, Santa Lúcia, CEP 29056-255 - Vitória-ES.

A Reitoria é o órgão executivo do Ifes e tem o papel de formular as políticas educacionais, bem como agir para que os *Campi* atuem em sintonia com as finalidades definidas em seu Estatuto.

- **Campus de Alegre:** situado na Rodovia BR-482, Cachoeiro-Alegre, Km 47, Rive, CEP 29520-000 – Alegre – ES.

O programa de ensino agrícola de grau elementar e médio foi institucionalizado no Brasil, pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto Lei nº. 9.613, de 20/08/1946, e artigos 2º. e 4º. do Decreto Federal nº. 22.470, de 20/01/1947, que apresentava a seguinte inovação: criação de escolas agrícolas, que deveriam funcionar em regime de internato, onde seriam ministradas as quatro séries do 1º. Ciclo (Ginásio Agrícola) e as três séries do 2º. Ciclo, atribuindo-se aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura. Objetivando atingir as metas desse Decreto, em 07/05/1953, foi firmado um convênio entre o Governo da União e do Estado do Espírito Santo, para a implantação de uma escola agrícola no Município de Alegre. Foi escolhida, para esse fim, a Fazenda “Caixa D’Água”, com área de 327,8 ha situada em Rive, distrito de Alegre. Em 17/12/1974, conforme Lei Estadual nº. 2.949, o estado doou à União Federal a área de terra onde está localizada a atual Escola. Em 29/06/1953, pela Portaria nº. 825, da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV, do Ministério da Agricultura, foi nomeado como primeiro Diretor da Escola, o Engenheiro Agrônomo Ivan Neves de Andrade, que iniciou a construção das instalações necessárias ao seu funcionamento. A Escola funcionou com Centro de Treinamento Rural nos dois primeiros anos do Governo Estadual de Carlos Lindenberg e, em 02/03/1962, foram iniciadas as atividades escolares. Em decorrência da Lei nº. 4.024, de 20/12/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), as Escolas Agrícolas passaram a ser denominadas de Colégios Agrícolas, ministrando as três séries do 2º. Ciclo (Colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico Agrícola. Assim, em 13/02/1964, pelo Decreto nº. 53.558, foi estabelecida a designação da Escola como Colégio Agrícola de Alegre - CAA. A partir do Decreto nº. 83.935, de 04/09/1979, publicado no Diário Oficial da União de 05/09/1979, foi substituída a denominação de Colégio Agrícola de Alegre para Escola Agrotécnica Federal de Alegre – EAFA.

A Escola Agrotécnica Federal de Alegre teve declarado regularidade dos estudos pela Portaria nº. 20, de 29/08/1980, da Secretaria de Ensino de 1º. e 2º. Graus do Ministério da Educação e Cultura, depois vinculada à Secretaria de Ensino de 2º. Grau, do Ministério da Educação, conforme item I da Portaria nº. 833, de 01/12/1986. A Escola Agrotécnica Federal de Alegre-ES foi instituída como Autarquia pela Lei nº. 8.731, de 16/11/1993, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, nos termos do Art. 20, Anexo I do Decreto nº. 2.147, de 17/02/1997, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Em 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Alegre atravessa mais um período de mudanças. Com a criação do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, pela Lei nº. 11.892, de 29/12/2008, a Escola Agrotécnica Federal de Alegre, de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, passou à condição de *campus* do Ifes, ficando como *Campus* de Alegre.

- **Campus Aracruz:** situado na Avenida Morobá, n.º 248, Morobá, CEP 29192-733 – Aracruz – ES.

O *Campus* Aracruz teve sua autorização de funcionamento pela Portaria nº. 690, de 09/06/2008, como Unidade de Ensino Descentralizada do Cefetes. Iniciou suas atividades em 15/09/2008, através da oferta de vagas para os Cursos Técnicos Concomitante em Mecânica e Subsequente em Química. O perfil do *Campus* está direcionado ao eixo Controle e Processos Industriais. Com a criação do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, pela Lei nº. 11.892, de 29/12/2008, passou à condição de *campus* do Ifes, ficando como *Campus* Aracruz.

- **Campus Barra de São Francisco:** situado na Avenida Dona Minelvina Garcia de Lima, n.º. 218, Vila Gonçalves, CEP 29800-000 - Barra de São Francisco – ES.

O *Campus* Barra de São Francisco faz parte da terceira fase de expansão da Rede Federal, anunciada em agosto de 2011 pelo Ministério da Educação. O *Campus*

está em processo de implantação e oferece Cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Em 04/08/2015, iniciaram as atividades do Curso Técnico Concomitante em Administração no turno noturno.

- **Campus Cachoeiro de Itapemirim:** situado na Rodovia BR-482, Cachoeiro-Alegre, Fazenda Morro Grande, Caixa Postal 727, CEP 29300-970 - Cachoeiro de Itapemirim-ES.

O *Campus* Cachoeiro de Itapemirim teve sua autorização de funcionamento pela Portaria nº. 2.357, de 03/09/2003, sendo a terceira Unidade Descentralizada do Cefetes. Entrou em funcionamento em 2005, oferecendo o Curso Técnico em Eletromecânica e o Curso Técnico em Rochas Ornamentais, inédito no Brasil. Com a criação do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, pela Lei nº. 11.892, de 29/12/2008, passou à condição de *campus* do Ifes, ficando como *Campus* Cachoeiro de Itapemirim.

- **Campus Cariacica:** situado na Rodovia Governador José Sette, s/n.º, Itacibá, CEP 29150-410 - Cariacica-ES.

O *Campus* Cariacica teve sua autorização de funcionamento pela Portaria nº. 1.979, de 18/12/2006, também, como Unidade de Ensino Descentralizada do Cefetes. Iniciou suas atividades em 21/08/2006, oferecendo o Curso Técnico em Ferrovias, inédito no Brasil e fruto de uma parceria do Cefetes com a Companhia Vale do Rio Doce. O perfil do *Campus* Cariacica está direcionado ao eixo Infraestrutura. Com a criação do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, pela Lei nº. 11.892, de 29/12/2008, passou à condição de *campus* do Ifes, ficando como *Campus* Cariacica.

- **Campus Centro-Serrano:** situado na Rua Principal, s/nº, Fazenda Pagung, Alto Jetibá, Caramuru, CEP 29645-000 - Santa Maria de Jetibá-ES.

O *Campus* Centro-Serrano faz parte do programa de expansão da rede federal de ensino e contou com a colaboração do Consórcio Intermunicipal para a implantação do Ifes – *Campus* Centro-Serrano, formado pelos municípios da Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina e Domingos Martins. O *Campus* está em processo de implantação e vem oferecendo cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em parceria com a Secretaria de Ação Social do Município de Santa Maria de Jetibá nos espaços das escolas municipais e estaduais e cursos na área de formação continuada para professores da educação básica.

- **Campus Colatina:** situado na Avenida Arino Gomes Leal, nº. 1.700, Santa Margarida, CEP 29700-558 - Colatina-ES.

O *Campus* Colatina, no norte do Estado, teve sua autorização de funcionamento pela Portaria nº. 1.531, de 19/10/1992, sendo a primeira Unidade de Ensino Descentralizada do Cefetes. Sua inauguração ocorreu em 13/03/1993. Com a criação do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, pela Lei nº. 11.892, de 29/12/2008, passou à condição de *campus* do Ifes, ficando como *Campus* Colatina.

- **Campus Guarapari:** situado na Estrada da Tartaruga, s/nº, Muquiçaba, CEP 29215-090 - Guarapari-ES.

O *Campus* Guarapari teve sua autorização de funcionamento pela Portaria nº. 1.366, de 08/12/2010 como *Campus* Avançado da estrutura organizacional do Ifes. Suas atividades iniciaram-se em abril de 2010, com duas turmas do Curso Técnico Concomitante em Administração. No segundo semestre do mesmo ano foi lançado o Curso Técnico Concomitante em Eletromecânica. Com perfil direcionado ao eixo Gestão e Negócios e Controle e Processos Industriais, em 23/04/2013, por meio da Portaria nº. 330, teve sua organização administrativa alterada para *Campus*.

- **Campus Ibatiba:** situado na Avenida 7 de Novembro, n.º. 40, Centro, CEP 29395-000 - Ibatiba-ES.

O *Campus* Ibatiba foi inaugurado em 29/11/2010 e teve sua autorização de funcionamento pela Portaria nº. 1.366, de 06/12/2010, como Unidade integrante da estrutura organizacional do Ifes. O perfil do *Campus* está direcionado ao eixo tecnológico, ambiente e saúde e, também, ao eixo Recursos Naturais. Iniciou suas atividades letivas no primeiro semestre de 2011 com o Curso Técnico em Meio Ambiente, nas formas Integrado ao Ensino Médio e Subsequente. No primeiro semestre de 2013 iniciou a oferta do Curso Técnico em Florestas, como o segundo curso técnico integrado ao ensino médio. No segundo semestre de 2013 iniciou a oferta do Curso Técnico em Administração, na modalidade EAD, como Polo do *Campus* Guarapari e no segundo semestre de 2014 iniciou a oferta do Curso Técnico em Informática, também, na modalidade EAD, como Polo do *Campus* Colatina.

- ***Campus Itapina***: situado na Rodovia BR-259, Km 70, Zona Rural, CEP 29709-910 - Colatina-ES.

A história do *Campus* Itapina teve início por meio do Termo de Acordo celebrado entre a União e o Governo do Estado do Espírito Santo para a instalação de uma escola de iniciação agrícola à margem esquerda do Rio Doce, no Município de Colatina, em 15/11/1949. O projeto de construção daquela Escola de Iniciação Agrícola, onde se ministrariam as 1ª e 2ª séries do primeiro ciclo ginásial, visava à formação de operários agrícolas. Tal iniciativa fundamentava-se no Decreto-Lei nº. 9.613, de 20/08/1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Com base no referido Decreto-Lei, foi publicado o Decreto nº. 22.470, de 20/01/1947, que estabelecia acordos para a instalação de escolas destinadas ao ensino agrícola. Em 20/04/1956, no Governo de Juscelino Kubitschek, a Escola de Iniciação Agrícola foi inaugurada.

Em dezembro de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61 passou a lecionar o Curso Ginásial Agrícola, com duração de 04 anos, que habilitava o formando em Mestre Agrícola. A Escola de Iniciação Agrícola de Colatina, por meio do Decreto nº. 53.558/64, passou a ser denominada Ginásio Agrícola de Colatina, destinado a formar mestres agrícolas.

Em 1967, por meio do Decreto nº. 60.731, os Ginásios Agrícolas passaram a ser subordinados ao Ministério da Educação e cultura, vinculados à Diretoria de Ensino Agrícola (DEA) e, posteriormente, em 1970, à Diretoria de Ensino Médio (DEM). Condizente com o modelo desenvolvimentista adotado pelo governo, as escolas procuravam se ajustar às demandas decorrentes do surgimento de grandes empresas voltadas para o desenvolvimento de tecnologias agrícolas. Nessa perspectiva, o MEC implanta o sistema escola / fazenda. Em Colatina, isso se efetivou em 1969. A Portaria Ministerial nº. 27, de 14/12/1977 autorizou o funcionamento do Curso técnico em Agropecuária no nível de 2º. Grau no Ginásio Agrícola de Colatina.

A denominação Escola Agrotécnica Federal de Colatina adveio com o Decreto nº. 83.935, de 04/09/1979. Em 17 de novembro de 1993, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina, foi transformada em autarquia. A partir de 29/12/2008, com a publicação da Lei nº. 11.892, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina tornou-se parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, passou à condição de *campus* do Ifes, ficando como *Campus* Itapina.

- ***Campus Linhares***: situado na Avenida Filogônio Peixoto, s/n.º, Aviso, CEP 29901-291 - Linhares-ES.

O *Campus* Linhares teve sua autorização de funcionamento pela Portaria nº. 691, de 09/06/2008. Iniciou suas atividades com Unidade de Ensino Descentralizada do Cefetes no dia 19/09/2008 com os Cursos Técnicos de Automação Industrial e Administração. O perfil do *Campus* Linhares está direcionado ao eixo controle e

processos industriais e gestão e negócios. Com a criação do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, pela Lei nº. 11.892, de 29/12/2008, passou à condição de *campus* do Ifes, ficando como *Campus Linhares*.

- ***Campus Montanha***: situado na Rodovia ES 130, Montanha-Vinhático, Km 1, Palhinha, 29890-000 – Montanha – ES.

O *Campus Montanha* faz parte da terceira fase da expansão da Rede Federal, e teve sua autorização de funcionamento pela Portaria nº. 505, de 11/06/2014. O *Campus* iniciou suas atividades no dia 23/05/2013 com o Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Operador de Computador. No dia 31/03/2014, o *Campus* iniciou as atividades do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, em horário integral.

- ***Campus Nova Venécia***: situado na Rodovia Miguel Curry Carneiro, nº. 799, Santa Luzia, CEP 29830-000 - Nova Venécia-ES.

O *Campus Nova Venécia* teve sua autorização de funcionamento pela Portaria nº. 692, de 09/06/2008. Iniciou suas atividades como Unidade de Ensino Descentralizada do Cefetes no dia 22/09/2008 oferecendo vagas para o Curso Técnico de Construção Civil e de Mineração. Com a criação do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, pela Lei nº. 11.892, de 29/12/2008, passou à condição de *campus* do Ifes, ficando como *Campus Nova Venécia*.

- ***Campus Piúma***: situado na Rua Augusto Costa de Oliveira, nº. 660, Praia Doce, CEP 29285-000 - Piúma-ES.

O *Campus Piúma* teve sua autorização de funcionamento pela Portaria nº. 806, de 24/06/2011, como *Campus Avançado* da estrutura organizacional do Ifes. O perfil do *Campus* está direcionado ao eixo Recursos Naturais com atuação efetiva no setor pesqueiro com a oferta dos Cursos Técnicos em Pesca, Aquicultura e Processamento de Pescado e, também, a Engenharia de Pesca. Em 10/06/2014, por meio da Portaria nº. 505, teve sua organização administrativa alterada para *Campus*.

- ***Campus Santa Teresa***: situado na Rodovia ES-080, Km 21, São João de Petrópolis, CEP 29660-000 - Santa Teresa-ES.

Criado pelo Decreto-Lei nº. 12.147, de 06/09/194, do Interventor Federal do Estado do Espírito Santo, Major João Punaro Bley, e inaugurado em 08/09/1941, sob a denominação de Escola Prática de Agricultura – EPA, com a finalidade de ministrar dois cursos práticos e intensivos, de um ano de duração cada, a trabalhadores rurais: Administrador de Fazenda e Prático Rural. A partir de 10 de março de 1948, tendo em vista Convênio firmado entre a União e o Estado, passou a ser supervisionado pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV do Ministério da Agricultura, para ministrar os cursos previstos na Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº. 9.613, de 20/08/1946, com a denominação de Escola Agrotécnica do Espírito Santo, nome que perdurou até 1956.

Em 1956, com a renovação do Convênio entre a União e o Estado, passou a denominação de Escola Agrotécnica de Santa Teresa. O nome Colégio Agrícola de Santa Teresa foi lhe dado pelo Decreto nº. 53.588, de 13/02/1964. Em 1976 foi criado o Curso Técnico em Agropecuária. Pelo Decreto nº. 83.935, de 04/09/1979, passou a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa - EAFST.

A transformação em autarquia ocorreu com a publicação no Diário Oficial da União de 17/11/1993 da Lei nº. 8.731, de 16/11/1993, ficando vinculada à Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC.

Com a publicação da Lei nº. 11.892, de 29/12/2008, a Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa, de forma automática, independentemente de qualquer

formalidade, passou à condição de *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo, ficando como *Campus* Santa Teresa.

- ***Campus São Mateus***: situado na Rodovia BR-101 Norte, Km 58, Litorâneo, CEP 29932-540 - São Mateus-ES.

O *Campus* São Mateus teve sua autorização de funcionamento pela Portaria nº. 1.978, de 18/12/2006 e iniciou suas atividades como Unidade de Ensino do Cefetes, no dia 14/08/2006, com duas turmas do Curso Técnico em Mecânica, em prédio provisório no Bairro Carapina. Em 2007, a Unidade recebeu a primeira turma do Curso Técnico em Eletrotécnica. O perfil do *Campus* São Mateus está direcionado ao eixo controle e processos industriais. Com a criação do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, pela Lei nº. 11.892, de 29/12/2008, passou à condição de *campus* do Ifes, ficando como *Campus* São Mateus.

- ***Campus Serra***: situado na Rodovia ES-010, Km 6,5, Manguinhos, CEP 29164-231 - Serra-ES.

O *Campus* Serra teve sua autorização de funcionamento pela Portaria nº. 625, de 11/05/2000, sendo a segunda Unidade Descentralizada do Cefetes. Em 12/03/2001, foram iniciadas as atividades letivas na Unidade, oferecendo Cursos Técnicos em Automação Industrial e em Informática. O perfil do *Campus* está direcionado aos eixos de controle e processos industriais e de informação e comunicação, haja visto que o Município da Serra abriga uma das maiores concentrações industriais do Estado do Espírito Santo. Com a criação do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, pela Lei nº. 11.892, de 29/12/2008, passou à condição de *campus* do Ifes, ficando como *Campus* Serra.

- ***Campus Venda Nova do Imigrante***: situado na Avenida Elizabeth Minete Perim, s/nº, São Rafael, CEP 29375-000 - Venda Nova do Imigrante/ES.

O *Campus* Venda Nova do Imigrante teve sua autorização de funcionamento pela Portaria nº. 1.366, de 08/12/2010, como *Campus* Avançado da estrutura organizacional do Ifes. Os cursos ofertados no *Campus* qualificam profissionais para atividades econômicas tradicionais da região, visando a renovação no perfil dos trabalhadores locais e iniciou suas atividades em março de 2010. Em 23/04/2013, pela Portaria nº. 330, teve sua organização administrativa alterada para *Campus*.

- ***Campus Avançado Viana***: situado na Rodovia BR-262, Km 12, Universal, 29135-000 – Viana-ES.

O *Campus* Avançado de Viana teve sua autorização de funcionamento pela Portaria nº. 1.074, de 30/12/2014, como unidade integrante da estrutura organizacional do Ifes. Como *Campus* Avançado, possui estrutura reduzida e recebe suporte do *Campus* Cariacica ao qual está vinculado. O perfil do *Campus* Avançado Viana está direcionado ao Eixo Gestão e Negócios, iniciando seus cursos, tecnológico e técnico, na área de logística, característica expressiva de Viana e Municípios vizinhos.

- ***Campus Vila Velha***: situado na Avenida Ministro Salgado Filho, n.º 1000, Soteco, CEP 29106-010 - Vila Velha-ES.

Os primeiros passos para a implantação do *Campus* Vila Velha foram dados em 1985, por meio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico. Nesse período foram realizados estudos para a construção de uma Unidade Descentralizada de Ensino (UnED) em Vila Velha, com inauguração prevista para 1991. No entanto, por falta de definição quanto ao terreno para a construção do *Campus*, o processo foi substituído pela implantação da UnED da Serra. Somente, em 2007, por ocasião da segunda fase do Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, o projeto foi retomado. Com a promulgação da Lei nº. 11.892/2008, a UnED Vila Velha prevista no Plano de Expansão foi transformada em *Campus*. O *Campus* teve sua autorização de

funcionamento dada pela Portaria nº. 1.366, de 08/12/2010, ofertando Cursos Técnico em Química e Licenciatura em Química.

- **Campus Vitória:** situado na Avenida Vitória, nº. 1729, Jucutuquara, CEP 29040-780 - Vitória-ES.

O *Campus* Vitória foi oficializado em 23/09/1909, no governo do Presidente Nilo Peçanha e regulamentado pelo Decreto nº. 9.070, de 25/10/1911, recebendo o nome de Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo (EAA). Seu propósito era o de formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual, um fator de efetiva importância social e econômica.

A partir de 1937, passou a formar profissionais para a produção em série, porém com características artesanais, denominando-se, então, Liceu Industrial de Vitória, que, em 25/02/1942, foi transformado em Escola Técnica de Vitória. Em 11/12/1942, em regime de internato e externato, foi inaugurado o prédio com oficinas e salas de aula para atender aos cursos de Artes de Couro, Alfaiataria, Marcenaria, Serralheria, Mecânica de Máquinas, Tipografia e Encadernação. Em 03/09/1965, passou a ser chamada Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES). A partir de março de 1999, transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), o que possibilitou novas formas de atuação e um novo paradigma de instituição pública profissionalizante. Em 2004, o CEFETES torna-se uma Instituição de Ensino Superior. No final de 2008, com a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, o CEFETES passou a ser o *Campus* Vitória.

- **Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância – Cefor:** situado a Rodovia ES 010, Km 6,5, Manguinhos, CEP 29173-087 – Serra-ES.

O Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância – Cefor (Antigo Centro de Educação à Distância – CEAD) foi criado pela Portaria nº. 1.602, de 11/08/2014, e tem como atribuições promover a integração sistêmica com os *Campi* ofertando cursos nos diferentes níveis e modalidades, para consolidação das políticas institucionais de apoio à Educação à Distância de Formação Inicial e Continuada de professores e servidores técnico-administrativos em educação, implementando, assim, as políticas e diretrizes definidas pelo Instituto Federal do Espírito Santo no que diz respeito.

2.3.3.3 O desenho curricular na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Espírito Santo

O Instituto Federal do Espírito Santo valida a verticalização do ensino, na medida em que baliza suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos (MEC, 2010; CONIF, 2014; IFES, 2015).

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, o Instituto Federal do Espírito Santo oferta educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados, em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (IFES, 2015).

Essa proposta vem facilitada pela infraestrutura existente no Instituto Federal do Espírito Santo. Os espaços constituídos, no tocante às instalações físicas dos ambientes

de aprendizagem como salas de aulas convencionais, laboratórios, biblioteca, salas especializadas com equipamentos tecnológicos adequados, as tecnologias de informação e da comunicação e outros recursos tecnológicos são fatores facilitadores para um trabalho educativo de qualidade, de acesso de todos (IFES, 2015).

Essa organização curricular do Instituto Federal do Espírito Santo traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem a possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica à pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal do Espírito Santo, em cada exercício, deverá garantir, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de sua oferta de vagas para a educação profissional técnica de nível médio e, no mínimo, 20% (vinte por cento) de sua oferta de vagas para cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica, ressalvado o caso previsto no §2º. do art. 8º. da Lei nº. 11.892/2008 (IFES, 2010).

As ações de extensão constituem um processo educativo, social, cultural, científico e tecnológico que articula ensino e pesquisa de forma indissociável para viabilizar uma relação transformadora entre o Instituto Federal do Espírito Santo e a sociedade (IFES, 2010).

As atividades de extensão têm como objetivo apoiar o desenvolvimento e a inovação educacional, social, cultural, científica e tecnológica por meio da oferta de cursos e de programas para a realização de atividades específicas (IFES, 2010).

As ações de pesquisa e da pós-graduação constituem um processo educativo para a investigação e o empreendedorismo, visando à inovação e à solução de problemas científicos e tecnológicos, envolvendo todos os níveis e modalidades de ensino, com vistas ao desenvolvimento social (IFES, 2010).

As atividades de pesquisa e da pós-graduação têm como objetivo formar recursos humanos para a investigação, a produção, o empreendedorismo e a difusão de conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos, sendo desenvolvidas em articulação com o ensino e a extensão, ao longo de toda a formação profissional (IFES, 2010).

2.3.3.4 Do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Espírito Santo e o Planejamento Estratégico

Segundo o Professor Denio Rebello Arantes, Reitor do Ifes, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal do Espírito Santo que define programas, objetivos e metas para o período de 2014 a 2019, vislumbrando um crescimento planejado, foi traçado observando a valorização do ser humano, o comprometimento com as demandas sociais, a educação científica e tecnológica, a pesquisa e a extensão, contribuindo para o desenvolvimento sustentável das regiões onde o Ifes atua.

Integrado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (IFES, 2015) foi elaborado o Planejamento Estratégico do Ifes, visando contribuir para uma melhor integração e articulação dos planos da Rede Ifes com as decisões estratégicas recorrentes em cada

gestão imprescindíveis a construção do PDI a partir dos objetivos, metas e ações definidas no Planejamento Estratégico do Ifes.

Com o intuito de construir um processo de planejamento com uma estrutura ampla, participativa e democrática foram criadas comissões em cada campus com objetivo de realizar interlocução com a sociedade, garantindo assim representatividade local e por categorias nas definições estratégicas do Ifes. Cada comissão local foi composta pelo Diretor Geral do *campus*; Diretores (Ensino, Pesquisa, Pós-graduação, Extensão e Administração); membros do comitê de gestão do *campus*; docentes; técnico-administrativos em educação e discentes.

Para a gerência do projeto do Planejamento Estratégico (IFES, 2014b) foi criado também um Comitê Gestor, este tinha o objetivo de realizar interlocução entre a empresa responsável pela Gestão e Desenvolvimento do Projeto e as Comissões Locais, monitorar as etapas do cronograma, ajustar os desvios, aprovar e divulgar os resultados.

Foram elaborados 22 objetivos estratégicos para o Ifes, os quais, de forma balanceada, estão distribuídos em três perspectivas do mapa estratégico. São eles: Formar profissionais empreendedores, críticos, éticos e atuantes na sociedade; promover soluções tecnológicas e inovadoras; difundir conhecimento, cultura e esporte; formar formadores; fortalecer parcerias com o setor produtivo e instituições de ensino e pesquisa nacionais e internacionais; fortalecer a identidade institucional e a ação em rede; promover a verticalização do ensino articulada com a vocação dos *campi*; integrar ensino, pesquisa e extensão; incentivar a pesquisa aplicada e a extensão; ampliar a interação entre a comunidade interna e externa nas ações educacionais; ampliar e aperfeiçoar os canais e os processos de comunicação interna e com a sociedade; fortalecer a acessibilidade, a transparência e a clareza das informações; estimular a participação da comunidade Ifes na gestão; desenvolver modelo de governança com foco em resultados e indicadores; promover uniformização e eficiência das atividades de trabalho; promover capacitação e qualificação estratégica continuada de servidores; atrair e manter profissionais competentes; ampliar a participação dos servidores nas atividades de pesquisa aplicada e extensão; adequar a infraestrutura para pesquisa aplicada e extensão tecnológica; consolidar a estrutura física e de pessoal dos *campi*; garantir orçamento para a execução da estratégia; aumentar a captação de recurso extra orçamentário e de créditos complementares.

Os objetivos estratégicos são os fins a serem perseguidos pelo Instituto Federal do Espírito Santo para o cumprimento de sua missão institucional e o alcance de sua visão de futuro. Traduzem, consideradas as demandas e expectativas de suas partes interessadas, os desafios a serem enfrentados para os próximos anos.

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA

Este estudo possui natureza descritiva e propõe uma abordagem quantitativa com corte transversal. Os dados deste estudo são classificados como subjetivos, pois tratam de percepções e atributos que mesmo após o tratamento agregado mantêm esta característica (HAIR *et al.*, 2005). As informações foram coletadas em uma *survey* eletrônica cujos procedimentos serão descritos a seguir.

Fez-se uso da amostra intencional que trabalha com um número de pessoas escolhidas intencionalmente, em função da relevância que apresentam em relação a um determinado assunto (CERVO; BERVIAN, 1996). Assim, a população é representada por servidores públicos do Ifes distribuídos entre os 21 *campi* desta Instituição e o Cefor, no qual atuam como gestores em cargos de direção ou de coordenação. Quanto aos cargos de direção, além da direção-geral, foram abrangidas também as direções de ensino, administração, pesquisa, pós-graduação e extensão.

Para a coleta de dados foi encaminhado um *link* hospedado no provedor Google Forms © para o e-mail institucional de 287 coordenadores e 82 diretores do Ifes. O questionário (APÊNDICE A) foi dividido em três partes: a primeira parte diz respeito aos fatores que favorecem a gestão democrática, compartilhada e participativa; a segunda parte alusiva a eventuais fatores que comprometem este modelo de gestão e a terceira parte referente a informações demográficas do respondente. Fez-se uso da “escala de Likert”, em que o respondente constrói níveis de aceitação, conforme suas experiências, percepções e vivências sociais. A escala foi elaborada com valores de 1 a 5, oportunizando ao entrevistado expressar respostas claras, em vez de respostas neutras ou ambíguas.

Na coleta de dados optou-se por não identificar os sujeitos e não levantar informações relativas ao *campus*. Esta escolha fundamenta-se na necessidade de proteger o experimento de respostas tendenciosas a padrões socialmente desejáveis (HAIR *et al.*, 2005). Os dados demográficos coletados foram: gênero, idade, tempo de serviço no cargo de gestão, forma de acesso ao cargo (indicação ou eleição) e carreira (técnico-administrativo ou docente).

Foram obtidas 73 respostas dos diretores e 136 respostas dos coordenadores, totalizando-se assim uma amostra com 209 respondentes, o que atende a amostra necessária para uma população de 369 indivíduos, conforme o modelo matemático proposto por Santos (2015), detalhado no APÊNDICE B.

Para análise dos dados foi empregada a média aritmética a partir das variáveis constantes do questionário. Segundo Diniz (2000) esta análise traduz melhor a situação de cada caso, pois resulta da comparação entre um evento e o espaço amostral do qual ele faz parte. Trivinos (1997) confirma que esta metodologia visa atender às necessidades de entender a dinâmica que compõe a realidade do objeto estudado, porque amplia as possibilidades de descrição e compreensão do objeto de estudo. Essa compreensão não pode ser isolada do fenômeno social, da história, da cultura, portanto, das práticas sociais em sua totalidade de apreensão. Desta forma, a partir dos dados coletados e devidamente tratados, entendemos ser possível identificar e reconhecer os possíveis limites e desafios para, na sequência, de forma contextual analisá-los.

Quanto aos aspectos éticos, os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde de forma clara e objetiva, o respondente foi informado sobre o caráter voluntário e anônimo de sua participação, bem como dos possíveis riscos envolvidos e o objetivo da pesquisa (APÊNDICE C).

CAPÍTULO IV

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização da Amostra

Este tópico analisa o perfil dos servidores que responderam ao questionário de pesquisa. A Tabela 1 demonstra a caracterização da amostra.

Tabela 1: Caracterização da amostra

| | Característica | Coordenadores | % | Diretores | % | Total | % |
|---|------------------------|---------------|------|-----------|------|-------|------|
| Total Pesquisado | | 136 | | 73 | | 209 | 100 |
| Gênero | 1-Feminino | 45 | 33,1 | 21 | 28,8 | 66 | 31,6 |
| | 2-Masculino | 91 | 66,9 | 52 | 71,2 | 143 | 68,4 |
| Idade | 20 a 25 | 1 | 0,7 | 2 | 2,7 | 3 | 1,4 |
| | 26 a 30 | 9 | 6,6 | 6 | 8,2 | 15 | 7,2 |
| | 31 a 35 | 13 | 9,6 | 8 | 11,0 | 21 | 10,0 |
| | 36 a 40 | 30 | 22,1 | 9 | 12,3 | 39 | 18,7 |
| | Acima de 40 | 83 | 61,0 | 48 | 65,8 | 131 | 62,7 |
| Tempo no cargo de gestão | 1 ano | 31 | 22,8 | 11 | 15,1 | 42 | 20,1 |
| | 2 anos | 32 | 23,5 | 19 | 26,0 | 51 | 24,4 |
| | 3 anos | 28 | 20,6 | 23 | 31,5 | 51 | 24,4 |
| | 4 anos | 16 | 11,8 | 5 | 6,8 | 21 | 10,0 |
| | Mais de 4 anos | 29 | 21,3 | 15 | 20,5 | 44 | 21,1 |
| Forma de acesso ao cargo de gestão | Eleição | 16 | 11,8 | 18 | 24,7 | 34 | 16,3 |
| | Indicação | 120 | 88,2 | 55 | 75,3 | 175 | 83,7 |
| Segmento | Docente | 60 | 44,1 | 49 | 67,1 | 109 | 52,2 |
| | Técnico-Administrativo | 76 | 55,9 | 24 | 32,9 | 100 | 47,8 |

Fonte: Dados da pesquisa
Elaborado pela autora

Percebe-se que a maioria dos respondentes é do gênero masculino (N=143; 68,4%) o que sugere uma tendência à escolha de homens para tais posições, considerando-se que a maioria destes acessou o cargo a partir de indicação (N=175; 83,7%). A questão cultural em relação à mulher pode ser verificada ainda em relação às últimas eleições do Ifes onde todos os candidatos a reitor e diretor-geral eram homens, com exceção de apenas um campus com uma candidata a diretora-geral.

Quanto à idade, a amostra apresentou predominância da faixa etária superior a 40 anos (62,7%), seguida do intervalo de 36 a 40 anos (18,7%), constatação que sugere uma preferência por servidores mais experientes na gestão. Apesar dos gestores estarem concentrados entre as maiores idades, o mesmo não ocorre quanto ao tempo no cargo de gestão (N=165; 78,9%), o que possivelmente pode estar relacionado

à troca de cargos de confiança, concomitante à eleição do reitor e dos diretores-gerais, que aconteceu em dezembro de 2012.

Grande parte dos diretores é do segmento docente (N=49; 67,1%) o que traduz um fator da cultura organizacional deste tipo de instituição onde apenas a partir de 2008 (Lei nº. 11.892) foi franqueado o acesso a cargos de direção-geral aos técnico-administrativos em educação de nível superior, o que possivelmente reflete na indicação das outras diretorias. Outro fato relevante que corrobora com este resultado foi a presença de apenas um técnico-administrativo como candidato a diretor-geral entre todos os *campi*.

4.2 Análise Gráfica dos Resultados

Para uma melhor compreensão dos resultados a análise dos dados apresentados nas Tabelas 2 e 3 ocorrerá a partir de gráficos da amostra total, do agrupamento diretores e do agrupamento coordenadores. Serão apresentados os valores médios para cada questão ordenados de forma decrescente onde será também indicada a média geral do grupo analisado. Os gráficos serão segmentados ainda segundo os escores dos fatores que favorecem ou comprometem a gestão democrática.

Tabela 2: Médias dos Diretores

| EFEITO | PERGUNTAS | MÉDIA |
|-------------------------------------|---|-------|
| Favorece a Gestão Democrática | 4. A forma de escolha dos diretores-gerais por meio do processo eletivo afirma o caráter amplo de participação equitativa, determinante para a democratização do processo. | 3,74 |
| | 7. As propostas de gestão democrática do Ifes, contribuem para assegurar a função social da escola. | 3,69 |
| | 1. A gestão do Ifes é capaz de expressar de forma efetiva os princípios da gestão democrática. | 3,64 |
| | 6. No Ifes, a gestão participativa favorece a experiência coletiva ao possibilitar a socialização de decisões e a divisão de responsabilidades, evitando a centralização na tomada de decisões. | 3,51 |
| | 8. No Campus, a comunidade INTERNA participa e compartilha experiências e decisões relacionadas ao projeto político-pedagógico e às decisões administrativas. | 3,47 |
| | 11. No Ifes, os instrumentos de participação de caráter deliberativo são precedidos por etapas consultivas. | 3,43 |
| | 2. No Ifes, a gestão democrática se efetiva por meio da participação dos representantes das comunidades interna e externa. | 3,30 |
| | 3. No Ifes é assegurada a transparência dos atos administrativo-financeiros. | 3,29 |
| | 5. No Ifes, a gestão assegura a autonomia administrativa e financeira do Campus. | 3,27 |
| | 10. No Ifes, a estrutura organizacional não compromete a perspectiva de gestão democrática nos âmbitos político-pedagógico e administrativo. | 3,11 |
| | 12. No âmbito da gestão democrática do Ifes são respeitadas as especificidades dos campi sem comprometer o sistema como um todo. | 3,01 |
| | 9. No Campus, a comunidade EXTERNA participa e compartilha experiências e decisões relacionadas ao projeto político-pedagógico e às decisões administrativas. | 2,74 |

| | | |
|---------------------------------|---|------|
| Compromete a Gestão Democrática | 24. Problemas de comunicação no âmbito do Ifes. | 3,77 |
| | 20. A falta de informação pela comunidade a respeito das decisões tomadas. | 3,51 |
| | 19. Desarticulação entre o planejamento e a execução das políticas na gestão. | 3,43 |
| | 21. O radicalismo das posições por parte de alguns gestores. | 3,43 |
| | 23. Falta de articulação entre a administração do Campus e a comunidade escolar no que tange ao planejamento e a execução de políticas de gestão. | 3,31 |
| | 25. A metodologia adotada na definição de estratégias ou intervenções no campo administrativo, financeiro e político-pedagógico. | 3,29 |
| | 17. Conflitos a partir da pluralidade de idéias, conceitos, cultura, etc.. | 3,27 |
| | 16. A falta de autonomia de algumas instâncias no Campus. | 3,27 |
| | 22. Falta de articulação entre as instâncias de gestão do Ifes e o Campus. | 3,26 |
| | 15.O excesso de burocracia do sistema. | 3,23 |
| | 26. A política da construção de consensos na elaboração e tomadas de decisões. | 3,11 |
| | 18. A predominância do caráter consultivo dos instrumentos e mecanismos de participação. | 2,67 |
| | 13. O formato da eleição para reitor do Ifes. | 2,26 |
| | 14. O formato das eleições para Diretores-Gerais dos Campi. | 2,09 |

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 3: Médias dos Coordenadores

| EFEITO | PERGUNTAS | MÉDIA |
|-------------------------------|--|-------|
| Favorece a Gestão Democrática | 4. A forma de escolha dos diretores-gerais por meio do processo eletivo afirma o caráter amplo de participação equitativa, determinante para a democratização do processo. | 3,70 |
| | 1. A gestão do Ifes é capaz de expressar de forma efetiva os princípios da gestão democrática. | 3,43 |
| | 2. No Ifes, a gestão democrática se efetiva por meio da participação dos representantes das comunidades interna e externa. | 3,25 |
| | 7. As propostas de gestão democrática do Ifes, contribuem para assegurar a função social da escola. | 3,11 |
| | 3. No Ifes é assegurada a transparência dos atos administrativo-financeiros. | 3,10 |
| | 5. No Ifes, a gestão assegura a autonomia administrativa e financeira do Campus. | 3,07 |
| | 11. No Ifes, os instrumentos de participação de caráter deliberativo são precedidos por etapas consultivas. | 3,00 |

| | | |
|---------------------------------------|---|------|
| | 8. No Campus, a comunidade INTERNA participa e compartilha experiências e decisões relacionadas ao projeto político-pedagógico e às decisões administrativas. | 2,95 |
| | 10. No Ifes, a estrutura organizacional não compromete a perspectiva de gestão democrática nos âmbitos político-pedagógico e administrativo. | 2,92 |
| | 6. No Ifes, a gestão participativa favorece a experiência coletiva ao possibilitar a socialização de decisões e a divisão de responsabilidades, evitando a centralização na tomada de decisões. | 2,87 |
| | 12. No âmbito da gestão democrática do Ifes são respeitadas as especificidades dos campi sem comprometer o sistema como um todo. | 2,57 |
| | 9. No Campus, a comunidade EXTERNA participa e compartilha experiências e decisões relacionadas ao projeto político-pedagógico e às decisões administrativas. | 2,53 |
| Compromete a Gestão Democrática | 24. Problemas de comunicação no âmbito do Ifes. | 3,50 |
| | 20. A falta de informação pela comunidade a respeito das decisões tomadas. | 3,41 |
| | 21. O radicalismo das posições por parte de alguns gestores. | 3,41 |
| | 22. Falta de articulação entre as instâncias de gestão do Ifes e o Campus. | 3,35 |
| | 16. A falta de autonomia de algumas instâncias no Campus. | 3,34 |
| | 25. A metodologia adotada na definição de estratégias ou intervenções no campo administrativo, financeiro e político-pedagógico. | 3,33 |
| | 19. Desarticulação entre o planejamento e a execução das políticas na gestão. | 3,26 |
| | 23. Falta de articulação entre a administração do Campus e a comunidade escolar no que tange ao planejamento e a execução de políticas de gestão. | 3,25 |
| | 15. O excesso de burocracia do sistema. | 3,13 |
| | 26. A política da construção de consensos na elaboração e tomadas de decisões. | 3,08 |
| | 17. Conflitos a partir da pluralidade de idéias, conceitos, cultura, etc.. | 3,06 |
| | 18. A predominância do caráter consultivo dos instrumentos e mecanismos de participação. | 2,85 |
| | 13. O formato da eleição para reitor do Ifes. | 2,69 |
| | 14. O formato das eleições para Diretores-Gerais dos Campi. | 2,60 |

Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 1 – Médias dos fatores que favorecem a Gestão Democrática – Consolidado Diretores e Coordenadores



Gráfico 2 – Médias dos fatores que comprometem a Gestão Democrática – Consolidado Diretores e Coordenadores

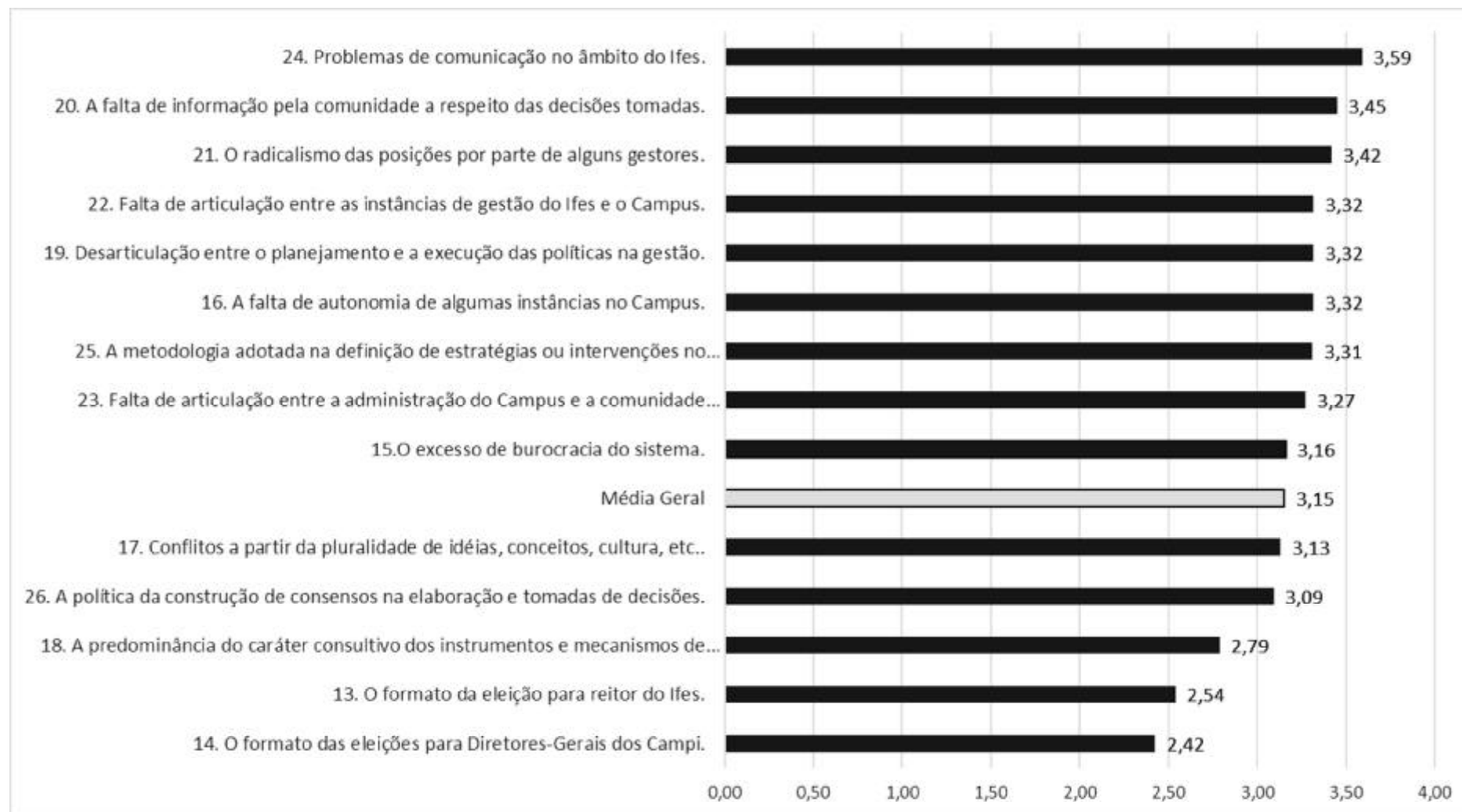


Gráfico 3 – Médias dos fatores que favorecem a Gestão Democrática – Visão dos Diretores

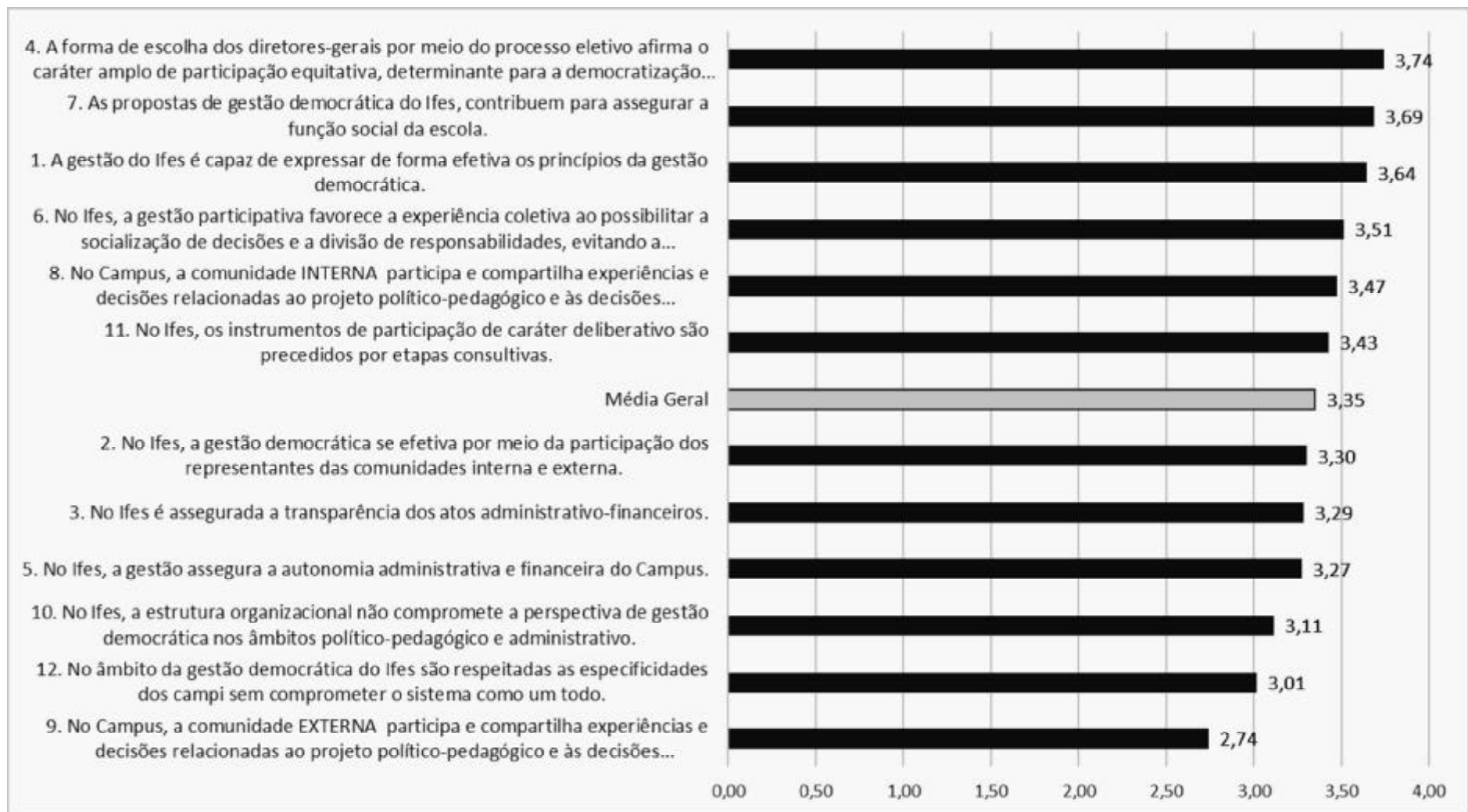


Gráfico 4 – Médias dos fatores que comprometem a gestão Democrática – Visão dos Diretores

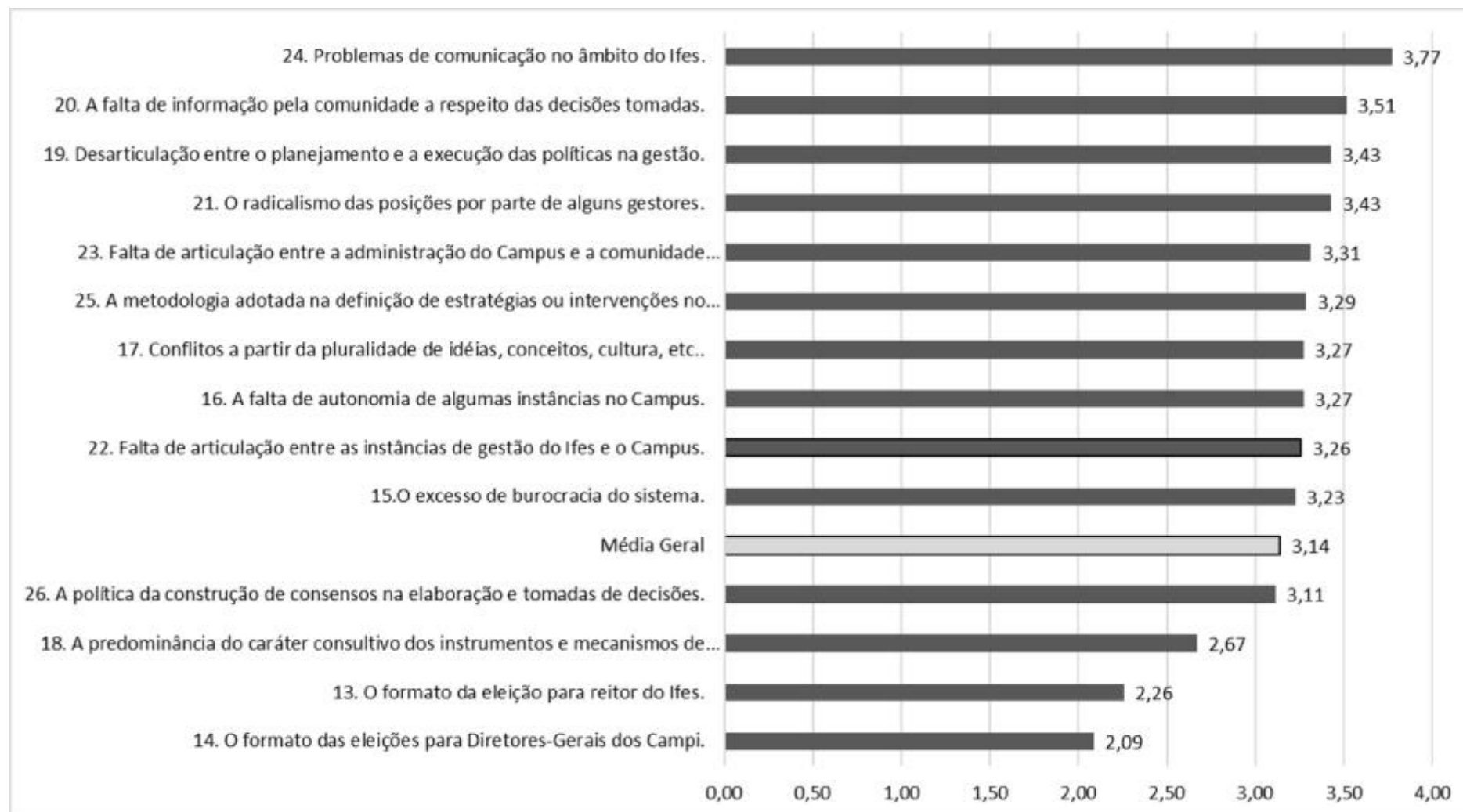


Gráfico 5 – Médias dos fatores que favorecem a gestão Democrática – Visão dos Coordenadores

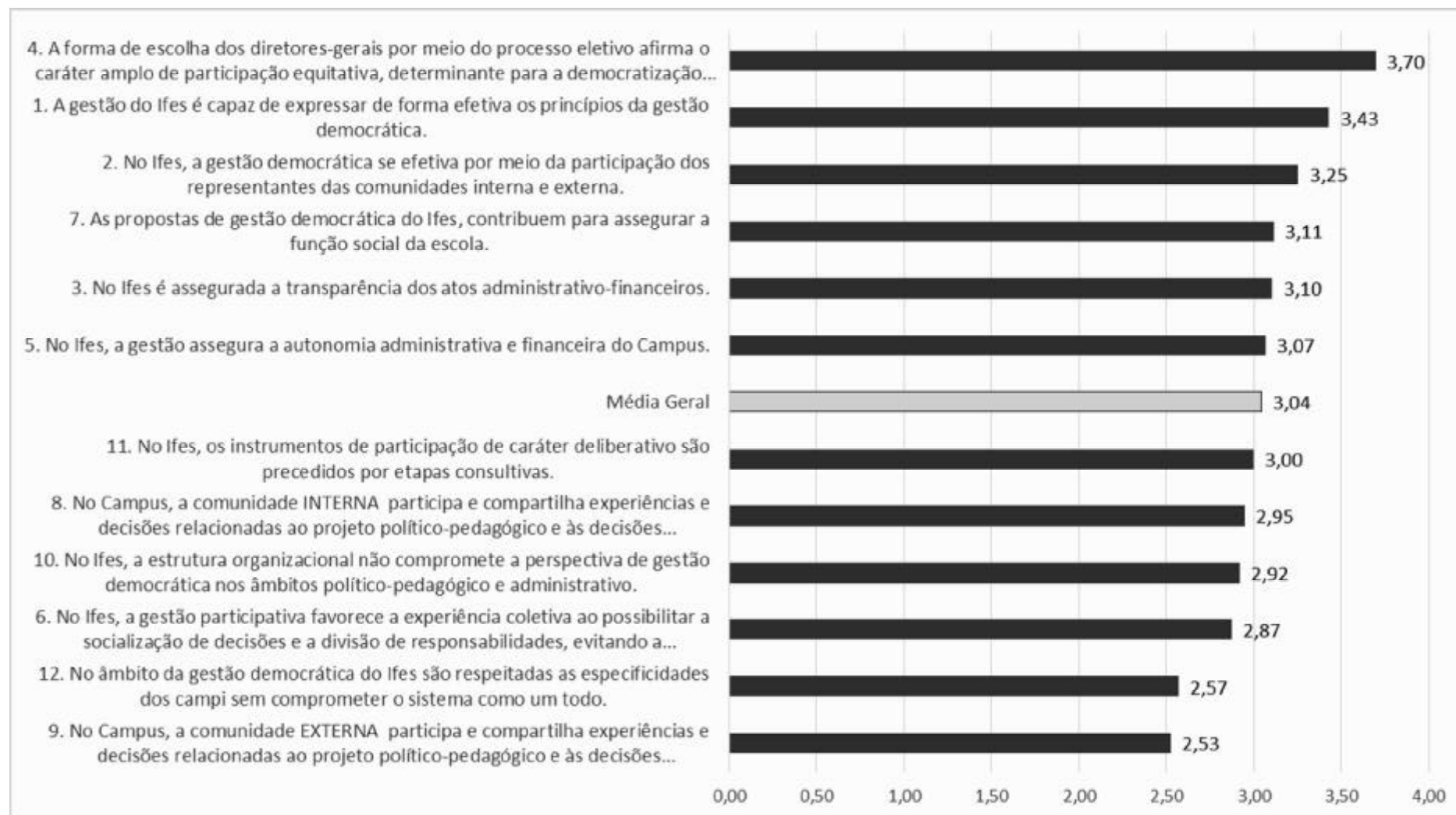
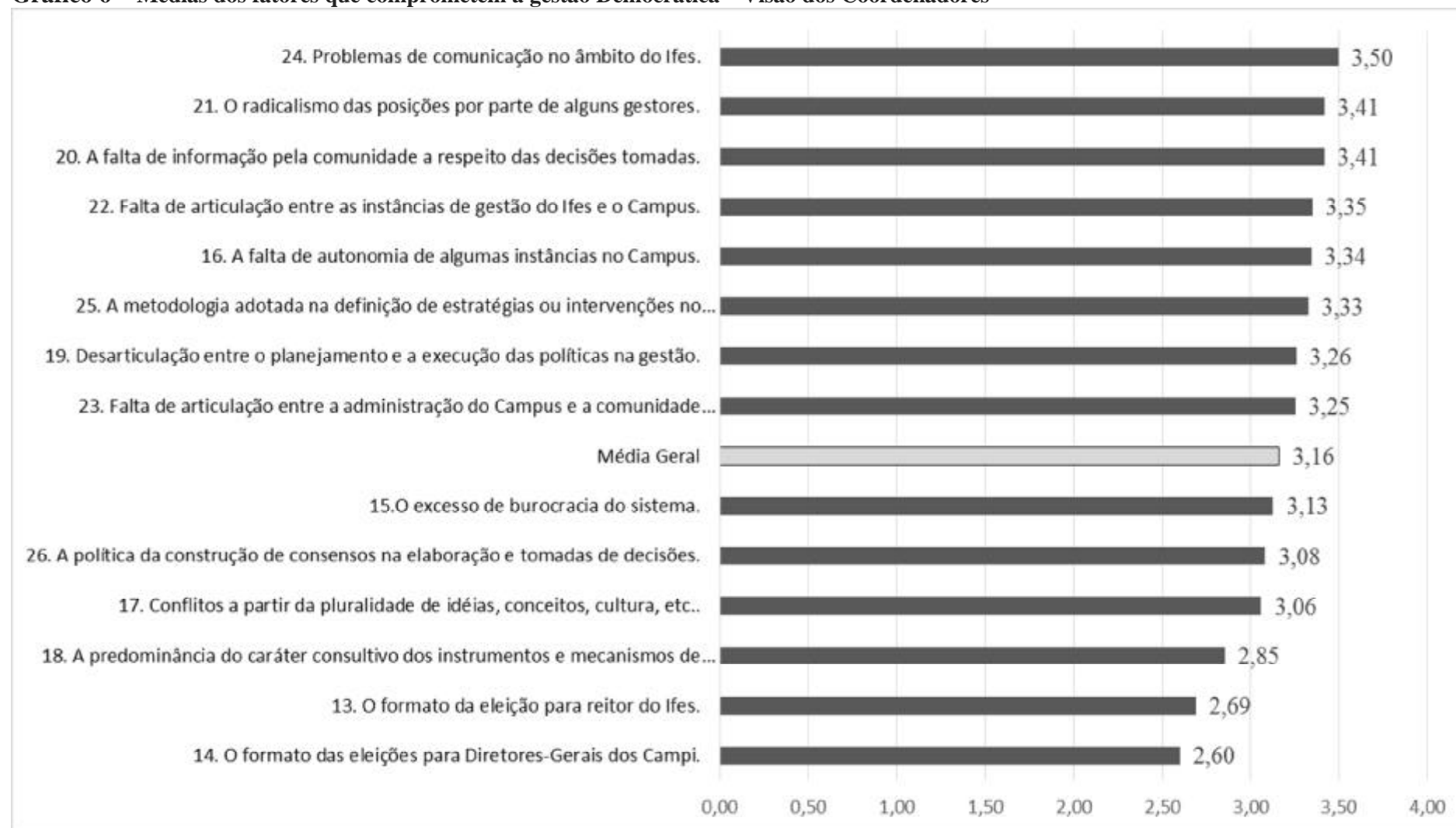


Gráfico 6 – Médias dos fatores que comprometem a gestão Democrática – Visão dos Coordenadores



Os resultados apresentados no Gráfico 1 permitem inferir que o formato de eleições para reitor e diretores-gerais (M=3,71) é ponto forte dos princípios democráticos (questão 4) sob o ponto de vista dos entrevistados, o que contrasta com o fato da grande maioria dos servidores ocupar os cargos por meio de indicação, por serem cargos de confiança, o que reflete o perfil dos eleitos. A mesma constatação ocorre ao observarmos separadamente os gráficos dos resultados dos diretores (M=3,74) e dos coordenadores (M=3,70) nos gráficos 3 e 5.

De forma geral foi possível evidenciar que a gestão do Ifes é capaz de efetivar os princípios da gestão democrática, garantindo sua função social já que o gráfico 1 apresenta médias elevadas e próximas ao ponto máximo da escala para as questões 1 e 7.

A questão sobre autonomia administrativa e financeira (questão 5) obteve um resultado abaixo da média geral no gráfico consolidado (gráfico 1), resultado influenciado pelos diretores (M=3,27; gráfico 3) e principalmente pelos coordenadores (M=3,07; gráfico 5). Vale notar que apesar da média ser maior no conjunto dos diretores, o resultado foi um dos mais baixos, considerando-se que neste grupo, de forma geral as médias foram altas. Nesta concepção, pode-se afirmar que a educação não é neutra, e sim um ato político que envolve posicionamentos e interesses distintos, o que torna a escola num cenário de possíveis conflitos e contradições, tornando a gestão democrática algo complexo de ser construído e vivido (CARDOSO, 2007).

A participação da comunidade externa (questão 9) obteve os menores escores tanto de forma geral (M=2,60; gráfico 1) como entre os diretores (M=2,74; gráfico 3) e coordenadores (M=2,53; gráfico 5) indicando assim uma deficiência legislativa por não ser obrigatória a inclusão de representantes externos em conselhos e câmaras, ficando facultativa tal inserção nos regimentos. A esse respeito Libâneo; Oliveira; Toschi (2007, p. 329) afirmam:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável à maior aproximação entre professores, alunos e pais.

A presença da sociedade concretiza-se na inclusão e aceitação de grupos sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo, que no geral, são excluídos das decisões, a exemplo: pais, alunos, professores, e agentes educacionais entre outros. Esta postura oportuniza tirar das mãos dos governantes e dos técnicos da área o monopólio de determinar os rumos da educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

Um outro ponto crítico foi o respeito às especificidades dos *campi* (questão 12; gráficos 3 e 5) com médias baixas segundo a opinião dos diretores e coordenadores (M=3,01 e M=2,57), porém com uma diferença relevante do primeiro para o segundo grupo. Este resultado pode indicar que as diferenças regionais, sociais e culturais ainda não foram totalmente assimiladas pela gestão do Ifes.

A transparência dos atos administrativo-financeiros (questão 3; gráfico 3) obteve uma percepção menor por parte dos diretores (M=3,29), possivelmente em função da proximidade que estes têm das discussões das políticas orçamentárias em nível macro e devido a recair sobre estes as demandas internas do campus em que atuam. Segundo Krawczyk (2008, p. 67), a estimativa é “que quanto mais claro seja o entendimento que

as pessoas tenham das organizações que integram, e quanto maior o poder decisório é o compromisso delas com os objetivos da instituição, maior a produção e melhor o produto”. Desse modo deve-se buscar a cumplicidade e o compromisso individualizado por meio da participação e do trabalho em equipe, como elementos-chave para o êxito da gestão e eficiência da instituição.

A participação da comunidade interna (questão 8; gráficos 3 e 5) foi outro ponto de contraste entre a percepção de diretores (M=3,47) e coordenadores (M=2,59), já que no caso dos diretores o resultado ficou acima do ponto médio do grupo, o que não ocorreu entre o outro conjunto de gestores. Pode-se sugerir uma maior proximidade dos coordenadores aos demais segmentos internos e por consequência, uma maior sensibilidade ao assunto. Pode-se ainda, inferir a possibilidade de falhas de comunicação entre os diretores e sua equipe de trabalho, ou ainda um repasse de informações distorcidas. Saviani (2007) assevera que toda gestão deve buscar meios de evitar que a gestão seja o exercício de uma só pessoa. Com isso deve-se buscar uma forma de poder onde todos os segmentos escolares e a comunidade local se congregam para, juntos, construir uma educação de qualidade e socialmente relevante para todos. Assim sendo, o poder e as consequentes responsabilidades são divididos. Consequentemente, vale destacar ainda que:

A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assumira sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 325).

Quanto aos aspectos que comprometem a gestão democrática no Ifes o ponto crítico foi a comunicação (questão 24; gráficos 4 e 6), apresentando médias extremamente elevadas para diretores e coordenadores (M=3,77 e 3,50). De fato, uma má comunicação prejudica a transparência dos atos administrativo-financeiros, e influencia na percepção de falta de informação (questão 20), um componente fundamental em qualquer processo democrático. Em continuidade a esta lógica, pode-se inferir que a percepção de radicalismo por parte dos gestores (questão 21) apresentada no gráfico 2 pode também estar relacionada à falta de comunicação e informação, já que estas carências levam a um não entendimento do processo como um todo.

Planejamentos transparentes que não são seguidos de efetiva execução podem transmitir uma sensação de que as propostas não saem do papel. A questão 19 (gráfico 2) entre os maiores escores negativos (M=3,32) pode ser uma forte constatação de que, na visão dos gestores, este comportamento é recorrente, gerando desestímulo à participação nestas consultas.

Percebeu-se ainda que a falta de articulação entre as instâncias de gestão do Ifes e o *Campus* (questão 22) foi um ponto negativo relevante tanto na avaliação consolidada (M=3,32; gráfico 2), como entre os grupos de gestores, o que sugere um distanciamento e um obstáculo na implementação de políticas, o que mais uma vez ocasiona uma baixa percepção de democracia. O mesmo fenômeno também pode ser percebido no gráfico 2, no que se refere à articulação entre a administração do *Campus* e a comunidade escolar (questão 23). Estes dois itens ficaram situados acima do ponto médio nos três grupos (gráficos 2, 4 e 6). Desta forma, pode-se sugerir que falta aos processos decisórios uma melhor articulação entre as diferentes instâncias, o que gera

uma visão de imposição na opinião dos gestores. A legislação assegura que a democratização da gestão é um processo coletivo de decisões e ações, apresentando-se como um instrumento fundamental para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Assim:

À medida que se abre espaço para a participação de instâncias colegiadas na tomada de decisões no cotidiano da escola, seja na elaboração e no acompanhamento do projeto político-pedagógico, seja na elaboração e na revisão do regimento escolar, seja na definição da aplicação dos recursos financeiros da instituição de ensino ou nas discussões concernentes às necessidades reais da escola, sobretudo no que se refere às pressões junto ao poder público para o cumprimento de suas responsabilidades, ao mesmo tempo se constrói o processo educativo como prática social democrática (SCHLESENER, p. 32, 2008).

Estes resultados apresentam-se em conformidade com as idéias de Paro (2004, p. 52), quando considera que “a participação não faz parte da nossa cultura, cabe lembrar quando enfatiza que, para além de um princípio norteador, a gestão democrática representa uma mudança no modo de entender o ato de administrar”. Para o autor, a luta por uma gestão democrática passa pela democratização das relações escolares em todas as instâncias cotidianamente, impondo a necessidade de criar processos participativos, para o enfrentamento do autoritarismo, que, no interior da escola, dificultam a participação efetiva da comunidade na gestão escolar.

Em consonância com os aspectos positivos discutidos anteriormente, o formato de eleições para reitor e diretores-gerais obteve as menores médias no grupo de fatores que comprometem a gestão democrática, já que se trata de um processo reconhecidamente democrático.

CAPÍTULO V

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou como meta final analisar os limites e desafios da gestão democrática e participativa no Instituto Federal do Espírito Santo, para tal foi apresentada como pano de fundo a trajetória da Rede Federal e da própria instituição em si. Este caminho foi referenciado ora pela perspectiva do desenvolvimento econômico, ora pela evolução do processo democrático no país. Fica evidente a capacidade de adaptação necessária para conciliar o teórico ao prático, o político ao pedagógico em mais de 100 anos de história. Os temas abordados na teoria revisada reforçaram a perspectiva de que as soluções para o espaço público não se apegam a modelos generalizados (BORJA, 2003), e como foi visto, em especial em uma estrutura *multi-campi* com o Ifes a efetiva gestão democrática passa por um esforço de diálogo que garanta voz às diversas instâncias da Instituição, tornando assim legítima a ação dos gestores e, como proposto por Arendt (2004), da organização como um todo.

O resultado da pesquisa empírica, proveniente das entrevistas com os gestores dos 21 *campi* do Ifes e do CEFOR, identificou sob o ponto de vista destes respondentes que de forma geral o Ifes efetiva os princípios da gestão democrática, porém, trouxe à tona alguns contrapontos e reflexões importantes para a contribuição proposta por este estudo:

- a) Em consonância com as mudanças da CF de 88, o formato de eleições para Reitor e Diretores-gerais foi considerado o ponto forte do sistema quanto a gestão democrática, assim como a capacidade de cumprir sua função social. Trata-se aqui de uma base importante para o desenvolvimento da Instituição sem dissociar democracia e educação (FREIRE, 1975). Porém, cabe ressaltar que, apesar de em menor número, alguns gestores identificaram que o formato das eleições compromete a gestão democrática, sinalizando a necessidade de dar mais informação sobre este processo considerado como chave da democracia.
- b) A participação da comunidade externa, ao contrário do que já preconizava a LDB/1996 (art. 14 e 15), aparece como uma importante lacuna na gestão da Instituição o que demanda atenção quanto à necessidade de expandir sua participação em conselhos e demais instâncias consultivas, ampliando desta forma tanto o compromisso da gestão participativa como a função social do Ifes em especial considerando-se o estímulo ao exercício da cidadania.
- c) O fato dos coordenadores julgarem que há pouco acesso da comunidade interna nos processos decisórios, em contraste à opinião dos diretores, incita a necessidade de uma aproximação dos altos escalões tanto ao conjunto de servidores como às suas próprias equipes, fazendo valer os diversos instrumentos de participação citados neste estudo, tais como conselhos, câmaras e o Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes.
- d) A percepção negativa quanto ao respeito às especificidades dos *campi* sinaliza que, além dos resquícios provenientes da integração de quatro autarquias, também os gestores dos novos *campi* percebem falhas no tratamento das diversidades. As escolas possuem histórias particulares e estão inseridas em contextos ético-políticos (GADOTTI, 2014), o que leva a uma importante reflexão sobre o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e geográficas, especialmente em um modelo *multicampi*.

- e) Uma atenção especial deve ser dedicada à comunicação e informação no âmbito do Ifes, sob o ponto de vista dos gestores. Tratam-se de dois conceitos intimamente relacionados e que, nos resultados desta pesquisa apresentaram um impacto significativo, influenciando outros resultados. Primeiramente, a despeito das diversas formas de participação elencadas neste estudo, falhas de comunicação e baixa informação preponderaram nos resultados. Os atos administrativo-financeiros, por exemplo, apesar de públicos e disponíveis em bases de dados, foram identificados como poucos transparentes. A falta de articulação e autonomia entre as Instâncias, a percepção de decisões radicais e mesmo o desrespeito às especificidades podem ser decorrentes de má informação e de processos de comunicação mal implantados. Conclui-se que os mecanismos democráticos existem, porém, as opiniões são influenciadas por percepções da realidade e não necessariamente da realidade por si só (BARGAL, 2006) e neste contexto a carência de uma comunicação eficiente prejudica tanto as ações democráticas e participativas já realizadas como as propostas para o futuro, tratando-se do grande desafio da efetivação de um modelo de gestão democrática e participativa.

5.1 Limitações do estudo e pesquisas futuras

Algumas limitações podem ser apresentadas no presente estudo. Primeiramente o uso de variáveis demográficas para escalonar os diversos níveis hierárquicos dos coordenadores poderia evidenciar possíveis vieses associados ao fato destes estarem mais próximos ou não dos altos escalões. Outra limitação refere-se à ausência de uma medida que indique o tamanho e a idade do *Campus* do respondente, possibilitando assim identificar se a complexidade da unidade influencia a resposta.

Estudos futuros podem aprofundar a discussão quanto à questão do gênero, brevemente abordada nesta pesquisa, e possíveis relações entre tempo de serviço e percepção de democracia. A aplicação do questionário aqui apresentado em outras instituições de ensino de contextos diferentes pode fornecer uma maior base empírica para validar uma escala de mensuração estatisticamente mais robusta, com o uso por exemplo de técnicas de análise fatorial. Por fim a ampliação da pesquisa aos demais servidores da instituição e discentes, poderia fornecer um novo prisma com diversos contrastes a explorar, ampliando assim esta categoria de investigação tão necessária ao fortalecimento do papel das Instituições Pública de Ensino.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Lisboa, Portugal. 1997.
- BARGAL, David. Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm of action research Towards the 60th anniversary of Lewin's 'Action research and minority problems' (1946). **Action Research**, v. 4, n. 4, p. 367-388, 2006.
- BORDIGNON, G. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. MEC, SEB, 2004.
- BORJA, Jordi. **La Ciudad Conquistada**. Madrid: Alianza Editorial, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinction**. Paris: PUF, 1979.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm
>. Acesso em: 24/07/2015.
- _____. MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 16/07/2015.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 26/07/2015.
- CARDOSO, C. **Projetos nas escolas do município de Araucária: uma política de secundarização da especificidade do trabalho escolar**. Dissertação de Mestrado, Curitiba: UFPR, 2007.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2014. **Educação Profissional e Tecnológica: Proposições em Rede**. Brasília. Disponível em
<http://200.129.168.182:4030/attachments/download/7298/proposta_Conif_maio_2014.pdf>. Acesso em: 29/07/2015.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.
- DINIZ, Alexandre. **Estatística Básica**. UFMG, 2000.

ESPÍRITO SANTO. Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN). **Agenda Regional Estratégica do Sul – 2011-2021**. Vitória, ES, 2010.

_____. IJSN. **Síntese dos indicadores sociais do Espírito Santo**. Vitória, ES, 2011.

FLORES JUNIOR, R.G. **O que é uma pesquisa por amostragem?** Rio de Janeiro: IBGE, 1980.

FOERSTER, Heinz Von. On self-organizing systems and their organization. In: CAMERON, S. e YOVITS, M. C. **Self organizing systems**. Londres: Pergamon Press, 1960.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

FRIGOTTO, Gaudencio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Consejo latinoamericano de ciencias sociales, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, 1997.

GADOTTI, Moacir. Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades. 2014.

GEERTZ, Clifford. As interpretações das culturas. **Rio de Janeiro: Guanabara**, 1989.

HAIR JR, Joseph F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HABERMAS, J. A nova intransparência. A crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. In **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, 18: 103-114, Setembro, 1987.

HOLANDA Ferreira, AB. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio**. Versão eletrônica. Versão 5.0. Positivo by Regis Ltda; 2004.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Estatuto do Ifes**. Vitória: IFES, 2010. Acessado em 05/08/2015. Disponível em: <
<http://www.ifes.edu.br/institucional/706-estatuto-do-ifes>>.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Vitória: IFES, 2015. Acessado em 05/10/2015. Disponível em: <
<http://www.ifes.edu.br/institucional/766-pdi-do-ifes>>.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Planejamento Estratégico do Ifes**. Vitória: IFES, 2014. Acessado em 05/10/2015. Disponível em: <
http://prodi.ifes.edu.br/prodi/planejamento_Estrategico/produtos/Divulgacao.pdf>.

JACOBI, Pedro Roberto. Espaços Públicos e Práticas Participativas na Gestão do Meio Ambiente no Brasil. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 137-154, jan./dez. 2003.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, v. 2, 1976.

KRAWCKYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M. F. F. **Política e gestão da Educação**. 2.ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2008

LAFER Celso. Experiência, ação e narrativa: reflexões sobre um curso de Hannah Arendt. Estud. av. [online]. 2007, vol.21, n.60, pp. 289-304. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000200022>>. Acesso em 05/out/2013.

LEDESMA, Maria Rita Kaminski. **Gestão Escolar: desafios dos tempos.** Tese Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2008.

LEITE, Acenília Oliveira. **Princípios da gestão escolar democrática.** Monografia de Pós-Graduação. Leopoldina: Faculdade Redentor, 2012 disponível em <<http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/04122012Acenilia%20de%20oliveira%20Felix%20Leite%20-%20TCC.pdf>>. Acessado em 10/09/2015

LEFEBVRE, Henri. **O Direito À Cidade.** 5ª Ed. Centauro: São Paulo, 2012.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.de.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCK, Heloísa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores.** Em Aberto, n 72 (Gestão Escolar e Formação de Gestores, Junho de 2000, p. 11-34).

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro.** São Paulo: Autores Associados, 1982.

_____, Lucília. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** In: PRIMEIRA REUNIÃO DO CICLO DE PALESTRAS PARA A DISCUSSÃO DAS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO. 2008. Brasília. Texto digitado. Brasília: [s.n], 2008.p. 1-22.

MARTELLI, Andrea Cristina. Gestão escolar : mudança de paradigma ou uma nova nomenclatura para um velho modelo? Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.Campinas, SP.1999.

MEC - Ministério da Educação - Brasil. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concecaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20/08/2015.

NARCISO, Carla Alexandra Filipe. **Espaço público: desenho, organização e poder: o caso de Barcelona. Universidade de Lisboa.** Dissertação. Mestrado em Administração Pública. 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/1736>>. Acesso em 07/out/2015.

NUNES, Rogério da Silva; SOUZA, Joice Josiane de. **Conflito Organizacional: uma síntese das abordagens em administração.** Universidade de São Paulo. XII Semana de Administração. 2010. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/trabalhosPDF/281.pdf>>. Acesso em 05/out/2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo, Cortez, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. **Educação profissional na rede pública estadual: Fundamentos políticos e pedagógicos.** Versão Preliminar. Paraná, 2006. 49 p. Disponível em: <http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/semana/fundamentos_politicos_pedagogicos.pdf>. Acesso em: 10/08/2015.

PARO, Vitor H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. **Escritos sobre educação.** São Paulo. Xamã, 2001. p. 79-88.

_____, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2004.

_____, Vitor H. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **Educação Profissional e Desenvolvimento Local.** 2003. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Gestão de Cidades). Universidade Cândido Mendes. Campos dos Goytacazes, RJ. 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo, SP: Cortez, 2003.

_____, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia.** Vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

POCHMANN, Marcio (Coord.); CAMPOS, André; AMORIM, Ricardo. **Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).** Brasília: nov. 2007. Disponível em <www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/mapadoemprego.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2008.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2000.

SANTOS, B.; AVRITZER, L. **Para ampliar o cânone democrático**. In: SANTOS, B. (org.) Democratizar a democracia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 39-82.

SANTOS, Fernanda Fernandes. Gestão democrática: concepções teórico-práticas dos docentes da educação básica pública do município de Marília. Maringá, **Urutagua** n.14 dez 2007 – abr.2008, 2008

SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. **Cálculo Amostral: calculadora on line**. Disponível em: <http://www.calculoamostral.vai.la>. Acesso em: 12/fev/2015.

SANTOS, Milton e SILVEIRA, María Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAPIO, Gabriele. A LDB e a Constituição Brasileira de 1988: os dois pilares da atual legislação educacional nacional. Admin. Publicado 19 de novembro de 2010

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37. n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SCHLESENER, A. H. Gestão democrática da educação e formação de conselhos escolares. In: Ferreira, N. S. C. **Políticas públicas e gestão da educação, políticas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro, 2008.

SEVERINO, João Batista Donizete; KAMIMURA, Ana Lúcia Martins. Tecnólogos: O Desafio do Mercado de Trabalho. **Revista da catolica2**, v. 3, n. 5, 2010.

SOUSA, Valdivino Alves de. Gestão Escolar. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/1509/1/A-Gestao-Escolar/pagina1.html>. 2007. Acesso em: 13/09/2015.

TOMÁS, Arnaldo Puati. A Importância da Gestão de Recursos Humanos nas Organizações. **Anais... IV Seminário de Pós-Graduação em Gestão e Direção de Recursos Humanos**. Instituto Superior de Técnicas e Práticas Bancárias. Madri, Espanha. 2009.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

VIEIRA, Sofia L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007

WEFFORT, Francisco. Escola, participação e representação formal. **A Paixão de Aprender**, n. 6, 1995.

ZAMPIERI, S. L. 2003. **Método para seleção de indicadores de sustentabilidade e avaliação dos sistemas agrícolas de Santa Catarina**. (Tese) Doutorado do Programa de Pós – Graduação em Eng. de Produção, Univ. Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

O objetivo deste questionário é a coleta de informações que reflitam as opiniões dos gestores com relação aos princípios da gestão democrática no âmbito do Ifes e em seus respectivos Campi. Para um bom aproveitamento do estudo é necessário que o mesmo seja respondido com atenção, tentando expressar sua exata opinião sobre os itens questionados.

| | | Discordo Totalmente | Discordo | Nem concordo, nem discordo | Concordo | Concordo Totalmente |
|----|--|------------------------|----------|-------------------------------------|----------|------------------------|
| | Podem caracterizar como principais atributos relacionados à proposta de gestão democrática: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | A gestão do Ifes é capaz de expressar de forma efetiva os princípios da gestão democrática. | | | | | |
| 2 | No Ifes, a gestão democrática se efetiva por meio da participação dos representantes das comunidades interna e externa. | | | | | |
| 3 | No Ifes é assegurada a transparência dos atos administrativos-financeiros. | | | | | |
| | No Ifes é assegurada a transparência dos atos político-pedagógicos. | | | | | |
| 4 | A forma de escolha dos diretores-gerais por meio do processo eletivo afirma o caráter amplo de participação equitativa, determinante para a democratização do processo. | | | | | |
| 5 | No Ifes, a gestão assegura a autonomia administrativa e financeira do <i>Campus</i> . | | | | | |
| 6 | No Ifes, a gestão participativa favorece a experiência coletiva ao possibilitar a socialização de decisões e a divisão de responsabilidades, evitando a centralização na tomada de decisões. | | | | | |
| 7 | As propostas de gestão democrática do Ifes, contribuem para assegurar a função social da escola. | | | | | |
| 8 | No <i>Campus</i> , a comunidade interna participa e compartilha experiências e decisões relacionadas ao projeto político-pedagógico e às decisões administrativas. | | | | | |
| 9 | No <i>Campus</i> , a comunidade externa participa e compartilha experiências e decisões relacionadas ao projeto político-pedagógico e às decisões administrativas. | | | | | |
| 10 | No Ifes, a estrutura organizacional não compromete a perspectiva de gestão democrática nos âmbitos político-pedagógico e administrativo. | | | | | |
| 11 | No Ifes, os instrumentos de participação de caráter deliberativo são precedidos por etapas consultivas. | | | | | |
| 12 | No âmbito da gestão democrática do Ifes são respeitadas as especificidades dos <i>campi</i> sem comprometer o sistema como um todo. | | | | | |

(Continuação)

| | | Discordo Totalmente | Discordo | Nem concordo, nem discordo | Concordo | Concordo Totalmente |
|----|--|---------------------|----------|----------------------------|----------|---------------------|
| | Podem comprometer a proposta de efetiva gestão democrática do Ifes e seus respectivos <i>Campi</i> : | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | O formato da eleição para reitor do Ifes. | | | | | |
| 14 | O formato das eleições para Diretores-Gerais dos <i>Campi</i> . | | | | | |
| 15 | O excesso de burocracia do sistema. | | | | | |
| 16 | A falta de autonomia de algumas instâncias no <i>Campus</i> . | | | | | |
| 17 | Conflitos a partir da pluralidade de idéias, conceitos, cultura, etc.; | | | | | |
| 18 | A predominância do caráter consultivo dos instrumentos e mecanismos de participação. | | | | | |
| 19 | Desarticulação entre o planejamento e a execução das políticas na gestão. | | | | | |
| 20 | A falta de informação pela comunidade a respeito das decisões tomadas. | | | | | |
| 21 | O radicalismo das posições dos gestores. | | | | | |
| 22 | Falta de articulação entre as instâncias de gestão do Ifes e os <i>Campus</i> . | | | | | |
| 23 | Falta de articulação entre a administração do <i>Campus</i> e a comunidade escolar no que tange ao planejamento e a execução de políticas de gestão. | | | | | |
| 24 | Problemas de comunicação no âmbito do Ifes. | | | | | |
| 25 | A metodologia adotada na definição de estratégias ou intervenções no campo administrativo, financeiro e político-pedagógico. | | | | | |
| 26 | A política da construção de consensos na elaboração e tomadas de decisões. | | | | | |

Gênero: () Feminino () Masculino

Idade: _____

Tempo de Serviço no Ifes: _____

Tempo de Serviço no cargo de direção: () 1 () 2 () 3 () 4 () mais de 4

Forma de acesso ao cargo de Direção/Coordenação () Eleição () Indicação

Carreira: () Técnico -Administrativo () Docente

APÊNDICE B – CÁLCULO AMOSTRAL

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Onde:

n - amostra calculada

N - população

Z - variável normal padronizada associada ao nível de confiança

p - verdadeira probabilidade do evento

e - erro amostral

Cálculo Amostral

| | | | |
|---------------------|----------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|
| Erro amostral: | <input type="text" value="5"/> | % | |
| Nível de confiança: | <input type="radio"/> 90% | <input checked="" type="radio"/> 95% | <input type="radio"/> 99% |
| População: | <input type="text" value="369"/> | | |
| Percentual máximo: | <input type="text"/> | % | |
| Percentual mínimo: | <input type="text" value="20"/> | % | |
| Amostra necessária: | <input type="text" value="148"/> | | |

Fonte: Santos (2015)

APÊNDICE C – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “LIMITES E DESAFIOS DA PROPOSTA DE GESTÃO PARTICIPATIVA, COMPARTILHADA E DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - IFES”, realizada entre os gestores do Ifes, por isto você está recebendo este convite. Sua participação não é obrigatória e, além disto, se dará de forma **anônima**. Caso não se sinta à vontade em participar, basta fechar a janela da pesquisa, excluindo-se assim da participação sem necessidade de justificar sua decisão. O objetivo deste estudo é analisar os limites e desafios da proposta de gestão participativa, compartilhada e democrática no âmbito do Ifes. Sua participação na pesquisa consistirá em responder 32 itens de um questionário eletrônico. O tempo estimado para isto é de 6 minutos. As respostas do questionário serão transformadas em um conjunto de dados numéricos que depois serão analisados estatisticamente. Estas estatísticas serão utilizadas de forma acadêmica e científica. Os benefícios relacionados com a sua participação são a expansão do conhecimento teórico e prático sobre a gestão democrática em um sistema educacional. Os riscos envolvidos em sua participação são o constrangimento ou desconforto ao responder o questionário. Para minimizar estes riscos, o questionário será preenchido de forma **voluntária, anônima (sem identificação)** e não presencial (questionário eletrônico), garantindo o **sigilo** sobre a identidade do participante.

Caso tenha entendido os objetivos, riscos e benefícios de sua participação e concorde em fazer parte do estudo, após responder o questionário clique em ENVIAR.

Pesquisador Responsável: Maria Valdete Santos Tannure

Telefone e e-mail do pesquisador: (28) 99291-9377 / valdetetannure@ifes.edu.br

Endereço Institucional: Rod. 482, Cachoeiro x Alegre – Rive – Alegre-ES – CEP 29520-000

Nome da Instituição do Pesquisador: Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* de Alegre