



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**PROCESSOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL DO RIO GRANDE
DO SUL**

Monografia de Especialização

Camila Benso da Silva

**Três Passos, RS, Brasil
2013**

PROCESSOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

por

Camila Benso da Silva

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Gestão Educacional.

Professor Orientador Hugo Antônio Fontana

Três Passos, RS, Brasil

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a monografia
de especialização,**

**PROCESSOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA INSTITUIÇÃO
PÚBLICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**Elaborada por
Camila Benso da Silva**

**Como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em
Gestão Educacional**

Comissão Examinadora

**Hugo Antônio Fontana, Dr.
Presidente/Orientador (UFSM)**

**Mariza de Andrade Brum,
Mestre (UFSM)**

**Letícia Ramalho Brittes,
Mestre (IFFarroupilha/Rio Grande do Sul)**

Três Passos/RS, 29 de novembro de 2013

AGRADECIMENTOS

A vida é cheia de desafios. Os desafios dão sabor a cada conquista. Mas a conquista não vem sozinha, vem sempre acompanhada pela força que é dada pelos companheiros da vida: familiares e amigos do coração. Alguns amigos tornam-se eternos no nosso coração e convivem conosco por longo tempo. Outros dão aquela força e mesmo não fazendo parte presente do cotidiano, ganham o respeito e parte do coração. Não se pode esquecer também da força que vem de Deus. Com Ele, seguimos mais seguros sentindo que por mais difícil que seja, no final a recompensa é o fruto de todo um processo. A fé e a força movem nossas buscas. As pessoas abaixo foram fundamentais para essa força na elaboração deste trabalho:

Ao Marido, Jonas, pelo companheirismo no trabalho e na vida. Pela compreensão nas ausências e crises pessoais. Você me deu a mão, seguiu essa empreitada e assumiu comigo por completo esse desafio. À você meu amor: muito obrigada.

Aos meus pais, Lenir e Carlos, pela força e credibilidade incondicional. A estrutura que me deram até hoje foi essa força que sempre me fez acreditar que tudo é possível até que se tenha vontade de lutar.

À Zenaide, sempre presente na distância, nos acompanhando e nos motivando. Sua força foi muito importante para realização de todo esse processo.

A Analice Marchezan, pelas conversas concedidas em que foi possível construir as bases das discussões deste trabalho.

Ao professor Hugo Fontana, pela paciência em aguardar os resultados e em retornar sempre que possível aos nossos pedidos.

Ao programa, que tem levado a muitos professores da rede de educação básica uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, obrigada pelo percurso disponibilizado.

Agora que estamos descobrindo o sentido de nossa presença no Planeta, pode-se dizer que uma história universal verdadeiramente humana está, finalmente, começando.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação à Distância
Universidade Federal de Santa Maria

**PROCESSOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA
FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Autora: Camila Benso da Silva

Orientador: Hugo Fontana

Data e local da defesa: Três Passos/RS, 29/11/2013

A organização escolar no Brasil tem começo ainda com a vinda dos colonizadores europeus. A primeira experiência de educação formal no país se iniciou com os jesuítas, em 1549, que constituíram em longo tempo a responsabilidade de prover as necessidades de formação e doutrinação necessários à época tanto para formação da mão de obra qualificada para o trabalho quanto ao ensino de normas e regras às quais os indígenas seriam submetidos. No entanto esse é só o início de um processo que constitui a história da educação brasileira e que se desenvolve a partir de disposições sociais mais ou menos democráticas. Ocorreram ainda em termos educacionais o período Pombalino, a era Joanina, a Primeira República, a Segunda República e todos os acontecimentos políticos que se sucederam até o período de democratização que o país viveu em fins da década de 1980. A gestão democrática se insere na educação somente nesse processo de abertura política que o país viveu nesse período de término da ditadura militar. A organização das instituições escolares acompanhou cada movimento histórico e delineou sua matriz conceitual e prática a partir dessa premissa para que pudessem se articular de tal modo que isso ocorresse em processos decisórios participativos e coletivos. Essas marcas trazidas para educação brasileira ampliam as oportunidades de acesso à escola pública atribuindo maior autonomia às instituições e às demandas da própria comunidade. A escola de ensino médio e formação técnica pública federal é um exemplo disso. Ela surgiu em contextos mais autoritários, como foi o caso do início do século 20, e reforça seus interesses ainda no início deste século tendo como principal objetivo a formação de mão de obra para impulsionar a economia crescente (muito parecido com o que foi no século passado, mas dimensionado). No entanto nos perguntamos em que medida essa escola técnica produz disposições de uma organização social democrática? Essa pergunta pautou nossa preocupação no sentido de desvelar a capacidade profissional de exercitar a democracia no espaço escolar de tal modo a dar significado aos processos coletivos e mesmo de legitimar a atual tendência política que o país vive. Isso somente foi possível a partir das leituras realizadas e dos diálogos estabelecidos com os profissionais responsáveis pela organização de uma instituição pública federal de ensino médio, técnico e tecnológico do noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Essas conversas deram um panorama das práticas escolares para organização escolar de um estabelecimento em específico. O trabalho foi dividido em três partes principais: o marco teórico, com algumas considerações históricas, espaciais e sociais da educação no Brasil, o marco metodológico, delineando a importância dos instrumentos necessários ao trabalho desenvolvido e algumas premissas para dialogar sobre os resultados previamente decifrados.

Palavras-Chave: Gestão Democrática. Escolas Federais. História da Educação.

ABSTRACT

Monograph Specialization
Course Postgraduate Distance
Federal University of Santa Maria

MANAGEMENT PROCESSES IN A DEMOCRATIC INSTITUTION PUBLIC FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Authoress: Camila Benso da Silva
Leader: Hugo Fontana

The school organization in Brazil is still the beginning with the coming of European settlers. The first experience of formal education in the country began with the Jesuits in 1549, which were long-time responsible to provide for the needs of training and indoctrination to the time required for both training of skilled labor to work on the teaching of standards and rules to which the Indians would be submitted. However this is only the beginning of a process that constitutes the history of Brazilian education, which develops from social provisions more or less democratic. There were also educationally Pombalino the period, the era Joanina the First Republic, the Second Republic and all the political events that took place until the period of democratization that the country experienced in the late 1980s. The democratic education falls only in the process of political liberalization that the country experienced during this period end of the military dictatorship. The organization of educational institutions followed every movement history and outlined its conceptual framework and practical from this premise that could be articulated in such a way that to happen in participatory decision-making processes and collective. These brands brought to Brazilian education opportunities expand access to public school giving greater autonomy to institutions and the demands of the community. The high school and technical training federal public is one example. She appeared in more authoritarian contexts, as was the case in the early 20th century, and strengthens their interests even at the beginning of this century with the primary objective of the training of manpower to boost the economy growing (much like what was in century last but scaled). However we wonder to what extent this school technique produces provisions of a social democratic? This question guided our concern towards unveiling the professional capacity of exercising democracy at school so to give meaning to the collective processes and even legitimize the current political trend prevailing in the country. This was only possible from the measurements made and established dialogues with professionals responsible for organizing a federal public high school, technical and technological northwestern state of Rio Grande do Sul. These conversations gave an overview of school practices to school organization of a specific property. The work was divided into three main parts: the theoretical framework, with certain historical, spatial and social education in Brazil, the methodological framework, outlining the importance of the necessary tools to work and some assumptions to talk about the results previously deciphered.

Keywords: Democratic Management. Federal Schools. History of Education.

Sumário

| | |
|--|-----------|
| RESUMO..... | 7 |
| ABSTRACT..... | 8 |
| INTRODUÇÃO..... | 10 |
| CAPÍTULO I - CONSTRUINDO UM MARCO TEÓRICO: GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO..... | 12 |
| 1.1 O Brasil e a Educação: o legado dos povos colonizadores..... | 13 |
| 1.2. Um ponto para reflexão sobre as escolas técnicas na história do Brasil..... | 17 |
| 1.3. Administração X Gestão: a redemocratização dos espaços públicos..... | 19 |
| 1.3.1 Administração Escolar..... | 20 |
| 1.3.2 Gestão democrática..... | 23 |
| CAPÍTULO II - MARCO METODOLÓGICO: INDICATIVOS DA PESQUISA QUALITATIVA..... | 26 |
| CAPÍTULO III – INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PROCESSOS DEMOCRÁTICOS DE UMA GESTÃO..... | 29 |
| 3.1. A ORGANIZAÇÃO DA REDE FEDERAL DE ENSINO NO RIO GRANDE DO SUL: O CASO DE SANTA ROSA..... | 30 |
| 3.1.1. Santa Rosa no mapa: a configuração das distâncias entre pólo UAB e a cidade em pesquisa..... | 31 |
| 3.1.2. Instituição Federal de Ensino em Santa Rosa/RS..... | 32 |
| CONCLUSÕES..... | 36 |
| REFERÊNCIAS..... | 38 |
| ANEXO..... | 41 |

INTRODUÇÃO

Os processos organizacionais das instituições escolares nem sempre foram o foco do poder público na história da educação brasileira. A primeira organização formal da educação foi de responsabilidade religiosa, que, por sua vez, desenvolveu por quase duzentos anos uma prática voltada à doutrina jesuíta. Quando o Estado assumiu a educação no lugar da Igreja, ainda no Brasil colônia, com as reformas Pombalinas, o processo de escolarização teve um caráter secundário. Somente no início do século XX o campo da educação começou a ganhar força e a organização escolar passou a ser preocupação no país, inclusive de teóricos da área.

O legado dos povos colonizadores foi muito forte e hoje o modelo de escola que possuímos é herança dessa escola de modelo europeu. As relações que se estabeleceram e ainda hoje se estabelecem na escola são de um espaço de preparação para o trabalho. Nesse sentido, segundo a teoria social de Bourdieu (1976), a escola possui forte ideologia socializante em que a divisão de classes se legitima a partir das práticas cotidianas da escola.

O processo em que se realiza a organização das instituições escolares deve considerar as intencionalidades as quais a escola atende para elaborar as estratégias de ensino para que, para além de mão de obra para o mercado de trabalho, possa instrumentalizar os alunos a serem cabeças pensantes. Mas, para isso, a conduta que a escola leva deve estar coerente com esse pensamento, articulando teoria e prática de tal modo que uma fale da outra dentro de processos decisórios, participativos e coletivos. A instrumentalização da comunidade escolar com conhecimentos sobre sociedade, política, cultura e participação é fundamental para tornar real esse ideal de uma escola aberta.

A redemocratização do ensino no Brasil foi fundamental para trazer essa concepção e abertura dos espaços públicos, pois trouxe outras marcas para a educação brasileira, que se constituíram o cerne dos processos locais participativos. A escola federal de caráter técnico também passou por esse processo de transformação e redemocratização dos processos organizacionais, assumindo novas dimensões pedagógicas e reformulando sua estrutura, mas, somente a partir de 2005, próximo do seu centenário, as escolas técnicas federais passaram a ter maiores investimentos com o lançamento do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A instituição de educação federal com

caráter democrático voltou-se para processos de legitimação da participação popular na medida em que difundiu um novo conceito de acesso ao ensino profissionalizante público de qualidade.

A educação nacional e os processos de gestão em uma instituição técnica federal que já assumiu, em outros momentos da história aspectos mais autoritários é a centralidade desse texto. A escola em pesquisa está localizada no noroeste gaúcho e foi construída nesse processo de expansão das escolas públicas do governo federal. A lei que efetivou a criação dessa instituição foi a nº 11.892 de dezembro de 2008, que entre outras providências, instituiu efetivamente a Rede Federal de Educação no país, processo este que assumiu a descentralização e o acesso à formação técnica, tecnológica e superior em nível de pós-graduação lato e stricto sensu.

A implementação da lei foi imediata e desde 2010 a escola pesquisada atua junto à comunidade do município de Santa Rosa, Rio Grande do Sul. Os diálogos dirigidos realizados junto à instituição constituíram a base da pesquisa empírica juntamente com o acervo bibliográfico disponibilizado pelo portal da escola. A estrutura organizacional aliada aos processos de gestão foi ponderada e alguns indicativos foram sendo construídos quanto à efetivação desse processo que leva à participação como fundante em organizações de interesse coletivo.

Apresenta-se nesse trabalho a estrutura que dá significado à gestão democrática dentro dessa instituição que é um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia situado na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, desenvolve-se três principais eixos: o primeiro com o marco teórico sobre o sentido da escola e da gestão democrática no Brasil hoje como parte de processos históricos, um segundo com alguns aspectos metodológicos e um terceiro com uma reflexão sobre os resultados.

CAPÍTULO I - CONSTRUINDO UM MARCO TEÓRICO: GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO

A escola é o lugar do encontro. O encontro dos desafios e das possibilidades. Entre eles está o de tornar a escola um lugar do ensino, da aprendizagem e das possibilidades para uma práxis. Ainda que sua tendência dominante seja a reprodução social e cultural, o espaço escolar pode representar o movimento de resistência ao buscar a autonomia e a emancipação dos sujeitos. A realidade se apresenta com nuances distintas destas e mais próxima de uma prática reprodutora de ideologias dominantes.

O processo de organização escolar é complexo e envolve escolhas teórico-metodológicas, bem como a necessidade de situar o contexto histórico, político e cultural no qual essas escolhas e formas administrativas, gerenciais e/ou organizacionais regem o modo como a escola se constitui enquanto instituição social. É importante destacar isso para perceber que os conceitos e também as teorias que permeiam a organização escolar são transitórios, e são moldados de acordo com cada época vivida e com as tendências estabelecidas. Libâneo (2007) cita o cerceamento da atividade intelectual e investigativa e a abertura política, nas décadas de 1980-90, para aludir às teorias que fundamentam as correntes do pensamento desse período. Para o autor,

Nesse período, convivem teorias recebidas do exterior tais como as teorias reprodutivistas, especialmente a teoria de ensino enquanto violência simbólica desenvolvida por P. Bourdieu e J.C. Passeron (1975), a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado de L. Althusser (1975), as teorias crítico-emancipatórias produzidas pela Escola de Frankfurt, ao lado de outras, internas, como a Pedagogia libertadora de Paulo Freire, a Pedagogia histórico-crítica e crítico social dos conteúdos, estas de orientação marxista, além de estudos esparsos de Pedagogia Libertária. (LIBÂNEO, 2007, p.11)

Libâneo (2007) marca o encontro de teorias clássicas ou tradicionais com os contemporâneos marxistas. Esse momento produz rupturas na forma de conceber o ensino e de tratá-lo não como um lugar exclusivamente dos conhecimentos historicamente construídos, mas de um espaço ideologicamente estruturado para fins formulados por um grupo dominante. Esse é o primeiro ponto que fica explícito na leitura do autor. Mas também é importante porque marca as transformações e um esforço em retomar a democracia nos espaços públicos, colocando a participação

como fundamental para constituição não só da escola, mas de uma sociedade que viveu, naquele período, a transformação de um governo autoritário para um estado democrático de direito.

Nesse sentido, a organização escolar pode ser compreendida como uma unidade social que reúne pessoas e opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, à luz de uma orientação nacional para alcançar objetivos de gestão pública muito específicos. A participação assume um caráter democrático e, portanto, de gestão pública democrática e não mais administração como antes. Este primeiro capítulo tem o objetivo de desvelar os caminhos de uma gestão democrática e das estratégias escolares necessárias à efetivação deste processo que envolve as decisões escolares pertinentes ao ensino-aprendizagem na constituição histórica do Brasil. Para tanto, apresenta-se a educação como uma construção ideológica, a gestão como um novo olhar sobre esse ideário educativo e a escola tecnicista como uma vertente pensada a partir de necessidades mediadas pelo capital econômico.

1.1 O Brasil e a Educação: o legado dos povos colonizadores

A educação em território americano tem caminhos, processos e heranças que vão mais longe do que o período das navegações marítimas e colonialista que assolou o mundo entre os séculos XV e XVI. A presença dos colonizadores europeus no processo educativo é um marco nesse sentido porque as suas intervenções nas práticas sociais promoveram fortes rupturas na organização e na própria formação de uma instituição escolar no que hoje são os países da América Latina. Nesse sentido, serão desenvolvidas brevemente as tendências educacionais no Brasil para fazer a reflexão do legado deixado pelos colonizadores ao que hoje temos em termos de gestão.

A educação indígena, de acordo com Zotti (2004), ocorria no cotidiano a partir da observação das práticas dos adultos. A forma como a própria vida era produzida fazia com que as práticas levassem em consideração a satisfação das necessidades imediatas e vitais dentro da coletividade de cada grupo étnico indígena. Em cada cultura, situada em determinado espaço geográfico, o processo educativo se dava de formas diferenciadas, no entanto é consenso entre antropólogos como Carlos Rodrigues Brandão e estudiosos da educação como Dermeval Saviani que havia um

sistema inconsciente de educar as crianças para a vida e para o trabalho a partir dos exemplos da própria prática de vida. Isso significa que a instituição escolar era o próprio mato e o seio familiar.

A intervenção européia começa tão logo os portugueses chegam ao Brasil no ano de 1500. O primeiro julgamento que esses colonizadores trazem é de negação da cultura local e do sistema educativo das tribos indígenas. Para Saviani (2008), se busca massacrar, reprimir e acabar com o modelo encontrado para então implantar uma cultura universalmente aceita nos moldes das escolas européias da época. Assim, os padres jesuítas vieram por volta de 1549 para o Brasil com a finalidade de fundar escolas por todo o território, com suas crenças, moral, bons costumes e trouxeram consigo os métodos pedagógicos. Para Zotti (2004), era necessário além de colonizar as terras, colonizar as consciências.

Esse sistema fazia parte da dominação baseada em uma doutrina mercantilista, ou seja, do capital. Para Zotti (2004, p. 16), a “educação jesuítica teve como objetivo primeiro a catequese, mas esse foi logo substituído por uma educação restrita aos filhos dos homens da elite que depois concluíam os estudos na Europa.” No entanto, o fim do período jesuítico na educação brasileira acontece com a crise da metrópole e as reformas do Marquês de Pombal na busca pela retomada do desenvolvimento de Portugal.

Nesse caso a educação toma outros rumos porque deixa de ter uma conotação religiosa para que o Estado assumisse a escola com as suas intencionalidades para o destino da colônia e da metrópole. Para Belo,

A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal. Ou seja, **se** as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. (BELO, 2001, p.04)

Com o forte objetivo de reerguer Portugal, à luz das ideias iluministas, que se opunham à religião por meio da razão, Pombal tomou uma série de medidas que acabaram com as escolas jesuíticas e ao mesmo tempo criaram as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Ainda de acordo com Belo (2001, p.04), “criou também a Diretoria de Estudos que só passou a funcionar após o afastamento de Pombal. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras”.

No início do século XIX a educação na colônia estava muito diferente, para Belo (2001), quase que reduzida a nada e a estrutura dada aos professores era da pior qualidade com pouca ou nada de preparação para a função, além de serem mal pagos. Nesse período em que a metrópole assume a escola como função do Estado, o que se desvelou foi o enfrentamento de controle sobre o poder na colônia, já que os jesuítas tinham tomado proporções maiores, pois também representavam uma força mercantil. Os jesuítas tinham dedução fiscal e a maioria do que por eles era gerado não retornava ao Estado. Isso significa também que eles representavam um risco político para um país que já estava em crise, como era o caso de Portugal.

Em 1808 a Família Real chega ao Brasil e, para suprir suas necessidades e manter seu *status* e conforto, institui as Academias militares, escolas de direito e medicina, além da biblioteca real e o famoso Jardim Botânico, no Rio de Janeiro. Desse modo, enquanto Pombal vislumbrava o pleno desenvolvimento de Portugal, rompendo com a estrutura educacional existente no Brasil, Dom João VI preocupava-se com sua estada em nossas terras.

Nesse período foi criada, o que os teóricos consideram de marcante mudança nos moldes da educação, a Imprensa Real, a qual tinha por finalidade a divulgação do pensamento, no entanto, cabe ressaltar, que isso também não trouxe grandes avanços, uma vez que quem tinha o domínio da escrita eram os filhos da elite da época. Dessa forma, continuava a grande maioria absoluta dos sujeitos sem o conhecimento técnico e científico. O período Joanino, chamado assim devido ao tempo de estada do Dom João VI, foi curto em comparação aos outros, e acaba com o retorno do Rei para a Europa.

Enquanto seu pai, Dom João VI retornou a Portugal, Dom Pedro I ficou no Brasil e Proclamou a Independência, ou seja, conquistou (certa) autonomia político-comercial ao Brasil. Durante esse período, conhecido como Período Imperial, grandes avanços teóricos foram dados à educação. Com a Constituição da República, garantia-se educação primária gratuita a todos os cidadãos, o que não refletiu na prática, uma vez que continuavam ainda apenas os filhos da burguesia tendo acesso às escolas, já que a educação não era obrigatória. Foi nesse período também que se propôs a criação da pedagogia em todas as localidades e exames de seleção passaram a ser realizados como forma de contratação de professores. As meninas passaram a ter direito à escola e a primeira escola normal foi fundada,

em 1835, na cidade de Niterói. Embora todos esses avanços representassem direitos e garantias, nada de concreto ocorreu até o final do período, em 1888.

O período da Primeira República (1889 - 1929) foi marcado por grandes e intensas reformas políticas e educacionais. Enquanto de um lado alguns buscavam a predominância literária na educação, outros defendiam a predominância científica. Com o crescente número de sujeitos letrados e entendidos dos assuntos da época, protestos começaram acontecer como forma de luta organizada por organizações estudantis, o que refletiu uma reforma que instituiu a disciplina de Moral e Cívica, hoje extinta nos currículos.

Em 1934, durante o Período da Segunda República, a criação da Universidade de São Paulo abre um período de grandes avanços nos moldes da educação no Brasil. Foi um contexto de transformações sociais em que o país passou a ter competitividade com o mercado interno, a produção industrial impulsionada e com isso se tornou necessária mão-de-obra qualificada, passando a considerar a educação um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo Poder Público. Ainda no Período da Segunda República, é organizado o ensino secundário e as universidades, níveis ainda quase que inexistentes na organização educacional.

No Período do Estado Novo (1937 - 1945), a formação em massa de mão-de-obra necessária ressalta o ensino profissionalizante e torna obrigatória a instrução em atividades manuais em todas as escolas, sejam elas normais, primárias ou secundárias. Esses fatos desencadearam a gritante diferença científica entre as classes sociais: enquanto os ricos eram intelectuais, grandes pensadores e vislumbravam o avanço da ciência, os menos favorecidos serviam para a realização do trabalho e esforço físico, acentuando, assim, as diferenças salariais entre quem pensa e quem executa, e, por sua vez, legitimando as desigualdades sociais. Se o ensino devia ter um enfoque profissionalizante, faltava, nesse contexto, escolas para darem conta disso.

É nesse cenário que surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Surge, nesse contexto, o chamado sistema S criado no Período da Nova República, que perdurou de 1946 a 1963. Em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) é instituído. A educação nesse período passou a ser regulamentada por diretrizes e bases nacionais, legisladas pela União e a partir de 1953 passou a ser administrada pelo então Ministério da Educação e Saúde, o

qual em 1962 criou o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização.

Com o golpe militar ocorrido em 1964, durante o período do Regime Militar (1964 - 1985), os avanços nas discussões sobre os métodos e formas de ensino foram estagnados e sofreram retrocessos, uma vez que, nos moldes com que estava ocorrendo, os militares consideravam a educação subversiva e comunizante. Nesse período, toda forma de expressão e busca de conhecimento que fosse contra o interesse do estado era duramente reprimido. Já o Período da Abertura Política (1986 - 2003), de redemocratização do país, ocorreu a maior execução prática de projetos na área da educação, mesmo que agora, profissionais de outras áreas, principalmente economicistas, também dialogassem sobre os assuntos pedagógicos.

Desde a Constituição Federal promulgada em 1988 as mudanças na área da educação foram significativas. Depois, em 1996 com a criação de uma legislação específica, e palco de divergências no país, para a educação que foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, abriu-se para práticas mais dialógicas e participativas. Somente ao final da década de 1990 surgiram as orientações e diretrizes nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Plano Nacional da Educação (PNE) em caráter decenal, entre outros de cunho de infraestrutura pedagógica, didática e viabilidade financeira.

1.2. Um ponto para reflexão sobre as escolas técnicas na história do Brasil

As primeiras escolas tecnológicas rurais do Brasil, com forte presença científica, iniciaram, segundo Zarth (2013), com a chegada da família real portuguesa em 1808. Mais tarde, em 1887, é que a pesquisa científica para este campo teria início de fato com a vinda de um importante químico Alemão Justus Liebig. Em todo o período as escolas técnicas eram vistas como espaços de aperfeiçoamento científico para melhoria das práticas agrícolas e consequente desenvolvimento econômico.

Já o ensino técnico industrial foi instituído no Brasil oficialmente por Nilo Peçanha, na época governador do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906, o qual criou quatro escolas profissionais nos seguintes municípios: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras,

para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola (BRASIL, 2013). A presença das escolas agrícolas acompanhou esse processo de criação das escolas técnicas por uma lógica de necessidade formativa da mão de obra que sustenta o trabalho e a produção agrária no Brasil.

Em 1909 Nilo Peçanha assume a presidência do Brasil e assina um decreto nacional iniciando em diferentes unidades federativas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito sob jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Mais tarde, somente em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi estruturada uma inspetoria do Ensino Profissional Técnico que em 1934 foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional. Esse período foi de expansão da indústria no país, que desenvolveu, por consequência, as escolas para formação específicas. (BRASIL, 2013)

A partir desse período várias mudanças foram realizadas. Em 1959 as escolas industriais e técnicas foram transformadas em autarquias, com o nome de Escolas Técnicas Federais, o que pressupôs autonomia didática e de gestão. Com isso houve a intensificação da formação de técnicos como mão de obra indispensável para o processo de industrialização que se vivia. Com a LDB de 1971, a oferta do 2º grau passou a ser obrigatória, assim como o ensino profissionalizante. Em 1982, com uma nova redação, a LDB tira a obrigatoriedade da oferta dos cursos técnicos no ensino médio.

A Lei 8.948 de 1994 transformou gradativamente as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFTs) em função de critérios específicos estabelecidos pelo Ministério da Educação, considerando “as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro” (BRASIL, 2013, p.05). Mas foi em 1996 que os esforços em redemocratizar os espaços escolares, inclusive na formação profissional, se ampliaram e instituíram processos diferenciados para educação profissional-técnica e o ensino médio.

No ano de 2004, com o decreto 5.154 o ensino médio passou a ser integrado ao ensino técnico. Já no ano de 2005 o decreto 11.195, promove não só a expansão, mas a descentralização das instituições de ensino médio federais, segundo o § 5º, da referida lei

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Esse processo de descentralização também acelerou a interiorização das novas unidades de ensino que, por sua vez, passaram a desempenhar função estratégica na formação técnica de mão de obra no interior do país. O acesso da formação profissional que antes era disponibilizado nos grandes centros expandiu-se para as regiões mais internas do território.

1.3. Administração X Gestão: a redemocratização dos espaços públicos

Um dos objetivos do espaço escolar se constitui no ensino e na aprendizagem, que se dá por meio de atividades pedagógicas, curriculares e docentes. A escola é uma instituição social com finalidades e objetivos referentes à constituição dos saberes historicamente construídos sistematizados e atualmente vividos, que leva a compreender o mundo. Representa não só o conhecimento, a socialização, mas os interesses que movem o homem no contexto de uma sociedade capitalista. Para tanto, é necessário que este espaço seja de alguma forma administrado e gerenciado.

O processo de organização escolar é complexo e envolve um conjunto de escolhas, entre elas as teórico-metodológicas e a necessidade de situar o contexto histórico, político e cultural no qual tais escolhas e formas administrativas, gerenciais e/ou organizacionais regem o modo como a escola se constitui. Isso significa que em termos organizacionais a visão sobre educação e escola interfere na construção de uma prática que visa tornar concreto o modelo de sociedade que se quer formar a curto-médio prazo.

O modelo de escola e sociedade que se pretende formar para um futuro próximo se constitui também nesse entendimento de homem que existe a partir de preceitos externos (sociais) e internos (do próprio indivíduo). É nesse sentido que pensamos a gestão escolar dentro da história da educação. No período jesuítico, por exemplo, a gestão educacional tinha como premissa levar a fé e os bons costumes da cultura europeia declarada como a única universalmente aceita como a verdadeira. Mais tarde, no período pombalino é que o Estado assume a educação

como meio de atingir seus objetivos econômicos, tornando a escola um espaço laico. A partir de então a administração da educação passou a ser de domínio do Estado. Em decorrência desse contexto se concretizam práticas que consideram a educação um instrumento social de articulação política e econômica.

Discutir-se-á, nesse sentido, dois conceitos utilizados na escola quando o assunto é organização escolar dentro do contexto social em que as políticas públicas para educação são pensadas. O primeiro termo é o de administração, que foi visto como modo empresarial para poder prever recursos financeiros, humanos e pedagógicos para escola. O segundo termo discutido é o de gestão, que é proposto dentro de uma visão sistêmica, que concebe o sistema de ensino como um todo: políticas e diretrizes educacionais às escolas, gestão de sistemas de ensino e escolas, autonomia e processos participativos. Essa discussão se insere justamente na construção de práticas que se voltam para o chão da escola e da própria sala de aula.

Libâneo (2007) admite a necessidade social da escola em dispor de meios organizacionais para conseguir dar conta de seus objetivos. Para o autor é necessário que sejam feitas algumas reflexões antes de pensar essas questões, entre elas

Para qual modelo de sociedade os alunos são educados e ensinados? Que significa aprender em relação a essa visão de sociedade? Em que consistem, precisamente, as aprendizagens escolares? O que a comunidade, as famílias e os próprios alunos esperam de uma escola? Que características de uma escola fazem diferença no que diz respeito ao nível da qualidade de ensino e de reputação na comunidade? Mas, por outro lado, o que se entende por qualidade de ensino? (LIBÂNEO, 2007, p.02)

Tais questionamentos pressupõem justamente um modelo e uma visão de sociedade que se pretende. Aí a escola se impõe não mais como neutra ou imparcial, ou estritamente do conhecimento historicamente construído e elaborado, mas voltada a um fim de cunho social, político e econômico. Na concepção que a escola constrói em termos de organização escolar coloca-se a ideia de gestão democrática ou administração escolar.

1.3.1 Administração Escolar

Os estudos referentes a esta área da educação são mais recentes na história da educação do Brasil. De acordo com Drabach & Mousquer (2009), os primeiros

escritos e estudos sobre a administração escolar surgem na década de 1930. Nessa época também se registra uma mudança nos rumos dessa administração em um contexto acadêmico imerso em idéias progressistas de educação em contraposição a um modelo tradicional que não correspondia às expectativas do Brasil. O movimento pedagógico da Nova Escola influenciou as transformações na administração escolar, sobretudo no que diz respeito às necessidades de maior cientificidade. A ideia de controle, produtividade e eficiência fizeram parte das escolas do pensamento da administração que definiram as formas de compreender na teoria e na prática o trabalho do professor dentro da instituição escolar.

No Brasil, as influências do pensamento tradicional, de um sistema administrativo carregado de termos como controle e eficiência, nortearam as políticas públicas que começaram a pensar as estratégias de educação, até meados do século XX. A influência de perspectivas racionais, vindas com as teorias de Taylor e Fayol dentro de uma escola da administração científica¹, criaram um sistema em que os resultados dependiam de planejamento e organização racionais para o controle das atividades. Esse sistema preponderante acentuou as forças exercidas para fortalecer as relações de trabalho dentro de um mercado capitalista.

Entre outras escolas da administração escolar, tem a de relações humanas que considera o homem, além de racional, um ser essencialmente social. Seu comportamento sofre influência de condicionamentos sociais e diferenças individuais. A escola estruturalista compreende o homem como organizacional e a empresa como uma organização aberta com grande interação com o ambiente externo direto e indireto.

A abordagem estruturalista causou algumas rupturas para a administração escolar principalmente pelo embate criado entre os clássicos e os representantes da escola das relações humanas. Nesse sentido, para Dourado

Segundo o ponto de vista dessa escola, a organização do mundo moderno exige do homem uma personalidade flexível, resistente a frustrações, com capacidade de adiar a recompensa e com desejo de realização pessoal. Diferente das escolas clássica e de relações humanas, que defendiam a harmonia natural de interesses, e da escola behaviorista, que admitia a existência do conflito, mas acreditava na sua superação por meio da integração das necessidades individuais às organizacionais, os estruturalistas apontam que o conflito, além de necessário, é inerente a determinados aspectos da vida social, tendo em vista as tensões e os dilemas presentes nas organizações. Os incentivos para o bom

¹ Americana/Francesa.

desenvolvimento do trabalho não podem ser apenas de natureza econômica ou de natureza psicossocial, mas de ambas, pois elas se influenciam mutuamente. (DOURADO, 2006, p.21-22)

As tendências da administração escolar seguiram uma dinâmica social e econômica empresarial que aos poucos foi desvelando necessidade de aproximar-se de algumas demandas, dentre as quais pode-se destacar o aumento de mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho. O quadro 1 mostra as articulações e superações de uma teoria em detrimento de outra ocorridas no Brasil a partir de 1900.

Quadro 1. Temporalidade das abordagens da escola administrativa

| 1900 - 1920 | 1920 - 1930 | 1930 – 1940 | 1940 – 1960 | 1960 – 1990 | A partir de 1990 |
|-----------------|-----------------------|-----------------------------|--------------------------------|------------------------|---|
| Escola Clássica | Controle de Qualidade | Escola das Relações Humanas | Qualidade Total Estruturalista | Enfoque Comportamental | Redemocratização dos espaços públicos no Brasil |

Fonte: http://www.unicap.br/luis_peroba/Cap%EDtulo2-Teorias_Administracao.pdf

Até a década de 1920 a administração escolar no Brasil buscou uma proximidade muito grande com a organização das empresas e companhias bem aparelhadas e estruturadas. Decorrente dessas perspectivas clássicas e até a década de 1930, a teoria administrativa desenvolvida por Fayol e Taylor trouxe algumas ideias sobre o controle de qualidade da escola e da necessidade de maior cientificidade. Nesse período as funções fragmentadas e a presença de um diretor na escola se desvelaram dando sentido ao modelo de administração muito parecido ao de uma empresa privada. Há também um certo grau de hibridismo, em que uma tendência influenciando a outra provocou rupturas.

A ruptura desse modelo ocorre em meados de 1940, quando se coloca a escola num sério antagonismo, já que a escola das relações humanas aponta que as teorias até o momento desenvolvidas encontravam-se incompletas porque não reconheciam a influência das pessoas nos processos sociais. Não se tratou de negar as teorias tradicionais, mas de admitir que elas precisavam ser revistas naquele momento. Com as novas teorias se desenvolvem também a tendência estruturalista e comportamental, ou behaviorista, entre os anos de 1950 a 1990. A estrutura dessas duas tendências não vê a organização formal da escola estabelecida pela teoria das relações humanas, ou seja, o olhar voltou-se para

organização informal em que as relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos não estão previstas nos regulamentos.

O recorte que se estabelece até a década de 1990 acompanha o momento político de redemocratização do Brasil. Para Drabach & Mousquer (2009, p.14), o movimento de reabertura político-democrática no Brasil abre o campo teórico da administração escolar em um enfoque sociológico, em que um “novo enfoque constitui-se principalmente a partir das lutas em prol da democracia e da cidadania, da consolidação do campo de estudos em nível de pós-graduação no país e a influência da literatura sociológica com base marxista”.

1.3.2 Gestão democrática

Os anos de 1980 foram profundamente importantes nas transformações que decorreram nos anos que se seguiram. O fim de um período autoritário, como foi a Ditadura Militar e Civil, deu luz a uma série de mudanças na política do Brasil. Em consequência, deu-se outro enfoque às normativas e questões organizacionais de todos os setores. Esse período provocou uma nova ruptura, e as práticas educacionais que, segundo Drabach & Mousquer (2009), em nada contribuíam para pensar e interferir nas desigualdades sociais, sofreram fortes críticas por desempenhar o enfoque tecnocrático das teorias da administração geral. Para Paro (1995) o próprio sistema escolar contribuía fortemente para legitimação das desigualdades. Isso porque ao reproduzir determinadas relações sociais, como as voltados ao desempenho do trabalho, por exemplo, para manutenção da sociedade tendo em vista o capital, a escola estaria permitindo a manutenção desse sistema.

As reformas educacionais resultaram em mudanças significativas na organização escolar e em vistas desse processo de democratização, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu novos princípios, incluindo a mudança do termo administração escolar para gestão escolar democrática. A Lei 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Básica, em seu art. 3, define a gestão democrática como um dos princípios estabelecidos para a organização escolar.

A LDB 9394/96 trata a gestão democrática da escola como parte de um processo público e participativo que envolve a comunidade de diversas maneiras nas decisões escolares. Essa lei afirma em seu art.15 que

(...) os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 2010, p.17)

Essas deliberações legais buscam a legitimação pelas instituições escolares de uma prática mais próxima da nova realidade que o Brasil começou a construir com o fim da Ditadura. A própria LDB 9394/96 é fruto de um novo movimento que articula as ações em prol de uma nova organização política e pública no país. Para Libâneo (2007), a gestão é um processo de tomadas de decisão e a direção e controle dessas decisões. Para o autor esse conjunto de concepções sobre uma nova postura diante da organização do espaço escolar é fruto de uma reação as formas de gestão autoritária de um governo ditatorial.

Isso, no entanto, são ações em longo prazo que dependem da realidade e da forma como os professores elaboram a prática pedagógica e também a organização escolar no chão da escola. A lei determina, em seus artigos 12 e 13 que os professores devem participar da elaboração das propostas de ensino, bem como colaborar com as atividades de articulação entre escola, família e comunidade. Para Libâneo (2007), os efeitos imediatos dos dispositivos legais foram a participação dos professores e pais na gestão das escolas que, na prática, foram representadas pela constituição burocrática de conselhos escolares.

A gestão democrática na escola, para Gadotti (1994), exige que a comunidade se sinta parte da escola pública e supere a falsa ideia de que a escola é do estado e não da comunidade. Isso significa que a comunidade não se sinta apenas uma fiscalizadora, mas sim que constitua de fato o grupo escolar participando ativamente das atividades, sendo responsável pelo projeto da escola. Gadotti escreveu isso um ano antes de ser promulgada a LDB 9394/96, mostrando que a lei foi uma consequência de todo um movimento no campo político e pedagógico em um trabalho de instrumentalização da população em direção a uma maior participação nos processos decisórios.

A gestão democrática, a autonomia e a participação rompem com processos centralizadores da instituição escolar. Segundo Dourado,

(...) a democratização dos processos de organização e gestão deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, bem como os **graus progressivos de autonomia das unidades escolares a eles vinculados**, e buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o

envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais. (DOURADO, 2007, p.926) (Grifo nosso)

A relativa autonomia dispensada às unidades escolares é avaliada por outros autores, como Paro (1995) que fala da autonomia da escola – ou da falta dela -, sobretudo do seu gestor na figura do diretor escolar, que estaria amarrado em determinações de outras instâncias que, para o autor, são referenciadas pelos grupos dominantes. Ao partir desse pressuposto, que também é defendido por autores como Bourdieu, de que a escola é um lugar pensado e elaborado a partir de uma ideologia dominante, a autonomia escolar de fato é limitada. Nas palavras de Paro,

E se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é a própria classe trabalhadora que fica privada de uma das instâncias através das quais ela poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. Significa que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder, autonomia e condições concretas para que a escola alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das classes trabalhadoras. (PARO, 1995, p.02)

A partir desse prisma somente a classe trabalhadora, ao lutar por seus direitos e sua autonomia, poderiam de fato lutar por uma escola plenamente autônoma e pautada pela participação dos sujeitos. Ainda, para o autor, isso é possível, mas seria necessário fazer essa busca no interior das escolas. A superação dessa autonomia limitada pelos interesses que atravessam a educação viria de alternativas políticas, mas, sobretudo, de um anseio social de empoderamento pelo conhecimento.

CAPÍTULO II - MARCO METODOLÓGICO: INDICATIVOS DA PESQUISA QUALITATIVA

O método científico é o meio pelo qual se pode decifrar a realidade e que tem a capacidade de revelar o conteúdo objetivo e o significado dos fatos. O real não oferece um conhecimento definitivo em sua essência, uma vez que não consegue definir nem distinguir como a própria realidade objetiva é conhecida em seus horizontes e imagens. No entanto, é capaz de apresentar princípios metodológicos de investigação que busca, na totalidade concreta, a compreensão de cada fenômeno para poder compreender o todo.

Nesse sentido é necessário buscar um apoio em um meio que dê indicativos do que se pretende alcançar. A pesquisa qualitativa tem a proximidade com as especificidades de cada lugar e de cada grupo de sujeitos que por eventualidade venham a fazer parte da pesquisa. Para Godoy (1995, p. 21), a partir dessa perspectiva um fenômeno pode ser melhor compreendido “no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Isso pressupõe envolver o pesquisador com a perspectiva das pessoas envolvidas no processo estudado, considerando vários pontos de vista e aspectos para compreender o fenômeno estudado.

Existem diferentes formas de classificar a pesquisa qualitativa, de acordo com as intenções e com a própria coerência teórica. Para Godoy (1995) podemos encontrar pistas para nossos questionamentos a partir de pelo menos três caminhos, através da pesquisa documental, do estudo de caso ou ainda da pesquisa etnográfica. A pesquisa documental configura-se por diversas formas de buscas na literatura, o principal objetivo, segundo Markoni & Lakatos (1991), é colocar o pesquisador em contato com aquilo que já foi produzido sobre determinado tema. O estudo de caso, por sua vez, trata de algum assunto em específico que, para Godoy (1995), visa o exame detalhado de um ambiente ou então de algum fato ou fenômeno social ou ainda físico-natural. E por fim, a pesquisa etnográfica que tem um caráter de observação antropológica, visando responder a problemáticas que envolvem a cultura e/ou a organização de grupos preocupando-se com o significado e a compreensão do tema estudado.

No caso da gestão escolar democrática, como um estudo de caso, que é do que tratamos nesse texto, compõe-se de um complexo conjunto de fatos a serem

observados para vislumbrar como ocorre a gestão (se ela ocorre) em uma instituição com uma conotação técnica e com a intencionalidade de formação profissional. Os instrumentos utilizados para observação foram, além de entrevistas semi-estruturadas com as coordenações de ensino, a compilação, por meio de ambientes virtuais, de material informativo sobre a estrutura organizacional de uma das instituições da rede Federal de Escolas Técnicas e Tecnológicas de Ensino.

A entrevista com uma perspectiva semi-estruturada permite maior liberdade do entrevistado e do entrevistador chegar ao objetivo pretendido, pois é possível dar outros contornos que no momento possam surgir. Boni & Quaresma (2005), indicam que essa forma de conduzir a pesquisa combinando perguntas abertas e fechadas o informante tem possibilidade de discorrer sobre o tema. O autor diz ainda que o pesquisador

(...) deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (Boni & Quaresma, 2005, p. 75)

O teor valorativo aumenta muito com esse meio de abordagem, justamente por ter essa conotação qualitativa. Isso significa que as possibilidades de encontrar inclusive o inesperado, aumentam. Há um direcionamento e quem o faz é o entrevistador, no entanto, não determina que o entrevistado não tenha como ponte outras relações possíveis.

A pertinência do tema fala por si quando representa um processo de intensificação de federalização do ensino médio técnico profissionalizante no Brasil. Desde o início deste século o processo tem se complexificado e levado para o interior do território nacional tais escolas. A descentralização do ensino superior, mesmo que prioritariamente técnico, democratiza o acesso a todos os brasileiros ao ensino público. Claro, estamos falando de intencionalidades. Existe uma, que de fato é cumprida também por meio de cotas para estudantes de escola pública, que é o fato do acesso, mas também falamos de uma necessidade urgente no país que é mão de obra qualificada para trabalhar nos meios de produção e dar sequência ao ritmo de desenvolvimento econômico que o país está atingindo.

No entanto, os meios organizacionais também dizem respeito a essa noção de democratização das opções da instituição, que segue uma orientação federal com uma perspectiva legal, em espaços públicos e assume autonomia (ou não) no lugar em que se realiza. Para isso o estudo de caso vai desvelar em que medida ocorre uma gestão democrática e quais os caminhos que a coordenação da instituição faz para dar sentido aos processos de gestão.

CAPÍTULO III – INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PROCESSOS DEMOCRÁTICOS DE UMA GESTÃO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a mesma que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições foram, como já citado no início deste trabalho, evoluídas de outros estabelecimentos de ensino ao longo dos anos. São originárias das escolas de aprendizes artífices, as quais originaram os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), os quais passaram a se equiparar aos centros universitários no que tange a educação de nível superior. Os Institutos Federais possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, sendo equiparadas às universidades federais.

Existem hoje no país, segundo dados do MEC [1], 354 unidades dos Institutos Federais, oferecendo mais de 400 mil vagas. Até o final de 2014, 208 novas escolas devem ser entregues, fazendo com que a rede federal passe a contar com 562 unidades em pleno funcionamento, ofertando, assim, mais de 600 mil vagas. No Rio Grande do Sul existem, excetuando-se aquelas que estão em fase de implantação, 29 unidades², vinculadas a três Institutos Federais: Rio Grande do Sul, Sul Riograndense e Farroupilha.

Algumas das finalidades e características dos Institutos Federais são a oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, promovendo a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior. Além disso, os institutos devem constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, além de desenvolver programas de extensão, de divulgação científica e tecnológica e de pesquisa, etc.

A Lei nº 11.892 destaca que são objetivos dos Institutos Federais ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores,

² Dados coletados das páginas institucionais de cada Instituto: <http://www.iffarroupilha.edu.br>, <http://www.i9fsul.edu.br/> e <http://www.ifrs.edu.br>, no dia 15 de setembro de 2013

estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional, e ministrar cursos em nível superior. Para este último, devem ser ofertados cursos de tecnologia, de licenciaturas, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, cursos de bacharelado e engenharia, além de cursos de pós-graduação em nível de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. Dentro desses objetivos, fica estabelecido que cada Instituto deve garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender os cursos integrados e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender aos cursos de licenciatura, podendo ser o restante das vagas distribuídos de acordo com a realidade local.

Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, e sua administração tem como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes (CODIR) e o Conselho Superior (CONSUP), ambos tendo como presidente o Reitor do Instituto. O primeiro deles é composto pelo reitor, pelos pró-reitores e pelos diretores gerais de cada Câmpus da instituição, possuindo caráter apenas consultivo; já o segundo, que além de ser consultivo é deliberativo, conta a representação de docentes, estudantes, alunos egressos, servidores técnico-administrativos, sociedade civil organizada, do Ministério de Educação, além daqueles que compõe o CODIR.

A reitoria de cada Instituto federal é composta por um reitor e cinco pró-reitores. Cada Câmpus da instituição é dirigido por um diretor geral, nomeado pelo Reitor, o qual deve ser nomeado pelo Presidente da República.

3.1. A ORGANIZAÇÃO DA REDE FEDERAL DE ENSINO NO RIO GRANDE DO SUL: O CASO DE SANTA ROSA

Os processos que levam a gestão democrática são distintos de acordo com a instituição. Em Santa Rosa, na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, a interiorização das escolas federais trouxe a realidade da escola técnica para a região. O desenvolvimento a partir da descentralização do ensino técnico e superior faz parte do plano de acesso à formação em lugares mais distantes dos centros universitários. Nesse sentido, essa instituição se torna um espaço que deve ser aberto à comunidade. Mas, para isso deve ter processos de gestão adequada a tais necessidades.

3.1.1. Santa Rosa no mapa: a configuração das distâncias entre pólo UAB e a cidade em pesquisa

Santa Rosa está localizada na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, ou também denominada noroeste missões. De acordo com os dados divulgados pelo IBGE (2013), o município conta com uma população de 71.665 habitantes, em uma área de quase 500.000m². A Figura 1 mostra a localização do município de Santa Rosa em relação ao pólo da UAB em Três Passos, local físico da disponibilização das aulas e contato com as tutoras, e também em relação a Porto Alegre.

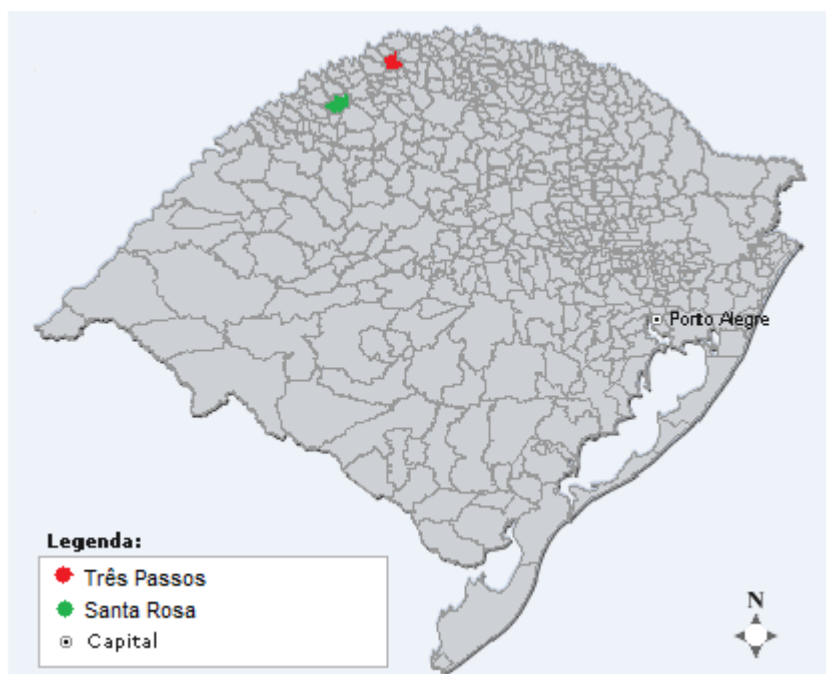


Figura 1: mapa do RS, destacando a localização das cidades de Santa Rosa, Três Passos e Porto Alegre. Fonte: http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_estado_mapa_1.php. **Adaptações do autor.**

A região noroeste do estado foi uma das últimas a fazer parte da colonização européia iniciada no século 19, sobretudo com a vinda dos imigrantes alemães, italianos e russos. No município de Santa Rosa prevaleceu a cultura germânica e russa, constituindo uma comunidade de imigrantes ainda nos anos de 1915, quando entrou em execução um vasto plano de loteamento de terras para assentar os habitantes da região. De acordo com os dados fornecidos pelo portal da prefeitura municipal, em 1920 a comunidade, pertencente então a Santo Ângelo, contava com

uma população de 11.215 habitantes. Somente em 1931 ocorreu a emancipação política trazendo uma série de mudanças e melhorias para os seus habitantes.

Hoje é considerado o berço nacional da soja, constituída por grandes produtores rurais, já que é a cultura de maior representatividade no município, sendo produzida em 98,03% das lavouras temporárias (Censo Agropecuário-IBGE, 2006). Ainda que existam outras culturas, a prevalência da soja denota a organização rural do município por grandes proprietários de terra. Dentre os setores que movem a economia do município a agrícola está em terceiro lugar, atrás da indústria e da prestação de serviços. (IBGE, 2010)

A rede de ensino em Santa Rosa atende a um total de 13.243 alunos desde os anos iniciais até os anos finais da educação básica, segundo dados do IBGE (2012). Santa Rosa atende 83,5% dos alunos em escolas públicas de esfera municipal, estadual e federal. A procura pela escola pública federal no município é crescente, tendo ingressado no ensino médio técnico, só no ano de 2011, 168 estudantes, representando um percentual de 4,7% da procura do ensino médio, enquanto que a escola estadual atende a 79,6% e a rede privada representa 15,2% do atendimento aos estudantes em Santa Rosa.

Tendo em vista os três anos de funcionamento da instituição na região, o ingresso deve ser ascendente. A meta é atingir 1.200 alunos e 60 professores em até cinco anos de funcionamento. De acordo com a instituição, essa meta é um esforço em democratizar o acesso à escola técnica e superior de qualidade e legitimar a sua intencionalidade que é a própria descentralização do ensino no país. Em termos de gestão, ela é pautada por esse princípio básico de acesso e democratização do ensino.

3.1.2. Instituição Federal de Ensino em Santa Rosa/RS

Essa instituição, com reitoria alocada no município de Santa Maria/RS, conta com oito Câmpus em plena atividade: Alegrete, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, São Borja, Santo Augusto e São Vicente do Sul, além do Câmpus Santo Ângelo, que está em fase de construção. De acordo com a Portaria nº 392, de 06 de março de 2013 [2], naquela data o quantitativo efetivo de Professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica e Técnicos Administrativos em Educação,

respectivamente, era de 742 e 418 em toda instituição. Essa instituição foi criada pela lei nº 11.892 de dezembro de 2008, utilizando-se da infraestrutura já existente dos então Cefets de São Vicente do Sul e Alegrete reformulando-os em nova estrutura federal de ensino.

O Câmpus Santa Rosa iniciou suas atividades de ensino com a posse dos primeiros servidores docentes e técnicos administrativos no dia 26 de janeiro de 2010. Conta atualmente com 52 docentes, entre nomeados e temporários, divididos em cinco Eixos Tecnológicos, Produção Industrial, Infraestrutura, Gestão e Negócios, Ambiente, Saúde e Segurança e Produção Alimentícia, oferta os cursos superiores de Bacharelado em Administração e Licenciatura em Matemática; os cursos de Agroindústria, Edificações, Móveis, Meio Ambiente e Vendas, na modalidade Subsequente; Edificações, Móveis e Vendas PROEJA na modalidade Integrado; e Meio Ambiente e Vendas na modalidade EaD, atendendo aproximadamente 700 estudantes de toda a região entre todos os cursos entre técnicos e superior.

Além dos cursos já citados, desenvolve atividades de pesquisa e extensão e atende programas sociais do Governo Federal, como o Mulheres Mil e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O Mulheres Mil acolhe mulheres que estão em situação de vulnerabilidade social, possibilitando a inclusão social, com vistas a melhorar a qualidade de vida dessas mulheres, bem como da comunidade em que estão inseridas. Já o Pronatec tem o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, atendendo prioritariamente, trabalhadores e estudantes de ensino médio, bem como pessoas inscritas no Cadastro Único (CadÚnico³).

Na estrutura organizacional, o Câmpus conta com a Direção Geral e com as Direções de Administração e Planejamento, de Ensino, de Desenvolvimento Institucional e de Extensão, Pesquisa e Produção. Além das Direções, conta com a Coordenação Geral de Ensino e com as Coordenações de Cursos. Apresenta também os setores de registros acadêmicos, atendimento ao educando, licitações, gestão de pessoas, almoxarifado, execução orçamentária e financeira, patrimônio,

³ Instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, entendidas como aquelas que tem renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa ou renda mensal total de até três salários mínimos. <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/cadastrounico>

tecnologia da informação e infraestrutura. Todos esses setores articulados estão ligados diretamente a Direção de Ensino.

A partir destes setores, a gestão democrática acontece. Mesmo que seja parcialmente, mas ela se coloca na medida em que os setores articulam-se de tal modo que as decisões passam por todas as instâncias até chegar ao Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) e depois são encaminhadas às Pró-reitorias correspondentes. A direção de ensino acompanha todas as esferas acima ligadas ao ensino e, segundo a responsável, trata-se de um grande desafio poder transitar por todas as áreas e buscar de fato o envolvimento de todos os profissionais vinculados a instituição.

As deliberações ocorrem num sistema em que os setores tomam as decisões pertinentes a sua área e depois representantes discutem no coletivo com a reitoria. Por exemplo, para construção do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), que é um plano com diretrizes para toda a instituição, são realizados grupos de trabalho em cada Câmpus, nos quais as decisões são tomadas e encaminhadas ao grupo da reitoria. Nesse plano serão organizados regulamentos específicos para gestão local de acordo com regras e linhas gerais delimitadas que representem a instituição federal. Mas, para isso se concretizar, são delimitadas as necessidades locais, as quais se alinham com ou outros Câmpus no trabalho coletivo.

De acordo com o que consta no próprio corpo do PDI atual, a gestão democrática é essencial para o funcionamento da instituição, sendo que

Aos gestores cabe o papel de prover as condições necessárias ao trabalho das equipes, considerando suas demandas. Às equipes e aos profissionais cabe a responsabilidade do trato pertinente das estruturas e materiais e todo e qualquer recurso, tangível e intangível. (PDI IFFARROUPILHA 2009 – 2013)

O PDI deve ser reformulado a cada cinco anos. Como a criação dessa instituição foi em 2008, neste ano está transitando o processo de reformulações e está em processo de elaboração local. Para a diretora de ensino da instituição trata-se de um grande desafio, já que envolver os colegas na construção de um novo PDI pressupõe participação e deliberações que são dialogadas da base pelos professores até chegar a Santa Maria para elaboração maior.

Essas elaborações locais são levadas pelos gestores ao grupo de trabalho que pressupõe o corpo docente, os técnicos administrativos, bem como os alunos,

por meio de representantes discentes. A sociedade civil também participa por meio do conselho escolar. Para Sobrinho,

A Gestão Democrática adotada pelo IFFarroupilha no PDI é o modelo de gestão adotado pela Direção de Ensino, através da qual se pretende, em todas as ações, oportunizar espaços de participação direta ou indireta, por meio de representantes instituídos (coordenações, líderes, direções...), e pelo acesso direto oportunizado a todos para contribuição com críticas construtivas e sugestões plausíveis. (SOBRINHO, 2010, p.04)

Nesse sentido, afirma-se que uma gestão, na medida em que busca a participação dos seus membros nos processos decisórios, está afirmando uma gestão escolar democrática. A gestão nesses preceitos estabelece uma relação de articulação social em que a comunidade escolar é chamada a propor inclusive as demandas locais. Dessa forma, a escola passa a cumprir seu papel de atender a comunidade e ter significativa influência na construção de uma prática social.

O que rege o currículo da Instituição Federal é o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Trata-se de um conjunto de disciplinas específicas elaboradas para cada curso da instituição (técnico, sendo diferenciado para o integrado e o subsequente, e o ensino superior). O PPC foi elaborado a partir da formulação do PDI vindo de Santa Maria. Esse ano é a primeira experiência coletiva dos Câmpus de participação na elaboração do PDI, enquanto que, de acordo com Sobrinho (2010), o PPC já foi elaborado a partir do lugar de aplicação dos cursos ofertados no primeiro ano de funcionamento. O PPC tem o desafio de preparar um currículo do ensino médio articulado com o ensino profissional no período de três anos para o integrado e de acordo com a especificidade do curso o subsequente pode ocorrer em até dois anos.

CONCLUSÕES

A educação no Brasil esta assumindo uma dinâmica social muito maior nos últimos anos. Com a redemocratização do país a abertura para a transformação social a partir da educação é grande, mas ocorre a passos lentos. A grande reformulação veio com as instituições federais, mas com um caráter tecnicista e formador de mão de obra especializada em grande quantidade. O Brasil progride economicamente a passos largos e a sua população precisa acompanhar e ajudar a fazê-lo crescer. Mas, como? Justamente a partir de cursos aligeirados e com o básico para iniciar o trabalho com qualificação alimentando o capitalismo industrial atual com baixos salários pela baixa ou pouca qualificação. Esse é um ponto, se trata do lado do desenvolvimento econômico a partir de um modelo que é global. Por outro lado, a educação representa o encontro de possibilidades de articulação social para transformação a partir do conhecimento que se pode construir sobre o mundo e a sociedade.

Essa quebra de paradigmas vem afligindo a sociedade e os seus estudiosos há bastante tempo. Mas, mesmo esse anseio não tem sido suficiente para efetivar as mudanças necessárias para transformação do modelo de sociedade que temos. Nesse sentido se insere a gestão escolar. Sim, é nesse contexto globalizante que as estratégias escolares precisam ser pensadas e articuladas. A escola acontece em um lugar a partir das pessoas que dele fazem parte. E é a partir dessa concepção que a instituição escolar deve partir de modo a criar um vínculo com a realidade social, histórica e cultural desses sujeitos que a constitui verdadeiramente. Caso contrário, a escola vai se transformar num lugar alheio a tudo que a cerca e, por consequência, vai perdendo o seu sentido.

No caso dessa instituição a gestão, mesmo que parcial, ocorre a partir de deliberações que vão do local ao geral e do geral ao local. A democracia exige essa dinâmica constitutiva de participação e a gestão pressupõe articulação numa ação que atenda às demandas de quem dela precisa. Nesse caso, não está em discussão a intencionalidade que move a descentralização do ensino federalizado (com forte intuito formador técnico aligeirado), mas a especificidade que envolve os processos de gestão dentro dele. Os processos de gestão democrática dentro de uma relação social educativa federalizada se efetiva na medida em que segue os

padrões mínimos participativos e decisórios nas instâncias possíveis criadas para legitimar o ideário democrático do país.

[1] http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2

[2] http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2013310164326676port._0392_-_demonstrativo_de_cargos_ocupados_e_vagos_2013.pdf

REFERÊNCIAS

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 10 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em 15 de setembro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.195. Brasília, novembro, 2005. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11195-18-novembro-2005-539206-publicacaooriginal-37266-pl.html>> Acesso em 15 de setembro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 8948 de 8 de dezembro de 1994, Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm> Acesso em 15 de setembro de 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em 15 de setembro de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. In: DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão da educação escolar. **A administração ou gestão da escola: concepções e escolas teóricas**. Universidade de Brasília, Brasília, Centro de Educação à Distância, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Câmara dos Deputados. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2010.

BONI, Valdete. QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprender a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, 2005. <www.emtese.ufsc.br>

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Revista Educação e Sociedade, Campinas/SP, 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DRABACH, Neila Pedrotti. MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. *Revista Currículo sem Fronteiras*, p.258-285, 2009.

FERREIRA, Taís. A Interiorização do Ensino Superior no Brasil. *Revista Desenvolvimento*, 2010. Disponível em <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/artigos-academicos-e-papers/a-interiorizacao-do-ensino-superior>> Acesso em 15 de setembro de 2013.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática e qualidade de ensino. I Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público, Belo Horizonte/MG, 1994.

GODOY, Arlida Schimidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, 1995. Encontrada em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>> Acesso em 15 de setembro de 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e Práticas de Organização e Gestão da Escola: Considerações Introdutórias para um Exame Crítico da Discussão Atual no Brasil. *Revista Española De Educación Comparada*, Madrid, Espanha. Año 2007, Numero 13. Edición Monográfica: Administración Y Gestión De Los Centros Escolares: Panorámica Internacional.

LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas S.A., 1991

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1995.

QUARESMA, Silvia Jurema. BONI, Valdete. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2005. Disponível em: < www.emtese.ufsc.br >

SAVIANI, Dermeval. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. Autores Associados: Campinas/SP, 2008.

SOBRINHO, Sidnei Cruz. Gestão de Ensino Direção de Ensino – IFFarroupilha Câmpus Santa Rosa. 2010. Encontrado em: <http://www.sr.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2012721131820463gestao_d_e_ensino_campus_santa_rosa_-_texto_base.pdf> Acesso em 25 de setembro de 2013.

ZARTH, Paulo Afonso. Tecnologia e agricultura: das “práticas rotineiras” aos exemplos dos “povos cultos”.

<<http://www.fee.tche.br/sitefee/download/jornadas/1/s7a5.pdf>> Acesso em 15 de setembro de 2013.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1990. Editora Plano: Campinas/SP, 2004.

ANEXO

DIÁLOGO PARA MONOGRAFIA

Assunto: Gestão democrática.

Entrevistada: coordenação pedagógica

Localização: Santa Rosa/RS

- 1) Quais funções desempenha no seu cargo?
- 2) Quais os maiores desafios enfrentados até o momento?
- 3) Como conseguiu superá-los?
- 4) Quanto ao currículo, qual é a importância dele na prática do professor?
- 5) E para gestão, o que considera indispensável?
- 6) Como ocorreu a construção do Plano Político da instituição?
- 7) Quem participou da construção do PP?
- 8) A cada quanto tempo o texto do Plano Político é revisado?