

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA ISAILMA BARROS PEREIRA

PROCESSOS DE GESTÃO EM TRANSFORMAÇÃO: OS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO “ARENA POLÍTICA”

Recife

2015

MARIA ISAILMA BARROS PEREIRA

PROCESSOS DE GESTÃO EM TRANSFORMAÇÃO: OS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO “ARENA POLÍTICA”

Tese apresentada por MARIA ISAILMA
BARROS PEREIRA ao Curso de Doutorado em
Educação da Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE, no Núcleo de Política
Educativa, Planejamento e Gestão da
Educação, sob a orientação da professora Alice
Happ Botler.

Recife

2015

Catálogo na fonte Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

P436d Pereira, Maria Isailma Barros.
 Processos de gestão em transformação: os Institutos Federais de
Educação, Ciência e Tecnologia como “arena política” / Maria Isailma
Barros Pereira. – Recife: O autor, 2015.
 283 f. : il. ; 30 cm.

 Orientadora: Alice Happ Botler.
 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de
Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
 Inclui Referências e Apêndices.

371.4205 CDD (23. ed.)

UFPE (CE2015-70)

MARIA ISAILMA BARROS PEREIRA

**PROCESSOS DE GESTÃO EM TRANSFORMAÇÃO: OS INSTITUTOS
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO
“ARENA POLÍTICA”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 30/06/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Alice Miriam Happ Botler (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Furtado Soares Pontes (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Edilene Rocha Guimarães (Examinador Externo)
Instituto Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Katharine Ninive Pinto Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Para a minha filha **Karolina Beatriz Barros Cavalcanti**, amor infinito! Que possa ter na figura da mãe, um exemplo de determinação, coragem, perseverança!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Isaias Pereira (*in memoriam*) e Maria Isaudite Barros Pereira (*in memoriam*), os quais foram e são exemplos de luta e fé na vida.

Aos meus irmãos Francisco, Milton, José Ailton, Carlos Alberto, Isailda, Goethe, cunhado e cunhadas (Edson, Geilda, Nilma, Rosita, Karina,), sobrinhos e sobrinhas (Máira, Isaias, Gabriel, Paullo Raphael, Alice, Manoel Milton, Ana Luiza), e em especial ao meu sobrinho caçulinha Iago Tenório Barros, pelos exemplos de amor e companheirismo nessa vida.

A minha mãe de coração, Maria do Socorro, e a minha sobrinha e filha de coração, Isabelle Barros, por estarem comigo em todos os momentos nessa caminhada acadêmica e por terem contribuído com a educação da minha filha nos meus momentos de ausência.

Ao meu noivo Fábio Cardoso Alves que me acompanhou durante todo o percurso dessa caminhada acadêmica, compreendendo-me e ensinando-me a ter paciência e coragem, uma relação de amor e união.

À professora e minha orientadora Alice Botler, pela competência, generosidade e paciência, com que conduziu todo o trabalho de orientação.

Aos professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, pelo empenho e compromisso para uma formação de excelente qualidade.

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

Muito obrigada!

RESUMO

Esta investigação teve como objetivo analisar os processos de gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), considerando o surgimento de novos contextos gerenciais e organizacionais após a promulgação da Lei 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. A referida Rede consta atualmente de 38 Institutos Federais, antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e antigas Escolas Agrotécnicas, presentes em todos os estados brasileiros e por outras instituições que fazem parte, também, da Rede: dois CEFET's que não aderiram a proposta de transformação para IF's, 25 escolas vinculadas a universidades e uma Universidade Tecnológica. Para tanto, foi realizado um estudo de caso no IFPE - *Campus* Ipojuca, escolhido por ter uma equipe gestora desde a época do CEFET, o que coaduna com a existência no seu interior de peculiaridades próprias e significativas para reflexão sobre o objeto do estudo, qual seja, a dinâmica da organização no que se refere aos seus processos de gestão relacionados com as mudanças institucionais do CEFET para Instituto Federal. Nesse sentido, a pesquisa parte da análise das particularidades, das singularidades e da complexidade organizacional a partir da institucionalização dos Institutos Federais, tendo como referências teóricas conceitos inerentes à expansão da educação profissional e a gestão escolar relacionadas com a imagem organizacional da escola como arena política. Como principais categorias de análise do estudo elegemos a política de expansão da educação profissional no Brasil e sua interface com o neoliberalismo, articulando a discussão a partir dos conceitos de poder e de cultura organizacional, tendo como base de reflexão as normatizações advindas com a Lei 11.892/2008. Levamos em consideração a compreensão da equipe gestora e dos atores escolares referente às mudanças na organização, as orientações normativas gerais e suas repercussões na gestão, as implicações das mudanças institucionais e as relações de poder tendo como pano de fundo a imagem organizacional da arena política. Dentre os procedimentos adotados, utilizamos a literatura a respeito do tema, bem como a análise dos dados obtidos através da aplicação de questionários com a equipe gestora, professores e servidores da área administrativa e pedagógica, além de observações diretas registradas em diário de campo. Dentre os resultados obtidos, confirmamos que o trabalho da gestão nos IF's encontra-se imerso no universo simbólico presente na cultura da organização e consideramos que dentre os desafios da gestão nos IF's, destaca-se, em meio à redefinição identitária institucional, oferecer aos alunos um "itinerário formativo" para dar continuidade à sua formação profissional, como levar em consideração no trabalho de gestão a indissociabilidade nas áreas do ensino-pesquisa-extensão. Compreendemos que a transformação institucional que criou os IF's, foi empreendida a partir da reunião de organizações com culturas próprias compondo seus diversos *Campi*, não foi realizada plenamente, desde que passou a configurar neste agregado uma arena política em que os conflitos se fazem presentes sem o devido trato coordenador, o que seria de se esperar a partir de uma ação gestora mais incisiva e consciente. Para atingir os objetivos sócio-políticos e a sua função social, a Reitoria e os *Campi* precisam desenvolver uma nova cultura organizacional, o que inclui processos de tomadas de decisão e de gestão que possam contribuir para o alcance de sua missão institucional, o que exige empenho na coordenação das ações e definição de ações coletivas. Destacamos que a Reitoria e os *Campi* do IFPE devem trabalhar em conjunto com o objetivo de mobilizar o desenvolvimento de uma nova identidade institucional, no entanto sabemos que isso é um trabalho de médio e longo prazo, já que há o desafio institucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que não se efetiva, bem como da proposta de percursos formativos, ainda pouco explorada e carente de amadurecimento e iniciativas no âmbito da gestão, assim, ressaltamos que os processos de gestão nos IF's pouco contribuem para a efetiva ruptura com o antigo modelo proposto para a educação profissional, baseado no viés economicista, o qual reproduz a dualidade do sistema de ensino brasileiro.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Institutos Federais. Processos de gestão. Poder. arena política.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the processes of management of the Federal Institutes of Education, Science and Technology, considering the emergence of new managerial and organizational contexts after the enactment of Law 11,892 / 2008. This network currently consists of 38 Federal Institutes, former Federal Centers for Technological Education (CEFETs) and old Agrotechnical Schools, based in all Brazilian states and other institutions that are part also of the Network: two CEFETs that have not adopted the pedagogical basis of the IFs; 25 schools linked to universities and Technological University. To this end, we conducted a case study at IFPE - Campus Ipojuca. That place was chosen chosen by having a management team from the time of the former CEFET, which is consistent with the existence of its own peculiarities and significant for reflection on the object of study, namely the dynamics of the organization with respect to its management processes related to the institutional changes from CEFET to Federal Institute. In this sense, the research is based on the analysis of the peculiarities, singularities and organizational complexity since the institutionalization of the Federal Institutes. The theoretical concepts references are inherent to the expansion of professional education and school management related to organizational image of the school as a political arena. The main categories of study were chosen among the vocational education expansion policy in Brazil and its interface with neoliberalism, articulating the discussion from the concepts of power and organizational culture, with the reflection based on the norms that came with Law 11,892 / 2008. We take into account the understanding of the Management team and other school actors related to changes in the organization, the general normative guidelines and their impact on management, the implications of institutional changes and relations of power with the background of the organizational image of the political arena. The procedures of analysis were the available theoretic references on the subject, as well as the analysis of data obtained through questionnaires with the management team, teachers and servants of administrative and teaching area, as well as direct observations registered in a field diary. Among the results, we confirmed that the work of the management of the IFs is immersed in the symbolic universe of the organizational culture and we consider that, among the challenges of managing the IFs, stands out amid institutional identity redefinition, offer students a 'formation process "to continue their training, how to take into account in managing the inseparability work in the areas of teaching-research-extension. We understand that the institutional transformation that created the FI's, undertaken from the meeting organizations with own cultures composing its various campuses, was not fully realized, since it was set up a political arena in which conflicts happen without the mediation of coordinative actions, which would be expected from a managerial action more effective and conscious. To achieve the socio-political objectives and its social function, the IFs need to develop a new organizational culture, including decision-making and management processes that can contribute to the achievement of its institutional mission, and requires commitment in coordination and definition of collective actions. We emphasize that the Dean and Campi must work together in order to mobilize the development of a new institutional identity, but we know that it's configured as a medium and long-term work, since there are institutional challenges, as the indivisibility of teaching, research and extension, as well as the proposed training paths, poorly assimilated and lacking in maturity and initiatives at this management. Therefore, we emphasize that the management processes in IFs does little to break with the old model proposed for vocational education, based on economic bias, which reproduces the duality of the Brazilian education system.

Keywords: Professional and Technological Education. Federal Institutes. Management Processes. Power. Political arena.

RÉSUMÉ

Cette recherche visait à analyser les processus de gestion des Instituts de l'éducation, de la science et de la technologie (les FI) fédéraux, compte tenu de l'émergence de nouveaux contextes de gestion et d'organisation après la promulgation de la loi 11892/2008. Ce réseau se compose actuellement de 38 écoles polytechniques fédérales, les anciens centres fédéraux pour l'éducation technologique (CEFET) et des anciennes écoles agrotechniques, qui sont localisées dans tous les états du Brésil et d'autres institutions qui font partie également du réseau: deux CEFET qui ne l'ont pas adopté la proposition des FIs; 25 écoles de FI liées aux universités et une Université Technologique. À cette fin, nous avons mené une étude de cas dans IFPE - Campus Ipojuca, choisi parce qu'il a la même équipe de gestion depuis l'époque de CEFET. Cette situation est compatible avec l'existence à l'intérieur de ses propres et importantes particularités de réflexion sur l'objet d'étude, qui est, la dynamique de l'organisation à l'égard de ses processus de gestion liés aux changements institutionnels à l'Institut fédéral CEFET. En ce sens, la partie de la recherche de l'analyse des particularités, singularités et la complexité organisationnelle de l'institutionnalisation des écoles polytechniques fédérales, avec des références inhérents à l'expansion de l'éducation et de la gestion de l'école liée à l'image de l'organisation de l'école comme l'arène politique. Les principales catégories de l'analyse de l'étude sont la politique d'expansion de l'enseignement professionnel au Brésil et son interface avec le néolibéralisme, en articulant la discussion des concepts de pouvoir et la culture organisationnelle, avec le reflet des normes de base qui viennent avec la loi 11892 / 2008. Nous prenons en compte la compréhension de la équipe de gestion et d'autres acteurs de l'école liées aux changements dans l'organisation, les principes normatifs généraux et de leur impact sur la gestion, les implications des changements institutionnels et les relations de pouvoir avec l'arrière-plan de l'image de l'organisation de l'arène politique. Comme procédures adoptés dans cet étude, nous avons utilisés la littérature sur ce sujet, ainsi que l'analyse des données obtenues de questionnaires posés sur l'équipe de gestion, les enseignants et les fonctionnaires de la zone administrative et de l'enseignement, ainsi que des observations directes enregistrées dans un journal de terrain. Parmi les résultats, nous avons confirmé que le travail de la gestion dans les FI est immergé dans l'univers symbolique présente dans la culture de l'organisation et nous considérons que parmi les défis de la gestion du FI de, se distingue - au milieu de la redéfinition de l'identité institutionnelle - offrir aux étudiants un 'processus de formation' pour continuer leur formation, comment prendre en compte dans la gestion du travail de l'inséparabilité dans les domaines de l'enseignement-recherche-extension. Nous comprenons que la transformation institutionnelle qui a créé les FIs a été entrepris par la reunion d'organisations avec ses propres cultures qui ont composés ses différents campus de la FI et n'a pas été pleinement réalisé, depuis qu'il a continué à mettre en place de cet ajouté un arène politique où les conflits sont faites sans le présent d'un trait coordinateur, qui serait attendu d'une action de maintien plus efficace et plus consciente. Pour atteindre les objectifs socio-politiques et sa fonction sociale, du doyen et du Campi besoin de développer une nouvelle culture organisationnelle, y compris la prise de décision et de gestion des processus qui peuvent contribuer à la réalisation de sa mission institutionnelle, qui exige engagement à la coordination des actions et la définition de l'action collective. Enfin, nous soulignons que le rectorat et Campi doivent travailler ensemble afin de mobiliser le développement d'une nouvelle identité du IFPE, et cette action est configuré comme un travail de moyen à long terme, car il y a des défis institutionnels, l'indivisibilité de l'enseignement, la recherche et la extension, ainsi que une proposé de parcours de formation, que sont, dans ce moment, mal assimilés et manquant de maturité et initiatives sous gestion. Par conséquent, nous soulignons que les processus de gestion en FI peu contribuent à changer l'ancien modèle proposé pour la formation professionnelle, qui a une base économiciste et reproduit la dualité du système éducatif brésilien.

Mots-clés: Éducation Professionnelle et Technologique. Instituts Fédéraux. Processus de gestion. Pouvoir.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

AID – Agency for International Development

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ASCE – Assessoria de Comunicação e Eventos

ASPE - Assessoria Pedagógica

BIA – Bolsa de Incentivo Acadêmico

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAES - Coordenação de Assistência ao Estudante

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAI- Comissão Brasileira-americana de Educação Industrial para o Brasil

CBIM - Coordenação de Biblioteca e Multimeios

CCON - Coordenadoria de Contratos e Convênios

CDEN - Coordenação de Desenvolvimento de Ensino

CEEG - _Coordenação de Estágios e Egressos

CEMC – Cultura Educacional Mundial Comum

CEFET’S – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEFET –MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEFET-PE - Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

CEFET –PR - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná

CEFET –RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro

CEFET-RN - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

CEFET- SC - Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina

CGPE – Coordenação de Gestão de Pessoas

CMPA - Coordenadoria de Material e Patrimônio

CONCEFET - Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica

CONSUP – Conselho Superior

COOM - Coordenação de Compras

CPAG - Coordenação de Protocolo e Arquivo Geral

CRAD - Coordenação de Registros Acadêmicos e Diplomação

CTUR - Coordenação de Turnos

DAP - Diretoria de Administração e Planejamento

DEN - Direção de Ensino

DEOF - Divisão de Execução Orçamentária e Financeira

DGPE – Diretoria de Gestão de Pessoas

EAFB-PE – Escola Agrotécnica Federal de Barreiros em Pernambuco

EMI – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

EMEP – Ensino Médio e Educação Profissional

ENAP – Escola Nacional de Administração Pública

ETFPE – Escola Técnica Federal de Pernambuco

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDORT – Organização Racional do Trabalho

IF - Instituto Federal

IF's – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

IFRJ - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

IFSC – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina

IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia

NIT – Núcleo de Inovação Tecnológica

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB – Produto Interno Bruto

PIBEX - Programa Institucional de Bolsas de Extensão

PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIBIT - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional

PNPE – Programa Nacional de Estímulo do Primeiro Emprego

PPP's – Projetos Políticos Pedagógicos

PPGEDU/UFPE - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco

PPGEDUC/UFPE - Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

PROAD - Pró-Reitoria de Administração

PRODEN - Pró-Reitoria de Ensino

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRÓ-IFPE - Programa de Acesso, Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

PRONATEC – Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego

PROPESQ - Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

QVT - Qualidade de Vida no Trabalho

RBPE – Revista Brasileira de Educação

RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências

RT – Retribuição por Título

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFTPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UNED's – Unidades de Ensino Descentralizadas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá

UPE – Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E TRAÇOS DE UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE: SURGIMENTO DOS IF's	37
2.1 A transição do CEFET para IF	46
2.2 O papel social da instituição educacional e o desenho organizacional dos IF's	71
3 AS DIMENSÕES DO PODER E SUAS CARACTERÍSTICAS INERENTES	80
3.1 Dimensões do poder	80
3.2 O poder como centro de análise das organizações	88
3.3 O poder nas instituições educativas	93
4 CULTURA ORGANIZACIONAL: AÇÕES E PRÁTICAS DE GESTÃO	97
4.1 Cultura e seus significados	97
4.2 Cultura organizacional como um conceito central na análise das organizações educativas	112
5 IMAGENS ORGANIZACIONAIS	118
5.1 A utilização de imagens como forma de compreender a realidade	118
5.2 As imagens organizacionais da instituição educacional	126
6 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	136
6.1 Para uma análise dos IF's: a imagem da organização como arena política	136
6.2 O processo de construção da pesquisa	137
6.3 Procedimentos e técnicas de coletas de dados	140
6.4 O lócus da pesquisa	145
6.5 O IFPE- <i>Campus</i> Ipojuca -Estrutura e funcionamento	146
6.6 Os atores pesquisados	152
7 MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO OU NOVA INSTITUCIONALIDADE	158

8 ORIENTAÇÕES NORMATIVAS GERAIS E SUAS REPERCUSSÕES NA GESTÃO: ENTRE A PLURALIDADE INSTITUCIONAL E AS SINGULARIDADES LOCAIS.	185
9 IMPLICAÇÕES DAS MUDANÇAS INSTITUCIONAIS CONFORME OS SUJEITOS	197
10 RELAÇÕES DE PODER: O IFPE COMO ARENA POLÍTICA	226
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS	258
APÊNDICES	272

1 INTRODUÇÃO

Esta tese constitui-se numa produção desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), junto ao Núcleo de Estudos sobre Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Trata-se de uma investigação que tem como objetivo central analisar os processos de gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), considerando o surgimento de novos contextos organizacionais após a promulgação da Lei 11.892/2008. Os IF's fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que consta atualmente de 38 Institutos Federais, antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e antigas Escolas Agrotécnicas, presentes em todos os estados brasileiros e por outras instituições que fazem parte, também, da Rede: dois CEFET's que não aderiram a proposta de transformação para IF's, 25 escolas vinculadas a universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

A necessidade de analisar a gestão de uma instituição educacional relacionada no âmbito da educação profissional científico tecnológica deu-se a partir da realização de estudo anterior (PEREIRA, 2010) onde analisamos as implicações da atuação do gestor na qualidade do ensino na escola em que gerencia, por acreditarmos que o trabalho do gestor escolar implica na organização da instituição educacional em propiciar um processo de ensino-aprendizagem comprometido com o progresso do aluno, em consonância com o sistema de ensino do qual faz parte, sendo a pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino de Camaragibe-PE, o que nos mobilizou a darmos a continuidade aos estudos sobre a temática da gestão escolar, agora focada na Rede Federal Profissional e Tecnológica.

O interesse pelo estudo sobre essa temática originou-se, também, pela atuação como pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - *Campus* Ipojuca a partir de janeiro de 2009, além de exercer, desde então, cargos relacionados, tanto no *Campus* Ipojuca como na Reitoria, com a gestão do IF, onde tive a oportunidade de analisar as políticas educacionais relacionadas com a educação profissional sob óticas diferenciadas e complementares e observar cotidianamente as várias nuances encontradas no que diz respeito aos processos e práticas de gestão no IFPE. Ao longo desta vivência, observei que apesar da haver uma proposta de alteração legal no que diz respeito ao contexto da educação profissional e

tecnológica a partir da implantação dos IF's com a Lei 11.892/2008, a rotina e os procedimentos internos de gestão dos IF's foram apenas parcialmente alterados diante da nova institucionalização, até mesmo considerando que a transformação do CEFET para IF não veio acompanhada de um processo de esclarecimento e debate interno sobre tal transformação, em que observamos certa lógica de continuidade das ações organizacionais do antigo modelo do CEFET. Por este motivo, procuramos aprofundar nosso olhar de forma sistemática, a fim de contribuir para uma reflexão sobre os processos de gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), tendo como pano de fundo a Lei 11.892/2008.

Para analisar esse tema selecionamos alguns espaços de produção científica para buscarmos trabalhos sobre os IF's relacionado com os processos e as práticas de gestão, objeto de nosso estudo, como o Banco de Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), como também às produções (dissertações e teses) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDU/UFPE) e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE), além das revistas qualificadas da área educacional, tendo como premissa espaço temporal o ano de 2008, ano da implantação da Lei 11.892/2008 (Lei de criação dos referidos Institutos) até meados de 2015.

No Banco de Teses da CAPES ao especificarmos a temática referente aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) relacionados com os processos de gestão não encontramos nenhum trabalho produzido com a temática proposta, como também ao especificarmos somente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também, não foi possível a localização de nenhum trabalho produzido que se relacionasse diretamente com o objeto de estudo. Diante dessa busca inicial, o qual não encontramos resultados positivos relacionados com a presente temática da pesquisa, buscamos, então, trabalhos concernentes com o CEFET e encontramos no Banco de Tese da CAPES 297 registros de trabalhos realizados, que nos permitiram ter uma base de análise e leitura sobre o CEFET em vários contextos ao longo da sua história, mas continuamos na busca por estudos que trouxessem elementos que relacionassem diretamente como o contexto da pesquisa. Assim, optamos por restringir a busca pela temática da Educação Profissional relacionada com a gestão e

encontramos 37 trabalhos produzidos, mas ainda não faziam menção aos processos de gestão.

Nesse contexto, optamos por procurarmos trabalhos correlacionados com os IF's numa visão geral e assim encontramos 60 trabalhos produzidos em diferentes contextos de pesquisa, que organizamos a partir de dimensões temáticas relacionadas com a implantação dos IF's, o contexto pedagógico e social e a perspectiva de atendimento aos itinerários formativos propostos pela Lei 11.892/2008.

Destes, 11 são trabalhos relacionados, especificamente, com a implantação dos IF's e que fazem uma relação com as discussões que envolvem os processos de gestão. Assim, consideramos importante analisá-los, no sentido de mapearmos os conceitos e reflexões apontados que possam contribuir com o objeto da presente pesquisa.

Ramos (2011) discute a questão do desenvolvimento local e território, tendo como foco principal analisar o papel dos IF's e a sua relação com o desenvolvimento das atividades educativas, tendo como pano de fundo o que preconiza a Lei 11.892/2008, sendo essa análise realizada a partir de um estudo de caso no Campus Sertão, do IF do Rio Grande do Sul. Identificamos que Barbosa (2012) analisa a reforma no campo da educação profissional no Brasil, a qual ela denomina como "ifetização", sendo ressaltada a criação dos IF's a partir da reorganização da rede federal com a integração de CEFET, Agrotécnicas, Escolas Técnicas e Unidades vinculadas a universidades de uma mesma região, assim a referida tese tem como objetivo expor um trabalho reflexivo a respeito da institucionalização dos IF's a partir da análise da elaboração do Regimento Geral do Instituto Federal de Sergipe.

Domingos (2012) que discute os elementos que marcaram a criação dos IF's a partir da implantação do processo de unificação e mudança organizacional, sendo o presente estudo realizado com os servidores técnico-administrativo do Campus Ouro Preto, do Instituto Federal de Minas Gerais. Já Rufino Neto (2012) analisa a normatização dos IF's, considerando que a Lei 11.982/2008 trouxe um novo conceito de educação técnica e tecnológica e destinou às instituições de educação federal o papel de se articularem no plano nacional, regional e local com as demandas dos setores produtivos, sendo realizado um estudo de caso no Campus Crato, do Instituto Federal do Ceará, levando-se em consideração a concretização da missão institucional em articulação com as áreas do ensino, pesquisa e extensão.

Identificamos que Martins (2012) relaciona a análise da política pública de criação dos IF's e o ensino superior e, para tanto considera a dimensão político-institucional, além do contexto político e social no qual a política foi implantada, no sentido de compreender suas finalidades e o papel que tem ocupado no cenário educacional brasileiro, sendo analisada a Lei de criação dos IF's, como política pública e os números disponibilizados pelos Censos da Educação Superior nas décadas de 1990 e 2000 e as concepções e a percepções dos atores sociais envolvidos nesse processo, sendo expostos os aspectos positivos, as fragilidades e os questionamentos a serem respondidos em pesquisas futuras sobre a temática estudada.

Fernandes (2012) historiou as transformações ocorridas durante o processo de formação dos Institutos Federais, sendo mapeados os territórios disputados na concepção dos IF's, especificamente no Instituto Federal de Minas Gerais, tendo como foco analisar a integração das atividades operacionais e administrativas entre a Reitoria e os *Campi*. O referencial teórico foi fundamentado nas relações de combinação entre os elementos território, territorialidade e competição territorial – constituintes da estrutura que se convencionou denominar sistema de territorialidade, sendo verificado que as estratégias territoriais podem interferir negativamente na interação dos servidores, na integração das atividades administrativas e operacionais e na eficiência e eficácia organizacional, como destacamos que Brezinski (2011) investiga o novo modelo para a Educação Profissional e Tecnológica e a relação com a avaliação institucional, realizando um estudo de caso sobre o Instituto Federal de Santa Catarina, onde são analisados os efeitos da Lei 11.892/2008 e da Lei 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES). A autora destaca, a avaliação institucional e a definição de um novo modelo para a educação profissional e tecnológica no Brasil e os resultados da pesquisa apontam para os efeitos e os dilemas do desenvolvimento a partir do estudo da especificidade da criação dos IF's.

Pereira (2011) destaca na sua dissertação a criação dos IF's em 2008, e seus objetivos legais no que diz respeito à promoção da educação, pesquisa e extensão das localidades em que estão instalados. Nesse sentido, analisa as competências organizacionais necessárias dos servidores para o alcance dos objetivos dos IF's, sendo destacada a necessidade de uma política de gestão de pessoas com base na Gestão de Competências para a formação dos servidores do IF do Amazonas, nos moldes das universidades. Nos estudos de Paiva (2012) é destacado o processo de autoavaliação

institucional no IF do Rio de Janeiro (IFRJ), tendo como foco as políticas de avaliação da educação superior, face à realidade dos Institutos Federais, assim, relaciona-se a avaliação educacional e a avaliação institucional no processo de avaliação interna, denominado de autoavaliação, sendo analisado o contexto e os marcos regulatórios e históricos das políticas de avaliação da educação superior no Brasil a partir das características e as especificidades do IFRJ.

Ressaltamos, também, a produção de Silva (2011), o qual investiga as percepções de servidores ativos e efetivos bem como dos gestores integrantes das antigas Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia e o processo de implantação da nova institucionalidade criada pela Lei 11.892/2008, com a criação dos Institutos Federais, com foco no Instituto Federal Baiano, onde foi realizado um resgate histórico das políticas públicas voltadas para a educação profissional no Brasil a partir da década de 1990 até 2012, sendo realizada uma caracterização do novo modelo institucional, criado a partir da transformação das Escolas Agrotécnicas em Instituto Federal e apontados os maiores desafios a serem enfrentados pelo IF Baiano para consolidação da nova estrutura organizacional. Por fim, apontamos a dissertação de Andrade (2012), o qual analisa o cenário da gestão do IF de Pernambuco (IFPE) sob a ótica da gestão em rede, a partir da Lei nº 11.892/2008 em que se considera que a gestão em rede constitui-se como uma nova forma de pensar a instituição de maneira coletiva, proporcionando uma gestão democrática e participativa, sendo destacado nos resultados da pesquisa que há certo distanciamento entre os pressupostos de uma gestão em rede e a prática cotidiana da gestão no IFPE. Este foi o único trabalho encontrado sobre gestão no contexto do IFPE, lócus da nossa pesquisa.

Destacamos que os trabalhos selecionados expressam pontos interessantes para a análise da conjuntura dos IF's, pois as discussões relacionadas ao conceito de desenvolvimento local e a necessidade de estabelecimento de uma relação entre os IF's e os setores produtivos da sociedade se faz presente na nova conjuntura da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil. Conceitos como territórios e competição territorial também se destacam no intuito de nomear a nova relação que surge entre os *Campi* do IF e a Reitoria, já que novos espaços de poder são criados diante da nova mudança organizacional com a transformação dos CEFET's para IF's.

É válido pontuar, também, que nos trabalhos analisados a própria criação dos Institutos Federais representa o surgimento de uma nova concepção educativa proposta

com o alinhamento nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, o que demanda um novo olhar pedagógico para os IF's, principalmente no que concerne ao seu papel quanto à oferta de uma “nova” educação técnica e tecnológica, extensiva à oferta de educação superior e pós-graduação *strico sensu*. Os trabalhos selecionados nos permitiram ampliar nosso “olhar” sobre a temática estudada, já que os contextos destacados nas pesquisas apresentadas trazem elementos importantes que impactam e refletem nos processos de gestão, objeto de nosso estudo.

Relativo à ANPED, buscamos artigos relacionados com as temáticas referentes aos IF's e a educação profissional nos Grupos de Trabalhos (GT's) de História da Educação, Estado e Política Educacional e Trabalho e Educação, por compreendemos que esses GT's expressam nos seus estudos temáticas que dizem respeito ao objeto da nossa pesquisa. Encontramos oito artigos/trabalhos apresentados que diziam respeito aos IF's e a educação profissional nos GT's de Estado e Política Educacional e Trabalho e Educação.

No GT de Estado e Política Educacional encontramos dois artigos/trabalhos apresentados, sendo um de Melo (2010) cujo título é “O ensino médio e a educação profissional no Brasil e Argentina: convergências, diferenças e consequências sobre o trabalho docente”, destaca, no Brasil, o processo de “*ifetização*” e as críticas que denunciam dimensões em nada inovadoras desse processo, destacando a forma autoritária que marcou a medida e as questões que envolvem os docentes brasileiros e a relação com o incentivo quase que exclusivo à pesquisa aplicada, voltada para os interesses mercantis em detrimento das demandas da sociedade, bem como destaca o caso da Argentina e o trabalho dos docentes e as adversidades por eles enfrentadas no tocante a educação profissional, o que contribuiu para uma reflexão acerca do processo de ifetização gerado a partir da Lei 11.892/2008 e o comparativo dos rumos da educação profissional no Brasil e na Argentina. Araújo e Hypolito (2010) comparam as políticas de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dos Centros Federais de Educação Tecnológica, a partir das mudanças destes para um novo modelo de educação tecnológica, tendo como referencial teórico o ciclo de políticas de Stephan Ball, em especial o contexto de produção de texto, sendo destacados os avanços, as omissões, os conservadorismos, as estratégias que serão evidenciadas em relação às novas políticas para a Rede Federal de Educação Tecnológica no Brasil.

No GT de Trabalho e Educação encontramos seis artigos/trabalhos produzidos e por ordem cronológica apontamos a produção de Oliveira (2008), cujo título é “A educação profissional em Programas de Cooperação Internacional: um estudo do Programa IBERFOP”, o qual relaciona que a desestruturação do sistema público de educação profissional no Brasil tem relação com a retomada de um projeto histórico das elites que promove a segregação no interior do sistema educacional e que tem como cúmplice os interesses do grande capital, nesse sentido no Brasil se destacam as políticas de qualificação profissional de insignificante ressonância social e, ao mesmo tempo, é ressaltado a luta histórica de se construir uma educação básica de caráter politécnico e atento aos interesses da população.

Identificamos o artigo/trabalho apresentado de Oliveira (2010), tendo como título “IFTO- Campus Palmas da “ifetização” à busca de uma nova identidade”, o qual reflete sobre os impactos que as mudanças do eixo produtivo do sistema capitalista trouxeram à sociedade e ao sistema educacional e, especificamente, à educação profissional, analisando como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) se inserem nessas alterações, sendo considerado o caso de uma das instituições que compõem a rede, IFTO – Campus Palmas, a fim de ser analisada a forma como esta instituição de ensino elaborou sua nova identidade.

Destacamos o artigo/trabalho apresentado por Lima (2011) que discute as questões que envolve o PRONATEC do governo Dilma Roussef nas redes públicas (federal e estadual) no estado do Espírito Santo com o intuito de sinalizar as possíveis tendências mercantis e ideológicas de uma “nova” política de educação profissional a partir do ressurgimento da Rede Federal de Educação Profissional como elemento estratégico do desenvolvimento do país, destacando-se as questões estruturais (pessoal e prédios laboratórios, etc) quanto pedagógicas (implantação da integração do ensino médio com a Educação de Jovens e Adultos e com a Educação Profissional via “Ifetização” dos CEFET’s) das instituições de educação profissional, tendo como título do trabalho apresentado “Perspectivas e riscos da educação profissional do Governo Dilma: Educação Profissional local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC)”.

Pereira e França (2011) apresentam o artigo intitulado “Políticas de educação profissional e de ensino médio no CEFET-RN (1998-2008)”, o qual analisa as políticas de educação profissional e de ensino médio (1998-2008) e as suas repercussões no

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, sendo evidenciado que a grande parte das recomendações presentes nas políticas de ensino médio e de educação profissional técnica em nível médio, implementadas no CEFET-RN (1998-2002), apresentam contradições.

No ano seguinte Pontes e Oliveira (2012) apresentam o trabalho cujo título é “O ensino médio integrado: a materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia” em que se discute a materialização do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI) numa Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo identificado as dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolver a proposta do EMI vinculadas ao momento que a Instituição passou à condição de Instituto Federal, constatando-se que os projetos pedagógicos dos cursos foram elaborados de forma aligeirada, não envolvendo discussões conceituais mais profundas o que evidenciou que a transformação ora vivenciada não veio acompanhada de um espaço democrático na discussão dos novos caminhos institucionais.

E finalmente, ressaltamos o trabalho apresentado por Bezerra e Barbosa (2013) que analisa 22 Projetos Político-Pedagógicos (PPP's) catalogados nos sítios eletrônicos de IF's, sendo evidenciado que a maioria dos PPP's investigados não delimitou objetivos e organizações curriculares que apontem para a politecnia e a integração entre formação geral e formação profissional, tendo como título “Ensino médio integrado à educação profissional técnica e seus projetos político-pedagógicos: na mira(gem) da politecnia e da (des)integração”.

Em relação às produções acadêmicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDU-UFPE), realizamos um levantamento do material bibliográfico referente ao período de 2008 a 2015 e identificamos cinco produções acadêmicas que dizem respeito à educação profissional, sendo duas dissertações e três teses.

Em relação às produções pesquisadas identificamos que uma dissertação analisa as concepções de formação profissional do Programa Aprendizagem, como parte integrante da Política Pública para Jovens relacionando o Programa Nacional de Estímulo do Primeiro Emprego (PNPE), através de um estudo descritivo-exploratório (ARAÚJO, 2008) e a única tese produzida sobre o CEFET analisa as inter-relações

entre política e práticas curriculares no território do cotidiano escolar (GUIMARÃES, 2008).

No que diz respeito ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) em Pernambuco, destacamos a existência de três produções, sendo uma dissertação e duas teses. A dissertação de Leal (2011) busca compreender como se dá o processo de ressocialização discente no Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e, mais especificamente, caracterizar a prática pedagógica de tal programa. Em relação às teses produzidas uma delas refere-se aos estudos de Gouveia (2012) que versa sobre as implicações da política educacional do Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) na prática pedagógica dos professores e a tese de Cordeiro (2012) objetiva a elaboração e implementação de teste de um componente curricular voltado para formação humana de jovens e adultos.

No Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE), identificamos a dissertação produzida por Vasconcelos (2014), a qual investiga a prática docente adotada por professores da formação geral e da formação profissional do Ensino Médio Integrado (EMI) e a mesma analisa como essa prática retrata a integração expressa nos princípios contidos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sendo o presente estudo realizado no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), lócus da nossa pesquisa.

Consideramos importante destacar que essas leituras iniciais nos ajudaram a categorizar conceitos e temáticas importantes as quais contribuíram para uma reflexão inicial para o desenvolvimento do nosso estudo. Observamos, assim, que os artigos, dissertações e teses selecionadas contribuíram fundamentalmente para uma reflexão sobre os caminhos a serem traçados na presente investigação e nos proporcionaram um olhar atento sobre os conceitos fundantes para a presente tese, no entanto, os estudos realizados produzidos nos espaços acadêmicos selecionados não abordam diretamente a relação entre os processos de gestão em transformação nos IF's, objeto de nosso estudo, então, decidimos no curso de Doutorado aprofundar o estudo na área da gestão de uma instituição educacional em processo de transformação e com uma história institucional marcada por uma concepção pedagógica de cunho dualista.

Destacamos que as mudanças ocorridas no âmbito da educação profissional, no que se refere à legislação, ao longo da história da educação brasileira trazem no seu interior implicações sociais, culturais, políticas e pedagógicas, considerando que as mudanças implementadas a partir da legislação específica são demarcadas por significações peculiares. Compreendemos que dentre estas encontra-se a própria formação social do Brasil ao longo da história, o que repercute na própria análise histórica dos rumos da educação profissional, onde essa oferta educativa se restringia, inicialmente, ao atendimento às classes menos favorecidas, num viés educacional filantrópico e atualmente a proposta de implantação da educação profissional é revestida pela concepção de criação dos IF's como uma proposta “inovadora” de oferecimento de uma educação com base humanística-técnico-científica, considerando que o nascimento dos IF'S “traz em seu DNA elementos singulares para sua definição identitária, assumindo papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais” (BRASIL, 2008).

Nessa reconfiguração das instituições educacionais técnicas e profissionalizantes em IF's encontram-se novos elementos organizacionais, que trazem outras demandas aos gestores dessas instituições, considerando que o desafio educacional a partir dos anos 1990, para os governantes e gestores dos sistemas de ensino, deslocou-se paulatinamente da quantidade para a qualidade do ensino oferecido. Esta mudança importante foi decorrente das profundas transformações ocorridas nos processos produtivos com a introdução de novas tecnologias, novas formas de gestão e organização do trabalho e a decorrente exigência de novas competências para atuar nesta configuração da produção e organização social.

A gestão numa instituição educacional, considerada como ação intencional é, acima de tudo, um dos elementos propiciadores da concentração ou disseminação de poder, considerando a extrema importância de um “ator relativamente novo no cenário das organizações do setor público – o gestor” (BALL, 2011, p.104). Nesse sentido, o gestor de uma instituição educacional que almeja uma participação democrática dos atores escolares acena para uma mudança na distribuição do poder no interior da mesma, já que “a gestão tem sido um mecanismo chave” nas organizações, ressaltando que “o trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos /as pessoalmente envolvidos/as na organização” (p.

108-109).

Observamos que o Brasil se encontra imerso numa disputa por um lugar no mercado internacional e muitas ações estão sendo implementadas visando isso, haja vista que as políticas públicas educacionais têm respondido, sobretudo na última década, às determinações do capital internacional. O Banco Mundial, nesse contexto, vem favorecendo essa ideia, na medida em que destaca nos seus investimentos em educação o aumento da produtividade, da qualidade e do crescimento econômico, pois as agências internacionais representadas pelo Banco Mundial orientam as reformas pela necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais e também pela necessidade de articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho.

A educação na perspectiva neoliberal tende a se adequar ao modelo produtivo de competitividade e disputa acirrada de posições sociais e econômicas. Presume-se, assim, que as práticas educativas se voltem para as necessidades de atendimento de múltiplas exigências de um mercado de trabalho cada vez mais seletivo e excludente, onde “o Estado tem de intervir para deixar de intervir, ou seja, tem de regular a sua própria desregulação” (SANTOS, 2002). Nessa perspectiva, é “no campo da economia que a transnacionalização da regulação estatal adquire uma maior saliência”, onde observamos mudanças intencionais na própria mudança legal no que se refere a implantação dos IF’s no Brasil, respondendo a intensa necessidade econômica de ampliação de ofertas para formação profissional, em detrimento de uma formação cidadã e inclusiva, já que identificamos a existência das “reformas educacionais dirigidas para a formação profissional mais do que para a construção da cidadania” (p.38)

Vale registrar que as discussões temáticas sobre globalização e educação, importantes para a compreensão da expansão da oferta da educação profissional no Brasil merecem ser comentadas a partir da compreensão de Dale (2004), levando-se em consideração que “estas abordagens têm um número significativo de semelhanças fundamentais, mas as diferenças entre os seus pressupostos e argumentos são de maior relevância” (p.435). O autor ressalta a relação entre globalização e educação pontuando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC)” e a “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)”, ambas respondendo a intenções diferenciadas. No entanto, consideramos que a AGEE destaca que a globalização se

apresentaria como um conjunto de mecanismos políticos e econômicos para a organização da economia global, orientado pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A educação, nessa perspectiva, seria o reflexo ou consequência do modelo econômico mundial, onde as questões econômicas, políticas e culturais formariam a base sobre o qual a educação estaria alicerçada, estando a implantação dos IF's baseada nessa concepção da AGEE, considerando que:

A AGEE introduz novas concepções sobre a natureza das forças globais e sobre como é que elas operam, e atribui estas transformações à mudança da natureza das forças supranacionais, não estando os valores culturais universais e os guiões imunes às forças da globalização, econômica, política e cultural (op.cit: p.455).

Dale (2004) reforça ainda mais essa discussão ao relacionar as concepções de educação e a proposta da AGEE, o que relacionamos com as questões relativas aos IF's, enquanto instituição imersa num contexto social estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do modelo do capital monopolista do Estado. O autor diz ainda que:

Para a AGEE, a educação, enquanto variável dependente neste processo, centra-se em três questões fundamentais: a quem é ensinado o quê? Como, por quem e em que circunstâncias?; como por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? (op.cit., p.439).

Comprendemos, assim, que o processo de gestão de uma instituição educacional está diretamente influenciado pela conjuntura social, política e econômica da sociedade, como também, pelas discussões da intencionalidade do ato educativo, expresso por sua função social. Entende-se, assim, que o gestor dos IF's coordena o processo político que é a gestão da instituição e a sua ação não se resume em apenas cuidar de seu funcionamento burocrático, e muito menos em organizar a rotina de trabalho; muito mais do que isto, exige-se do gestor uma ampla visão dos aspectos qualitativos de sua gestão, atrelados à reflexão sobre seu papel no contexto social.

Assim, espera-se nas instituições educacionais, incluindo-se os IF's, uma tendência para a descentralização e desconcentração do poder e isso se dará na medida em que se atribui cada vez mais, aos atores da instituição educacional, participação efetiva nas tomadas de decisões em todos os setores da organização. Esta mudança de

paradigma em relação às posturas mais centralizadoras de organização requer compromisso, competência e vontade dos educadores para ocupação desses espaços com estruturas mais flexíveis de participação. No entanto, “colocar o poder no centro” da problemática educacional não significa puramente que tudo “só funciona no poder”, mas que se espera que as instituições educacionais possam ter maior poder para decidir sobre vários assuntos, livrando-as de entraves burocráticos e centralizadores na realização de seus projetos.

Nesse contexto, torna-se fundamental examinar e compreender as relações sociais e de poder no interior dos IF's, no sentido de contribuir para o debate a este respeito visando refletir a seu respeito em nome de um processo emancipador voltado para a melhoria da qualidade no processo ensino-aprendizagem. Refletir sobre a gestão de uma instituição educacional configura-se, então, na necessidade de exigir sobretudo um repensar da estrutura de poder, tendo como horizonte a conquista do processo e do produto do trabalho pedagógico, visando à construção emancipadora de práticas educativas. É importante considerar, então, que as instituições educacionais são organizações educativas com tarefas sociais e éticas bastante peculiares e que para atingir os seus objetivos sócio-políticos precisam criar processos de gestão e tomada de decisões na sua estrutura organizacional.

Assim, para o gestor de uma instituição educacional, a motivação e a interação devem fazer parte do seu trabalho diário com o coletivo educacional, sendo um grande desafio a sensibilização e a importância de atividades participativas, já que, segundo Dombrowski (2008):

No discurso liberal, participação passa a confundir-se com *solidariedade*, *responsabilidade social* e *empreendedorismo*, diante de uma inevitável frustração (ou mesmo antecipando-se a ela), a justificativa para o invariavelmente baixo rendimento do sistema – no sentido de que ele não atende às demandas dos cidadãos – é que ele encontra-se capturado por posturas tradicionais; falta-lhe o *ânimo* proporcionado pelo “espírito empreendedor” ou participativo” dos cidadãos (p.04).

O gestor de uma instituição educacional é assim, o responsável por articular toda a ação gerencial e por favorecer um clima mobilizador e solidário, permitindo a participação dos atores escolares, já que qualquer organização tem um líder, o responsável por suas ações, sendo a pessoa mais influente, o membro da organização que realiza as funções de estruturação ou manutenção dos grupos.

Nesse entendimento, os IF's, mesmo tendo sido institucionalmente criados recentemente, já tem uma história que marca o seu status institucional, pois mesmo mudando a denominação, vale considerar que os universos educativos, os servidores e até mesmo em algumas instituições, a equipe gestora é a mesma, além disso, em termos de seus antecedentes, encontra-se a marca da dualidade do sistema de ensino (profissional – propedêutico). Percebemos, assim que a criação dos IF's carrega marcas de um passado já questionado, podendo ter incorporado ou não novas ideias de uma educação profissional diferente da oferecida no antigo formato.

Com a criação dos IF's (Lei 11.892/2008), observa-se uma maior abrangência de suas ações educativas, passando a atuar desde a educação básica ao oferecimento de cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) e estabelecendo uma indissociabilidade nas ações de ensino, pesquisa e extensão, redefinindo-se, assim, suas atribuições e funções.

Nestes termos a concepção e diretrizes dos IF's destacados no documento organizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, em 2008, enfatiza que o objetivo da transformação dos CEFET's, das Escolas Agrotécnicas Federais, das Escolas Técnicas Federais, do Colégio Pedro II e de parte das instituições educacionais técnicas vinculadas às universidades para IF's é de oferecer aos alunos um “itinerário formativo” para dar continuidade à sua formação profissional, como também atender às suas especificidades regionais de demandas do mercado.

O documento destaca que:

Exatamente por esse grau de abrangência, os Institutos Federais tem condições de estabelecer uma singularidade em sua arquitetura curricular: a flexibilidade para instituir itinerários formativos que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis de educação básica e de ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva (BRASIL/MEC, 2008, p.27) .

No mesmo documento destaca-se um caráter inovador para a implantação dos IF's, considerando que a sua implantação denota um ar de progresso e inovação educacional, caracterizado por um compromisso social. O referido documento destaca que a criação dos IF's representa:

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. (BRASIL/MEC, 2008, p.21).

A regulamentação, além de caracterizar a nova filosofia, altera também o status organizacional que agora passa a ser de universidade, a exemplo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), que foi formado inicialmente por seis *Campi* (Recife, Belo Jardim, Barreiros, Ipojuca, Vitória de Santo Antão, Pesqueira) e a Diretoria da Educação a Distância, agregando seis unidades anteriormente denominadas CEFET's e Escolas Agrotécnicas Federais, distribuídas geograficamente pelas regiões do Estado de Pernambuco, acrescido em sua conjuntura organizacional do espaço da Reitoria. Em 2010, foram inauguradas mais três unidades já projetadas com base na legislação vigente, são elas: Caruaru, Garanhuns e Afogados da Ingazeira e em 2014/2015 mais 07 novos *Campi* iniciaram suas atividades nos municípios de Olinda, Jaboatão dos Guararapes, Igarassu, Cabo de Santo Agostinho, Abreu e Lima, Palmares e Paulista, tendo no total 16 *Campus* e 20 pólos de educação a distância, pertencentes ao IFPE.

É possível enxergar pontos positivos nessa nova configuração institucional, dentre elas podemos citar:

- Os *Campi* adquiriram um novo status ao deixarem de ser CEFET ou Escola Agrotécnica Federal e passarem a ser membros de uma única instituição;
- Por se tratar de *Campi* com vivências diferentes, a integração pode proporcionar uma valiosa troca de conhecimentos;
- A aquisição de bens em conjunto seria um ponto a favor dos *Campi* mais distantes da capital que têm menor poder de barganha.

Por outro lado, as limitações também fazem parte deste contexto e não podem deixar de ser citadas, algumas delas são:

- A necessidade de construir documentos norteadores em comum que atendam, pelo menos em sua maioria, as necessidades de todos os *Campi* do IFPE.
- A aquisição de bens em conjunto traria vantagem financeira ao IFPE devido à maior quantidade de insumos a serem adquiridos, o que remonta uma certa racionalidade econômica por parte do governo.
- As relações de poder entre Reitoria e Direção de *Campus* poderão ser fator limitante, particularmente em caso de grupos ideológicos

adversários, bem como em termos de denotarem uma dimensão limitante à autonomia das unidades subordinadas à Reitoria.

Chamamos a atenção para este último aspecto, que nos intriga: refletir sobre a autonomia característica da antiga configuração, nesse sentido a autonomia, até então, estabelecida “perde espaço” agora à estrutura multicampi, com Direção Geral nomeada, inicialmente, por um Reitor, o que efetivamente mexe com as relações de poder.

Há que se observar, assim, que a partir da modificação institucional nos antigos CEFET's e nas Escolas Agrotécnicas Federais, que passam a ser IF's, sua estrutura organizacional modificou-se. Conforme o artigo 9º da Lei 11.892/2008, “cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada em cada Campus e a reitoria” e a administração terão dois órgãos superiores: o Colégio de Dirigentes (caráter consultivo) e o Conselho Superior (caráter consultivo e deliberativo) e a presidência dos referidos órgãos será da competência do Reitor do IF. Vale destacar que os Institutos Federais terão como órgão executivo a Reitoria, composta por um Reitor e cinco Pró-Reitores.

Na citada Lei, em seu artigo 13 destacamos, ainda, que:

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

Nessa “nova” configuração institucional, vale considerar a tentativa de se encontrar as razões que movem os gestores a tomar as decisões que tomam e, em especial, de encontrar os impactos promovidos por essas decisões no âmbito dos IF's, sendo necessário o conhecimento sobre quem são essas pessoas que dirigem os *Campi* dos IF's e como esses *Campi* se estruturam numa perspectiva de organização, considerando se o estilo de trabalho até então estabelecido tem conexão com o perfil desses sujeitos e com os processos de gestão voltados à qualidade do atendimento educacional ora proposto.

Nesse sentido, o conhecimento sobre a realidade dos IF's, olhando-a por dentro do instituto, irá nos permitir descobrir elementos importantes sobre a organização dessa instituição educacional e a sua cultura organizacional, o que encontra ressonância nos

processos de gestão dos Diretores Gerais e da Reitoria, pois compreendemos que embora os processos de gestão desenvolvidos no âmbito dos IF's reflitam um conjunto de concepções e ideologias dos sujeitos que constituem o dia-a-dia da instituição educacional, não podemos deixar de considerar que as ações dos Diretores Gerais e da própria Reitoria são influenciados, também, pela organização macro da educação profissional no Brasil, sendo historicamente voltada à formação de força de trabalho que atenda as necessidades das demandas da economia, o que pode ser refletido na organização pedagógica a partir da fragmentação do trabalho educacional e centralização de decisões o que, em parte, justifica-se tanto pela influência da cultura interna da instituição quanto das políticas estabelecidas para essa modalidade de ensino.

Frigotto (2003) ressalta que “a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica” (p.25), nesse contexto a gestão da educação profissional, perpassa necessariamente pela compreensão do contexto mais amplo da sociedade, onde a educação está inserida, considerando, nesse caso, fatores políticos, econômicos, culturais, enfim a lógica de organização e desenvolvimento das relações estabelecidas pelo sistema capitalista hegemônico.

Nesse sentido, o conhecimento produzido nesses espaços de educação profissional se alinha à perspectiva de manutenção da ordem mundial capitalista, onde novas competências são requeridas para o aluno, visando justamente a eficiência e eficácia dos processos produtivos. A este respeito, Kuenzer (2007) destaca que:

O trabalhador tradicional, que usava as mãos e a força para o trabalho, não serve mais para desempenhar suas atividades como cidadão-homem da pólis, sujeito e objetos diretos e como trabalhadores, a exercer suas funções em um processo produtivo em constante transformação; ele precisará apropriar-se do conhecimento produzido e adquirir novas competências que lhe permitam agir prática e intelectualmente (p.36).

Consideramos que uma instituição educacional precisa perceber e acompanhar os grandes avanços do conhecimento, as mudanças da clientela educacional e o contexto social e econômico do mundo globalizado; no entanto, esse movimento não prescinde o olhar nas relações internas da instituição educacional, principalmente nas ações participativas dos gestores, pois “a sociedade de hoje, de uso intensivo dos

conhecimentos e da generalização da informação, pressupõe a participação” (GADOTTI, 2009, p.112).

Nesse cenário de reconfigurações da educação profissional vale refletir a respeito do papel da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica instituída pela Lei 11.892/2008, considerando que:

A educação profissional no Brasil vem sofrendo, há anos, mudanças estruturais radicais, prejudicando, dessa forma, o processo de construção de políticas e ações uniformes e contínuas, importantes para o cumprimento do seu papel de formação e qualificação profissional. Pode-se afirmar que a educação profissional e tecnológica no Brasil é regida por políticas de governo e não por políticas de estado (MELO, 2010, p.104).

Assim, considerando a existência de um processo de redefinição identitária em curso no âmbito dos IF's, queremos sublinhar que as decisões em relação à gestão sobre os Institutos precisam levar em conta que estamos diante de um fenômeno social envolvendo a história das instituições, a trajetória social dos seus agentes, as particularidades regionais e locais, os condicionantes econômicos e as estratégias políticas que orientam as mudanças propostas.

É partindo dessas reflexões que delimitamos como problema de pesquisa: como ocorrem os processos de transformação na gestão dos IF's, considerando as relações inerentes à reconfiguração gestonária gerada a partir da Lei 11.892/2008?

Consideramos que a implantação dos IF's, situada no momento histórico de 2008, deverá ser compreendida tendo como base as características sociais, econômicas, políticas e culturais daquele contexto, levando-se em conta, também, que a estruturação da educação profissional científico tecnológica apresenta uma espécie de racionalidade instrumental no que diz respeito às questões relativas à eficiência técnico-profissional, o que julgamos ter reflexo no aumento da produtividade dos sistemas econômicos.

Com o intuito de tratarmos de forma mais consistente a temática que versa sobre os processos de gestão dos IF's apresentamos a seguir os objetivos do estudo.

O objetivo geral é analisar os processos de gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), considerando o surgimento de novos contextos organizacionais após a promulgação da Lei 11.892/2008 e os objetivos específicos são:

- Analisar as mudanças gestonárias da educação profissional até a criação dos Institutos Federais a partir dos textos legais e da documentação pertinente.

- Caracterizar a relação entre os aspectos macro (regulamentação) e micropolíticos (processos de gestão dos IF's);
- Analisar as repercussões da política instituída a partir da Lei 11.892/2008 na gestão dos IF's;
- Identificar os principais elementos que caracterizam os processos de gestão nos IF's relativamente à reconfiguração das relações de poder.

Desse modo, nossa hipótese é que o novo formato da educação profissional muda a partir da criação dos IF's, mas os processos de gestão não acompanham estas mudanças, o que demandaria um empenho da gestão da instituição educacional para uma mudança na cultura organizacional.

Este é a nosso ver, um desafio colocado às equipes gestoras dos IF's, cujo desenvolvimento e resultados nos interessa aprofundar, considerando que a valorização da educação profissional a partir da Lei 11.892/2008 é revestida em uma nova roupagem caracterizada por uma racionalidade economicista e gerencialista a partir do alinhamento da política pública governamental e a política de educação profissional e pretende imprimir um status privilegiado à educação profissional e tecnológica, buscando legitimar a formação profissionalizante, em detrimento ao formato clássico de formação generalista acadêmico (propedêutico).

Nesse sentido, foi realizado um estudo de caso, no IFPE - *Campus Ipojuca*, escolhido por ser uma Unidade Descentralizada (UNED) vinculada ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) Recife e ter se transformado em IF, tendo em seu quadro de servidores uma equipe gestora desde a época do CEFET, o que coaduna com a existência no seu interior de peculiaridades próprias e significativas para reflexão sobre o objeto do estudo, qual seja, a dinâmica da organização no que se refere aos seus processos de gestão relacionados com as mudanças institucionais do CEFET para Instituto Federal. Como principais categorias de análise do estudo elegemos a política de expansão da educação profissional no Brasil e sua interface com o neoliberalismo, articulando a discussão a partir dos conceitos de poder e de cultura organizacional, tendo como base de reflexão as normatizações advindas com a Lei 11.892/2008. Levamos em consideração a compreensão da equipe gestora e demais atores escolares referentes às mudanças na organização, as orientações normativas gerais e suas repercussões na gestão, as implicações das mudanças institucionais e os conflitos

emergentes nas relações de poder. Dentre os procedimentos adotados, utilizamos a literatura a respeito do tema, bem como a análise dos dados obtidos através da aplicação de questionários com a equipe gestora, professores e servidores da área administrativa e pedagógica, além de observações diretas registradas em diário de campo.

A estruturação da tese é proposta em dez capítulos. Sendo o primeiro capítulo a **INTRODUÇÃO** e logo após segue o segundo capítulo intitulado **A POLITICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E TRAÇOS DE UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE: SURGIMENTO DOS IF's** tem o intuito de realizar uma análise histórica da educação no Brasil, onde destacamos a existência de uma herança cultural academicista em que o papel social da escola contribuiu para manter o privilégio das classes privilegiadas, perpetuando nessa conjuntura o dualismo educacional. Destacamos nesse capítulo o universo de significações presentes na implantação dos IF's, a partir da interferência da acumulação capitalista na educação, relacionando com o papel do gestor instituição educacional (Diretor Geral) como figura estratégica presente nas organizações educacionais, onde se exige do gestor uma ampla visão dos aspectos qualitativos de sua gestão.

No terceiro capítulo, **AS DIMENSÕES DO PODER E SUAS CARACTERÍSTICAS INERENTES**, relacionamos a questão do poder e os aspectos inerentes à função do gestor numa instituição educacional na contemporaneidade. Discutimos o poder como uma construção social e como elemento central de análise das organizações educativas, já que o poder se revela de várias formas num contexto organizativo, seja através das instituições normativas, seja através dos valores, ritos e mitos organizacionais.

O quarto capítulo é intitulado **CULTURA ORGANIZACIONAL: AÇÕES E PRÁTICAS DE GESTÃO**, em que propomos analisar as diversas concepções de cultura e suas manifestações, já que o conceito de cultura tem relação com tudo o que resulta da criação humana. Analisamos o conceito de cultura a partir da concepção de definidora dos universos simbólicos em que são os elementos da cultura que distinguem as práticas e concepções das pessoas num processo social, o que repercute nas relações de poder presentes na cultura organizacional como um elemento indissociável das práticas de organização e processos de gestão.

O capítulo quinto diz respeito às **IMAGENS ORGANIZACIONAIS**, sendo apresentados os conceitos centrais das imagens organizacionais, a partir de autores que

abordam a sociologia das organizações, o que encontra ressonância nas análises sobre as organizações e seus estilos organizativos, servindo de aporte teórico e crítico para a análise dos processos de gestão nos IF's. Nesse sentido, a utilização de imagens organizacionais implica na compreensão do comportamento humano e das relações presentes no interior das organizações.

No capítulo seis, apresentamos o **PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**, no qual mencionamos o delineamento da pesquisa, como os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados ao longo do desenvolvimento do estudo, seus sujeitos e procedimentos de coleta, sendo a análise dos dados coletados realizado nos capítulos seguintes.

No capítulo sete intitulado **MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO OU NOVA INSTITUCIONALIDADE** destacamos o papel do IF diante do leque de ofertas educativas diferenciado, tendo como um dos propósitos oferecer itinerários formativos aos estudantes, no sentido de que os mesmos possam realizar vários cursos na instituição. Diante da nova institucionalidade os IF's possuem "status de universidade" o que configura a instituição com uma organização estrutural e pedagógica diferenciada no contexto brasileiro. Nessa mudança organizativa os processos de gestão precisam ser mobilizados, a fim de atender às novas finalidades da instituição e sobre a estrutura *multicampi* com a Reitoria e os *Campi*, o que favorece a percepção de espaços singulares de gestão.

No capítulo oito **ORIENTAÇÕES NORMATIVAS GERAIS E SUAS REPERCUSSÕES NA GESTÃO: ENTRE A PLURARIDADE INSTITUCIONAL E AS SINGULARIDADES LOCAIS** discutimos sobre o processo de escolha dos Diretores Gerais dos *Campi*, como a própria organização dos quadros referentes à Reitoria, destacando que os IF's precisaram estabelecer procedimentos normativos internos de forma a atender a Lei 11.892/2008 no que diz respeito a sua própria gestão. Evidenciamos os órgãos colegiados relativos à gestão do IF no que diz respeito ao Colégio de Dirigentes e ao Conselho Superior como espaços decisórios. Destacamos que a gestão, considerada como ação intencional, é acima de tudo, um dos elementos propiciadores da concentração ou disseminação de poder em seu interior.

No capítulo nove **IMPLICAÇÕES DAS MUDANÇAS INSTITUCIONAIS CONFORME OS SUJEITOS** apontamos a questão da organização do novo formato institucional desenhado a partir da perspectiva da indissociabilidade das ações

envolvendo as áreas do ensino, da pesquisa e da extensão anteriormente restrita às atividades de ensino, o que na prática é um grande desafio. Destacamos, também, a instituição das Direções Gerais de cada *Campus* e as Diretorias e Coordenações vinculadas à Direção Geral, como também a presença da Reitoria, como órgão máximo dos IF's, o que repercute na criação de novos territórios e estabelecimento de culturas no interior organizacional e que impacta nas mudanças das relações interpessoais no IF e interfere no clima organizacional.

No capítulo dez **RELAÇÕES DE PODER: O IFPE COMO ARENA POLÍTICA** destacamos que tanto as novas normativas gerais como a própria cultura organizacional do IFPE são demarcadas por relações de poder e negociação no que diz respeito às decisões tomadas tanto no nível de cada *Campi* como âmbito institucional/sistêmico, o que nos leva a destacar a natureza política das relações presentes no contexto organizacional. Analisamos o IFPE, lócus da pesquisa, à luz da imagem organizacional da arena política, o que nos permite ressaltar as relações de poder presentes nas práticas e processos de gestão ao considerarmos a pluralidade e diversidade de sujeitos que podem expressar interesses e objetivos próprios que não coadunam com os da instituição, como também a existência de conflitos e lutas pelo poder tendo a negociação como elemento chave da gestão. Compreendemos que neste modelo de análise organizacional, caberia uma atuação gestora incisiva nos processos de negociação, em que a gestão deveria estimular o desenvolvimento de atitudes cooperativas no tratamento dos conflitos, já que as instituições educacionais democráticas são locais propícios para a reflexão a respeito dos processos de conflito, confronto e mediação.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** pontuamos que a organização da educação profissional no Brasil caracteriza-se, também, como um problema político, pois analisando historicamente a oferta da educação profissional identificamos que desde a sua origem em 1909, essa modalidade educacional vem revestida por intenções “filantrópicas e assistencialistas” e marcada por um processo de redefinição identitária, pelas intenções expressas nas políticas de expansão da educação profissional no Brasil, como também por mudanças relacionadas com o surgimento da sociedade do conhecimento em meio a relações de produção capitalista, trazendo no seu interior as formas e os fins do modelo neoliberal. Destacamos a necessidade de uma reflexão sobre a nova identidade institucional advinda com a Lei 11.892/2008 e apontamos o

desafio institucional referente à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que não se efetiva plenamente, bem como da proposta de percursos formativos, ainda pouco explorada e carente de amadurecimento e iniciativas no âmbito da gestão. Levamos em consideração a análise dos IF's tendo como pano de fundo a imagem organizacional da *arena política*

Nesse sentido, elencamos a expansão da educação profissional com foco na gestão escolar relacionada com a imagem organizacional da escola como arena política. Desta forma, pretendemos atingir o objetivo da presente investigação, qual seja, analisar os processos de gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), considerando o surgimento de novos contextos organizacionais após a promulgação da Lei 11.892/2008.

2 A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E TRAÇOS DE UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE: SURGIMENTO DOS IF's

Segundo Manfredi (2002) o ensino profissionalizante originalmente foi destinado às classes menos favorecidas, como os cegos, surdos e aleijados, depois foi organizado com o foco nos menores carentes, com o sentido de ofertar-lhes, como um benefício do Estado, uma possibilidade de inclusão à força de trabalho. Ainda segundo a autora em destaque, na agricultura colonial predominava o latifúndio e o trabalho escravo, o que relegava o trabalho manual a uma categoria de inferioridade, não se podia esperar outro tratamento ao ensino das atividades manuais do que então era dado, ou seja, um tratamento segregacionista e marcado pela preocupação mínima com a oferta de educação rudimentar a crianças desvalidas.

Cunha (2005) reforça essa questão ao evidenciar para quem se destinava o ensino profissional no tempo da Colônia e do Império:

No tempo da Colônia e do Império era nítido a quem se dirigia o ensino artesanal e manufatureiro: aos miseráveis, aos órfãos, aos abandonados, aos delinquentes, enfim, a quem não podia opor resistência a um ensino que preparava para o exercício de ocupações socialmente definidas como próprias de escravos – e, se essa exclusividade não existia, pelo menos o fato ou a suposição de que os escravos exerciam tais ocupações já era sinal de que elas deveriam ser evitadas pelos homens livres, até mesmo para marcarem sua distinção da condição escrava (p.06).

Assim, essa modalidade de ensino foi originada em instituições de caráter filantrópico, criadas para oferecer aprendizagem em ofícios manufatureiros a crianças desvalidas e a órfãos, educadas na disciplina e nos hábitos necessários ao desenvolvimento posterior do trabalho, como mão-de-obra barata para os industriais. Os educandos eram recolhidos, de preferência, entre a população rural pobre, enquanto as crianças originárias de famílias ricas, após concluírem a instrução primária, iriam cursar um ginásio ou Liceu.

Através do Decreto N° 7.566 de 23 de setembro de 1909, o Presidente Nilo Peçanha criava em cada uma das capitais dos Estados do Brasil uma Instituição Educacional de Aprendizes Artífices, destinadas a ministrar o ensino profissional primário e gratuito. Essas instituições educacionais tinham o objetivo de formar operários e contramestres e funcionava sob o regime de externato. As Escolas de

Aprendizes Artífices foram reformuladas posteriormente, em 1918 (Decreto Nº 13.064, de 12 de junho), conservando, contudo, o seu caráter de instituição destinada a meninos pobres e apresentando poucas modificações em relação ao projeto original, no entanto já se observa com essa medida um determinado “protagonismo estatal” o que refletirá na própria organização da administração do ensino profissional no Brasil ao longo das décadas seguintes.

A inexistência, até então, de oferta de uma educação profissional ao longo da história da educação no Brasil é explicada pela falta de recursos, escassez de mão-de-obra qualificada, falta de interesse da população e, sobretudo pelas aspirações da classe média ao status de elite em um contexto em que o ensino profissional/técnico era símbolo da classe dominada. Mas, na época da I Guerra Mundial e no começo da República havia a predominância da população rural, alto índice de analfabetismo, e o início do processo de urbanização e industrialização passou a demandar uma nova oferta educacional.

Romanelli (2005) nos ajuda a compreender a história da educação no Brasil atrelado ao oferecimento da educação profissional e destaca:

A escola brasileira evoluiu também em função dos papéis que lhe reconhecia a economia. Pelo menos enquanto perdurou a economia exportadora agrícola, com base em fatores arcaicos de produção, a escola não foi chamada a exercer um papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais (p.55).

Dentre os antecedentes históricos da criação dos IF's, pontuamos que a educação profissional obedeceu às normas de “uma instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista aristocrática” (p.61), em que destacamos que essa instabilidade é fruto do dualismo em que se encontrava a sociedade brasileira. Mas, com o processo de urbanização e a expansão da industrialização no Brasil houve a necessidade de escolas para preparação de novas atividades econômicas, ocorrendo assim “um crescimento de demanda efetiva da educação“ (p.112).

Segundo Romanelli (2005), somente a partir de 1930 é que foi observada a inadequação do sistema educacional brasileiro, o que repercutiu no atendimento da expansão econômica, nesse contexto foi a partir da Constituição de 1937 que foi instituída oficialmente a discriminação social através da caracterização do ensino

profissional. Vale destacar que numa análise histórica da educação brasileira observamos a predominância de duas formas de controle da expansão do ensino: uma forma respaldada no controle quantitativo refletida no estabelecimento de leis e outra forma caracterizada pelo controle qualitativo, o que repercutiu na expansão do ensino acadêmico e prejuízo da expansão da educação profissional científico tecnológica.

Observamos, então, que foi a partir da década de 1940 que se iniciou fortemente algumas ações de implantação de formação profissional no Brasil, destacando que nesse período foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SESI), os quais trouxeram à tona a concepção de treinamento no próprio local de trabalho. Romanelli (op cit.) analisando a expansão da educação profissional no Brasil pontua que desde o início do oferecimento da educação profissional é observado que “a maior porcentagem de matrícula nesses cursos é constituída de uma população proveniente das camadas média e inferior” (p.118), onde destacamos uma evolução da matrícula geral do ensino médio secundário e profissional no Brasil de 1935 a 1970, passando de 61.941 matriculados em 1935 para 1.030.421 em 1970.

Essa situação tem um atenuante no que diz respeito à caracterização da oferta da educação profissional destinados aos pobres, pois a própria Constituição de 1937, no seu artigo 129, oficializa que o ensino pré-vocacional e profissional é destinado às classes menos favorecidas sendo dever do Estado a sua oferta, nesse contexto, “estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da instituição educacional” (p.153).

Vale destacar que foi a Constituição de 1937 que tratou, pela primeira vez, do ensino técnico, profissional e industrial, reafirmando, entre outros aspectos, que deveria ser prioridade do Estado oferecer essa modalidade de ensino não só às classes menos favorecidas. Assim, as instituições que eram vistas como “abrigo” para as classes menos favorecidas passam a ser identificadas como polos de formação de mão-de-obra, mas “essa valorização do ensino profissional não deveria implicar tentativas de eliminação da divisão social e técnica do trabalho no interior do aparato educacional” (CUNHA, 2005, p.06).

Nesse entendimento, o atendimento substancial à demanda da economia por mão-de-obra qualificada surge na década de 1940. Kuenzer (1988, p. 13) chama

atenção que até a década de 1940 o sistema federal é o responsável por organizar o ensino técnico, sendo complementado com o sistema privado de formação, principalmente com o SENAI/SENAC, criados a partir dos Decretos Leis 4048 e 8621. Cunha (2005) nos alerta para a total hegemonia do SENAI no cenário da educação profissional no Brasil nos primeiros dez anos do regime militar transformando-se “em instituição hegemônica no âmbito industrial” (p.09).

É importante esclarecer que em 1931 foi criado o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), o qual exerceu “influência decisiva na formulação das políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 que se estende até 1945” (SAVIANI, 2008, p.192), sendo essa influência decisiva e fundamental, também, na criação do SENAI/SENAC.

A década de 1940 foi caracterizada pelo “equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova” (SAVIANI, 2008, p.14), sendo a pedagogia tradicional representada predominantemente pelos católicos, sendo esse período caracterizado historicamente por um equilíbrio “tenso” entre os adeptos de uma concepção tradicional e a concepção escolanovista, o que repercutia na própria rivalidade na composição de quadros técnicos nos bastidores político e administrativo da esfera educacional.

Foi um período marcado também, pela promulgação de leis conhecidas como Reforma Capanema. A reforma em questão reafirmou os princípios da Constituição de 1937 em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora. Nesse contexto, de 1942 a 1946 foram realizadas reformas parciais nos diversos ramos de ensino, através de Decretos-lei, conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino, destacando: a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4073 de 09/04/1942), a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4244 de 30/01/1942), a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei nº 8529 de 02/01/1946), a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8530 de 02/01/1946), Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei n. 9613 de 20/08/1946), como também os Decretos-lei de criação do SENAI/SENAC.

Saviani (op.cit) destaca o caráter elitista da Reforma Capanema:

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas aos ramos secundário a prerrogativa

de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social (p.269)

Na final da década de 1950 e início da década de 1960 observamos um forte processo de mobilização popular, cujos temas centrais eram voltados às questões da cultura e educação popular. Em relação à educação popular observamos dois movimentos importantes: o Movimento de Educação de Base (MEB) que foi uma iniciativa patrocinada pela Igreja Católica e mantida financeiramente pelo Governo Federal e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujas temáticas tem pontos em comum com as ideias da pedagogia nova.

Em 20 de dezembro de 1961 é promulgada a Lei nº 4024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases do Brasil, entrando em vigor em 1962, sendo observado por Saviani (2008) que essa lei abolia “a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas do Estado Novo” (p.307). O autor destaca, ainda, alguns pontos importantes sobre as leis anteriores a LDB nº 4024 de 20/12/1961:

Por essa legislação apenas o ensino secundário possibilitava o acesso a qualquer carreira de nível superior. Os outros ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. E se um aluno quisesse transferir-se de um ramo a outro do ensino médio perderia os estudos já feitos e teria que começar do início do novo ramo (p.307).

Em 12 de fevereiro de 1962 é instalado o Conselho Federal de Educação e no mesmo ano de sua criação é aprovado por esse Conselho o Plano Nacional de Educação para o período de 1962/1970, em síntese era previsto a escolarização de 100% da população entre 7 a 14 anos, no entanto, não houve nesse Plano o estabelecimento de metas relacionadas à educação profissional. Ainda na década de 1960, foram assinados vários acordos internacionais de cooperação financeira e assistência técnica e que no caso específico da educação resultaram em acordos e convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agency for International Development (AID), chamados de “Acordos MEC-USAID”. Esses acordos “tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar sentido objetivo e prático a essa estrutura” (ROMANELLI, 2005, p.197), salientando que esses acordos também foram de alvo de protestos e rejeição por agravarem a crise educacional brasileira na medida em que resultam “em benefícios maiores para o país fornecedor do que para o país beneficiário” (p.215), onde podemos perceber nesse

período histórico (década de 1960) uma “crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2008, p.19).

Cunha (op. cit.) nos diz que “os anos 70 foram da aventura profissionalizante”, pois houve a clara tentativa por parte da política governamental “em inverter a valorização do ensino profissional, de modo a transformar sua destinação aos miseráveis, aos órfãos e aos desvalidos para um tipo de ensino almejado por todos” (p.13). Em 1971, por meio da LDB nº 5.692, tornou-se obrigatória a profissionalização no ensino de 2º grau, pois, segundo os documentos oficiais, dotar a nação dos recursos humanos – especialmente no que se referia à qualificação profissional de nível médio – era essencial para o desenvolvimento nos diversos setores da economia do país, o que reflete o predomínio da pedagogia tecnicista já em transição na década anterior. Saviani (2008) destaca as ideias difundidas neste período:

Difundiram-se ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista (p.369).

Vale frisar que o desencadeamento de ações pedagógicas na década de 1970 resulta em ações executadas em período anterior, principalmente no que concerne aos Acordos MEC-USAID e a forte presença das empresas internacionais no Brasil, o que provocou a demanda de preparação de mão-de-obra para essas empresas, tendo como suporte pedagógico as ideias vinculadas ao tecnicismo. Compreendemos que o tecnicismo concebe a reorganização do sistema educacional num viés de produtividade e objetividade, presentes também nessa concepção pedagógica a ideia de minimizar ao máximo a interferência subjetiva que ponha em risco a sua eficiência e operacionalização. No entanto, junto a predominância da concepção tecnicista no Brasil da década de 1970, surgiram estudos, principalmente no âmbito da pós-graduação, que se preocuparam em criticar tal concepção pedagógica que, agrupados num conjunto de estudos, foram nomeados de “tendência crítico-reprodutivista”:

Tal denominação se justifica nos seguintes termos: trata-se de uma tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que

a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes (SAVIANI, 2008, p.393).

Cunha (2005) nos alerta para o fato de que as determinações legais expressas na Lei 5.692/71 revelam “a mais ambiciosa medida de política educacional de toda a história do Brasil”, principalmente por representar a tentativa de estabelecer a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2ª grau, o que foi alvo de adesões e rejeições. Destacamos que em 1978 as instituições educacionais técnicas de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro transformaram-se nos primeiros CEFET’s, numa tentativa de verticalização do ensino em sintonia com o sistema produtivo e, segundo Manfredi (2002) a partir da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Lei 8.948, de 08 de dezembro de 1994) previa-se “que todas as Escolas Técnicas Federais seriam alcançadas à categoria de CEFET’s” (p.162).

Com a reforma da LDB efetivada pela Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, a profissionalização no ensino de 2º grau deixou de ser obrigatória. Cunha (2005) enfatiza que “desde a promulgação da Constituição de 1988 (e até mesmo antes), a discussão em torno do ensino médio e da educação profissional ocupou um lugar importante nos conflitos que atravessaram o campo educacional” (p.244), levando-se em consideração que a própria Constituição de 1988 promulga o princípio da igualdade de oportunidades educacionais com vistas ao mundo do trabalho e da inserção no meio social como direito de todos os cidadãos.

No entanto, desde a promulgação da Lei 5.692/71 até a aprovação da nova LDB em 1996 o sistema formal de ensino profissionalizante brasileiro configurou-se a partir de “uma rede de escolas públicas mantidas pela União (Rede Federal) e pelos estados e municípios (Redes Estaduais e Municipais), sendo administrativamente ligadas a esses níveis, e de outra rede mantida por entidades privadas, incluindo o Sistema S” (MANFREDI, 2002, p.106).

Oliveira (2006) destaca que em 1995 foi criado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), um plano de qualificação profissional elaborado e financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Apesar de ter sua estruturação iniciada em 1995, o PLANFOR passou a vigorar a partir de 1996, focalizando a qualificação profissional como política pública, integrada ao conjunto de ações destinadas a estimular oportunidades de geração de trabalho e renda. Entre suas

metas encontra-se a intenção de qualificar cerca de 20% da população brasileira economicamente ativa. Percebe-se, assim, a racionalidade econômica presente nessa intenção atrelada aos organismos internacionais, pois a proposta do PLANFOR “assenta-se nos pressupostos definidos pelas agências estrangeiras, que concentram, na criação de novos empregos, a possibilidade de diminuição da pobreza” (p.104).

Já com a promulgação da LDB nº 9.394/96, a questão da profissionalização educacional foi ampliada, passando a ser designada como educação profissional. A este respeito, Guimarães (2008) acentua que:

O texto aprovado para LDB – Lei nº 9394/96 – retomou a dualidade entre educação geral e formação profissional, dispondo sobre o oferecimento da educação profissional de nível técnico apenas em “articulação” com o ensino médio. As legislações de regulamentação não asseguraram o desenvolvimento da formação integral para a cidadania, como também não responderam às necessidades de preparo para inserção na atividade profissional. (p.15).

Manfredi (op. cit.) adverte que no período antecedente a promulgação da lei citada houve uma disputa hegemônica relativa aos diversos embates entre grupos ideológicos onde vários pontos foram centrais para discussão:

Questões como a persistência/conservação da dualidade estrutural, o caráter seletivo e excludente do sistema educacional (expresso pelo alto déficit de atendimento e retenção), o monopólio do setor empresarial no campo do ensino e da capacitação profissional, políticas de formação profissional exclusivamente centradas nas necessidades do mercado de trabalho e desarticuladas de políticas de desenvolvimento, de geração de emprego e de distribuição de renda tornar-se-ão os eixos centrais de discussão e enfrentamento (p.108).

Diante desses questionamentos e discussões, desde a década de 1990 vem se estabelecendo uma nova institucionalidade no campo da educação profissional no Brasil, tendo como base a própria LDB 9.394/96 e o Decreto Federal 2.208/97 que instituíram, do ponto de vista formal, as diretrizes educacionais para a educação profissional. No entanto é importante ressaltar que as reformas tanto no ensino médio e profissional do Governo de Fernando Henrique Cardoso, como outras reformas instituídas anteriormente, trazem no seu interior como objetivo final “a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade” (p.128), realinhando-se a oferta educativa aos interesses do capital.

Manfredi (op. cit.) nos auxilia a compreender essa questão ao destacar que essa base legal restabelece a dualidade, onde se observa uma ruptura entre as áreas acadêmica e tecnológica, reforçando, assim, as finalidades específicas do ensino regular e o sistema profissional:

O desmembramento dos dois tipos de ensino recriará, necessariamente, a coexistência de redes de ensino separadas, que funcionarão com base em premissas distintas: o ensino regular com uma perspectiva de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário, e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado (p.135).

Martins (2000) nos diz que “o próprio texto da Lei 9.394/96 que trata do ensino profissional é profundamente vago, talvez elaborado dessa forma pensando-se na aprovação do projeto de Lei 1.603/96 que tramitava juntamente com essa LDB” (p.79). O autor destaca ainda, que mesmo a LDB 9394/96 sendo aprovada, foi estabelecido que a legislação relativa à educação profissional se realizaria por Decreto, sendo apresentado o Decreto 2.208/97 “que regulamenta o ensino profissional autoritariamente, sem possibilidades de emendá-lo com propostas que prevejam ares melhores para a educação nacional” (p.80). ‘

Vale destacar que em 1997, também foi aprovada uma Medida Provisória (1.549/97) que estabelecia a transferência de responsabilidade de manutenção e gestão da educação profissional científico tecnológica para os estados, municípios e Distrito Federal, estabelecendo outros setores como co-responsáveis pela expansão da Rede Técnica Federal, incluindo nessa questão o setor produtivo e/ou organizações não-governamentais, retirando da União a única responsabilidade de continuar participando da expansão da rede técnica e profissional. Atreladas a essa nova dimensão da educação técnica e profissional se alinham as transformações econômicas em âmbito mundial e as transformações da comunicação e informação, desde as questões relacionadas à informática e outros meios eletrônicos, configurando-se, assim, a urgência de novas necessidades educacionais, surgindo “daí a necessidade de repensar e propor mudanças no âmbito do sistema educacional e na premência de investir em estratégias de requalificação/qualificação e formação contínua” (p.151).

Em 2004, por meio do Decreto nº. 5.154/04, a educação profissional foi assim colocada: “A Educação Profissional de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º.), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma

integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. Incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º), surgindo desse Decreto as formas de acesso à educação profissional instituída atualmente.

Oliveira (2006) nos ajuda a refletir sobre as reformas na educação profissional no Brasil ao destacar que essas reformas atenderam às determinações do Banco Mundial, no sentido de que as ações de formação profissional estarem vinculadas às questões da qualificação profissional. O referido autor destaca que:

A reforma nas escolas técnicas federais - onde se jogou a formação profissional para o nível pós-médio – atendeu perfeitamente o Banco Mundial, não só por este mostrar-se contrário aos cursos de longa duração como, ao mesmo tempo, possibilitou a fragmentação desta formação ao introduzir a modularização. Nesse sentido, pode-se tranquilamente compreender que a reforma promovida no interior das escolas técnicas satisfaz os interesses dos sujeitos analisados, principalmente, se considerarmos que, para todos, o fundamental, neste momento, é a valorização da educação básica, devendo as atividades da formação profissional estarem regidas pela lógica do mercado (p.104).

Em 2008 foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, a partir da promulgação da Lei 11.892/2008, considerando que até então havia em nível federal o Sistema de Educação Profissional integrado por uma rede de escolas de nível médio e pós-médio. Adentraremos em seguida na configuração organizacional referente a transformação específica do CEFET para os Institutos Federais.

2.1 A transição do CEFET para IF

Analisar, especificamente, a mudança institucional dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) é um recorte epistemológico que pode facilitar as análises referente ao objeto do presente estudo no que se refere a analisar os processos de gestão dos IF's, considerando o novo cenário imposto pelas políticas públicas para a educação profissional o que repercute diretamente na implantação dos IF's desde 2008, os quais deveriam ser organizados a partir da adesão voluntária dos CEFET's, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas de um mesmo Estado.

Nesse contexto, desde a criação dos CEFET's em 1978, assiste-se no Brasil uma crise histórica e estrutural no que concerne a finalidade dessa modalidade de ensino,

pois anteriormente com a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET's é vislumbrado uma série de modificações nas estruturas pedagógicas e administrativas dessas instituições de educação profissional e observamos, mais recentemente, que com a mudança institucional para IF's ,também, há um movimento de alterações nas estruturas pedagógicas e administrativas, o que nos impulsiona a analisar mais detalhadamente essas mudanças. Nesse contexto, analisaremos, especificamente, as alterações advindas com a transformação dos CEFET's para IF's, o que encontramos similaridades com o movimento anterior das mudanças no cenário da educação profissional.

Em cumprimento à Lei nº 6.545/78, as três primeiras Escolas Técnicas Federais a serem transformadas em CEFET's foram as escolas de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, passando a ter direito a ministrarem o ensino superior, sendo destacado nessa transformação que um dos objetivos é a possibilidade do oferecimento, também, do “ensino superior de licenciatura plena e curta, visando à formação de professores especialistas para as disciplinas especializadas do 2º grau e dos cursos de tecnólogos”. Também nessa lei se vislumbra a possibilidade de existência de um sistema verticalizado de ensino, envolvendo o 2ª grau, graduação e pós-graduação na área tecnológica, com direcionamento para a atividade industrial, o que deixa evidente na educação profissional, diante dessa nova oferta de cursos, a existência da expressão “educação tecnológica”, expressão ainda em voga na atualidade.

Essa nova concepção curricular que os CEFET's incorporam na sua organização demonstra a necessidade da formação dos profissionais da educação, considerando que na história da educação brasileira, a formação desses profissionais esteve quase sempre no plano dos projetos inacabados, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas regulares e abrangentes. Vale destacar que essa ação no que diz respeito a preocupação com a formação docente se alinha ao próprio desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, pois a expansão com qualidade da educação profissional se coaduna com a qualidade pedagógica do seu corpo docente o que implica na implementação de políticas públicas para os cursos de formação de professores.

Então, a partir da transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET's, observa-se uma modificação na oferta de cursos e uma nova organização curricular se faz necessária, principalmente considerando a inclusão dos cursos superiores no leque

de ofertas de cursos, como também há implicações dessa mudança na contratação e formação de professores, ampliação dos espaços físicos, compra de equipamentos e tomadas de decisão quanto à gestão desses espaços formativos.

Segundo Lefosse (2010), os CEFET's passam a ter autonomia para promover a implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica no Brasil e a autora considera que:

Essas instituições, até então historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, assumem o ideário da educação como direito de afirmação de um projeto societário, contribuindo para inclusão social emancipatória, articulada com ações de desenvolvimento sustentável e orientada para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados (p. 03).

Assim, essas instituições vão se constituindo historicamente na direção de contemplar as características de uma universidade, o que pode ser observado no esforço específico de algumas dessas instituições em possuir toda uma estrutura acadêmica semelhante a um centro universitário. Paralelo a essa questão estrutural, há também o incentivo legal da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9393/96, que definiu a possibilidade da existência de universidades especializadas, o que implicará em alguns CEFET's toda uma articulação para a sua transformação nesse tipo de universidade elencando na referida LDB.

Devido, então, à instauração da Nova República, difunde-se um clima de democratização e de participação social que impactou o campo educacional, levando à promulgação da Lei 9394/96, considerando que essa lei desvincula a Educação Profissional do Sistema de Educação Nacional e, no seu artigo 40, possibilitou a articulação e não mais a integração, conforme ocorria, anteriormente. Mas, torna-se importante destacar o que significou o processo de elaboração da LDB promulgada em 1996, no que diz respeito à educação profissional, pois:

Vale recordar que a introdução do capítulo da Educação Profissional nesta lei não se deu sem confrontos e disputas que se moviam entre aqueles que historicamente mantiveram o domínio sobre esta modalidade de educação e aqueles outros segmentos que, pelos seus porta-vozes, se colocavam na defesa de que a formação profissional significava, como a educação geral, um espaço de disputas de interesses, os quais, a rigor, se opunham numa sociedade de classes. Naquele momento privilegiado, sem dúvida, uma concepção de Estado, como instância de mediação dessas disputas, parecia claramente assumida (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p .06).

Segundo Deluiz (2007), não podemos deixar de ressaltar que o processo de elaboração da Lei 9.394/96 coincide com a própria ascensão do neoliberalismo e as reformas educacionais são realizadas sob a orientação e o apoio financeiro de organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Neste sentido, é com base na recomendação desses organismos internacionais que o Brasil deveria priorizar investimentos no ensino fundamental, podendo haver complementação com cursos de qualificação profissional que sejam de curta duração e tenham baixo custo. Nesse entendimento a educação profissional é vista como processo longo e dispendioso, sendo recomendado que a oferta da educação profissional seja repassada, paulatinamente, para a esfera privada, dessa forma que a prática se contradiz com o que preconiza a LDB 9394/96.

Destacamos que anteriormente a promulgação da LDB 9394/96, já na década de 1980 surgiram as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED's) e esse surgimento deu-se pela escassez do número de escolas técnicas e industriais de 2ª grau no Brasil e tinha como objetivo acompanhar a grande expansão industrial em todo o território nacional, não somente nas capitais, mas nas regiões metropolitanas onde se concentravam as maiores populações. Para o atendimento desse objetivo foi sugerido pelo Ministério da Educação (MEC) a criação de 200 UNED's em todo o Brasil, no entanto, após a avaliação do próprio MEC foram implantados apenas 38 UNED's no território nacional, mais uma vez a prática confronta com os objetivos elencados nos documentos formais.

Esse processo de interiorização do ensino profissional recebeu o nome de Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC). Através dessa expansão “foi possível implementar a iniciativa de extensão da educação tecnológica ao interior dos estados, justamente nas cidades polos, dotando cada uma delas com a Unidade de Ensino Descentralizada” (LEITE, 2010, p.95). Vale destacar que cada UNED ficou vinculada a um CEFET, a uma Escola Agrotécnica Federal ou à Escola Técnica Federal, mantendo com esta dependência administrativa, pedagógica e financeira.

Nesse contexto, destacamos que no Brasil as reformulações teóricas mais incidentes aparecerem fortemente na política da educação profissional a partir dos anos

de 1990 e tomam corpo jurídico-institucional no governo de Fernando Henrique Cardoso, pois para esse governo a política de educação profissional do MEC objetivava necessariamente “[...] promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas” (BRASIL, 1997, p. 34), onde nos chama a atenção para a finalidade da educação profissional nesse período, em que palavras utilizadas como “habilidades” e “capacitação” nos leva a refletir sobre os aspectos mais técnicos de uma qualificação e desvincula-se de um processo pedagógico emancipador.

Nessa mesma década, o CEFET de Minas Gerais pleiteia, junto ao Ministério da Educação (MEC), a sua transformação para Universidade Tecnológica, assim como os CEFET's do Rio de Janeiro e Paraná, considerando toda a estrutura pedagógica e estrutural que possuíam demonstrando a capacidade organizacional de se transformarem em universidades.

No ano de 2004 são editadas novas medidas para a educação profissional e tecnológica, havendo a substituição do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04, eliminando uma série de restrições na organização curricular e pedagógica e na oferta dos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação. O Decreto 2208/97 promoveu a Reforma da Educação Profissional e determinou a extinção da integração entre educação geral e profissional, a priorização das necessidades do mercado, o afastamento do Estado do custeio da educação e basicamente o fim da equivalência entre educação profissional e ensino médio. No entanto, de acordo com Manacorda (1989), a dualidade estrutural da educação é milenar, sendo assim não podemos aspirar que a mesma se encerre numa sociedade de classes ou a sua revogação seja realizada através de um simples decreto presidencial.

Destacamos que este Decreto serviu de referência normativa para o conjunto de instituições ligadas à oferta de educação técnico-profissional, apesar de a LDB 9394/96 ser anterior e juridicamente superior, e contemplar a educação profissional no Título IV do Capítulo III. Nesse contexto, o Decreto 2208/97 reafirmou o dualismo presente na educação brasileira, além de promover a fragmentação da formação profissional com base na organização do ensino em módulos, promovendo a real separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional, limitando sua articulação à concomitância ou à sequencialidade. O Decreto negou a possibilidade de formação integrada do estudante ao separar a formação profissional do sistema regular de ensino,

o que coaduna com a ideia de proibir a formação integrada, e regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado de trabalho.

Em relação ao Decreto 5154/04, pode-se ressaltar que foi fruto de conflitos ideológicos, sendo caracterizado como um “um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas” (FRIGOTTO et al, 2005, p. 4). Apontamos, então, que o Decreto 5154/04 não representa verdadeiramente um avanço para a formação do trabalhador, pois mesmo indicando a possibilidade da oferta integrada da formação profissional no ensino médio, como já previa a LDB 9394/96, não impediu que a formação do trabalhador fosse realizada de forma distanciada da elevação de sua escolaridade, já que a oferta de ensino integrado tornou-se mais uma possibilidade de oferta educativa que se junta às ofertas concomitante e sequencial anteriormente determinadas pelo Decreto 2208/97, o que permitiu as instituições de ensino a responsabilidade de optar por um desses caminhos de ofertas educacionais.

Em 07 de dezembro de 2005, através da Lei nº 11.184, com a sanção do Presidente Luiz Inacio Lula da Silva, o CEFET do Paraná se transforma em Universidade Tecnológica Federal, mesmo considerando que o próprio MEC sinaliza que o mesmo iria ocorrer às outras duas instituições de educação profissional, no caso os CEFET's de Minas Gerais e Rio de Janeiro, fato que nunca ocorreu. Com a transformação do CEFET Paraná em Universidade Tecnológica, há uma pressão por parte de outros CEFET's que não possuem condições técnicas e estruturais em comparação ao do Paraná, o que corrobora na decisão do MEC em recuar da decisão de transformar os CEFET's mineiros e cariocas em Universidades Tecnológicas.

Vale destacar o conceito de Universidade Tecnológica especificado no artigo 52 da Lei 9.394 de 20/12/1996, que diz o seguinte:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

É este artigo da LDB (9394/96) que dá as bases de sustentação para o argumento central da transformação dos CEFET's em Universidades Tecnológicas, considerando que as instituições que pleitearam a mudança (Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais) foram caracterizadas pela oferta de educação pública e gratuita, com verticalização do ensino - educação de nível médio, superior (graduação) e de pós-graduação - e ênfase na ciência aplicada e na educação tecnológica.

Vale salientar que a transformação dos CEFET's em Universidade Tecnológica coaduna com a própria existência de uma estrutura de universidade e nesse sentido, o que é alegado, substancialmente, é que nada do que era desenvolvido nos CEFET's se alteraria, ou seja, a sua própria estrutura, o cotidiano e a cultura institucional. No entanto, com a transformação, além do reconhecimento público, haveria mais chances de ampliação de fontes de financiamento que redundariam em maior aprimoramento da infraestrutura, por exemplo, além de melhores condições para o atendimento à função social da instituição, com isso seriam ampliadas e diversificadas as alternativas de ensino superior gratuito de excelência no país.

O diferencial de uma Universidade Tecnológica, em relação às universidades comuns é destacadamente a verticalização do ensino, ou seja, a oferta de cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, configurando um itinerário formativo completo, no âmbito da educação tecnológica; a integração entre ensino, pesquisa e extensão com atuação voltada prioritariamente para a ciência aplicada e a relação escola-setor produtivo, com base na defesa da interação entre trabalho e cultura, tecnologia e ciência.

As características do CEFET Paraná implicaram na aceitação pelo MEC na questão da transformação em Universidade Tecnológica, tendo como base principal a verticalização do ensino no âmbito dessa instituição, adquirindo, assim, importância fundamental na caracterização da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, demarcando uma área diferenciada de formação acadêmica no país. Mas, diante da recusa da aceitação pelo MEC da transformação dos CEFET's de Minas Gerais e Rio de Janeiro em Universidades Tecnológicas é percebida por essas instituições atitudes de retaliações do MEC, mesmo considerando que tanto as instituições de Minas Gerais e

do Rio de Janeiro possuíam as mesmas qualidades inerentes ao modelo das universidades tecnológicas a semelhança do CEFET do Paraná.

Destacamos o esforço coletivo dos CEFET's, no que diz respeito a transformação em Universidade tecnológica, pois o próprio MEC, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETECE) em parceria com o CEFET de Minas Gerais organizou, em 2005, o seminário nacional “CEFET e Universidade Tecnológica”, que contou com recursos da UNESCO. Esse seminário envolveu edições regionais, culminando no evento nacional, ocorrido em Brasília, em outubro de 2005, e um dos objetivos foi prover apoio técnico para a definição de políticas públicas sobre identidade e modelos de Universidade Tecnológica como estratégia para expansão e melhoria da Educação Profissional e Tecnológica. Na época, o CEFET-MG, o CEFET-RJ e o CEFET-PR já estavam em estágio avançado para alcançar a meta de transformação em Universidade Tecnológica.

Analisando o contexto histórico do CEFET Paraná é destacado que desde a década de 1950, ainda nomeada Escola Técnica Federal, havia todo um reconhecimento pelo trabalho realizado na instituição, pois “segundo opinião dos especialistas, a instituição paranaense era a mais bem equipada escola técnica da rede federal” (LEITE, 2010, p. 50). Por determinação do governo Juscelino Kubitschek, a Escola Técnica Federal do Paraná foi escolhida para ser a sede de cursos de aperfeiçoamento para professores em exercício das escolas federais, estaduais, municipais, do SENAI e entidades convidadas de todo o Brasil, sendo formado o Centro de Treinamento de Professores com abrangência nacional. Também, na mesma época, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial para o Brasil (CBAI), sediada na capital federal, foi transferida para a capital paranaense, sendo responsável em organizar e ministrar os cursos de formação de professores.

Percebe-se, assim, que a Escola Técnica Federal do Paraná ganha destaque no panorama educacional profissional brasileiro e esse reconhecimento através do Centro de Treinamento de Professores atraiu as atenções do ensino industrial de todo o país, o que repercutiu na decisão do MEC em selecionar a instituição do Paraná para a oferta de cursos superiores, salientando que nessa seleção também concorriam as instituições de Minas Gerais e Rio de Janeiro, o que nos revela a luta interna dessas instituições pelo reconhecimento profissional.

Segundo Leite (2010):

Enquanto as escolas técnicas do país eram referências no ensino, no âmbito das escolas de segundo grau, a do Paraná tinha reconhecimento nacional. A cada ano formavam-se técnicos de nível médio cada vez mais procurados pelo mercado de trabalho. Fatores como a qualidade do ensino, estrutura física, equipamentos sempre renovados e investimentos na formação do corpo técnico e administrativo foram decisivos para que o MEC, em dezembro de 1969, selecionasse a instituição paranaense para ofertar Cursos Profissionais de Nível Superior de Curta Duração (p.59).

Em 2007, o MEC cria o modelo alternativo educacional profissional intitulado Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IF's), no qual é feito um chamamento público para adesão dos CEFET's a essa nova proposta educacional, tendo como parâmetro a exigência quantitativa da oferta de vagas, assim, exigia-se que 50% dos cursos ofertados teriam de ser cursos técnicos, 30% das vagas seria de cursos de graduação e 20% de licenciatura.

Vale destacar que anteriormente à implantação dos IF's foi adotada uma política de expansão da rede federal de educação profissional, que se iniciou em 2003 e manteve sua continuidade nos dois governos de Lula da Silva, prioritariamente no segundo mandato, que pode ser vista como uma preparação para a implantação da atual reforma. Destacamos, então, que a expansão da educação profissional e tecnológica se integra à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Torna-se 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 da educação profissional e tecnológica em todo o território nacional.

É nesse contexto que é tomada a decisão de ampliar o número de escolas federais de educação profissional e tecnológica em todo o Brasil e assim a primeira fase dessa expansão, iniciada em 2006, priorizou-se a implantação de escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras, preferencialmente, em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho, o que podemos fazer um paralelo com o movimento da implantação das UNED's em 1980.

Em 2007, inicia-se a segunda fase da expansão, que teve como tema “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”, sendo prevista a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica, com isso, projeta-se uma Rede Federal de Educação

Tecnológica para 500 mil matrículas até 2010, ano em que a expansão foi prevista para estar concluída.

Percebe-se num primeiro olhar nesse movimento da expansão da educação profissional no Brasil um propósito de consolidar o comprometimento da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional, como também, privilegiar a distribuição territorial equilibrada das novas unidades em sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais. No entanto, precisamos fazer uma leitura atenta da realidade para perceber qual a real intenção oculta na expansão da educação profissional no Brasil. Segundo Lefosse (2010), o que fica evidente nessa expansão é o atendimento às demandas dos organismos internacionais, o que reforça a política neoliberal existente, considerando que várias são as estratégias utilizadas pelos detentores do poder no sentido de convencer a todos de que uma verdadeira revolução educacional no âmbito profissional se instala.

É nesse movimento da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica atrelada às novas propostas político-pedagógicas surgidas com essa expansão que surge a necessidade de uma nova institucionalidade. Assim, é concebida a ideia de criação, a partir da Lei nº 11.892/2008, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF's, contando ainda com instituições que não aderiram aos modelos dos Institutos como, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Rio de Janeiro) e de Minas Gerais e por 25 Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais.

Vale destacar que mesmo a Lei de criação dos IF's ser aprovada em 2008, já existia em 2007 um Decreto (6095/2007) que estabelecia diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, o que julgamos haver todo um planejamento prévio para essa mudança institucional. Ainda em relação ao Decreto 6905/2007, destacamos a atenção que foi dada ao oferecimento da educação profissional científico tecnológica, já que foi firmado a partir desse decreto que as instituições de educação profissional deveriam oferecer um percentual mínimo de 50% para oferta de cursos técnicos, tendo como justificativa a preocupação que ocorrida com a transformação do CEFET-PR em

UFTPR, pois o que se alega é que praticamente foram extintos os cursos técnicos e assim atendia-se a um anseio de estudantes e servidores preocupados com o prejuízo à oferta de cursos técnicos, sendo essa preocupação resolvida com o compromisso firmado no Decreto 6905/2007.

Então, por meio da minuta do Decreto 6905/2007 e da Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, realizada em dezembro/2007, foram divulgados os critérios para a entrega de propostas para a constituição dos IF's. A União, representada pelo MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, coordenou esse trabalho com base na forma e condições estabelecidas na presente Chamada Pública, sendo que o prazo estabelecido para a entrega das propostas seria até dia 31 de março de 2008, ou seja, seriam 90 dias entre a abertura da Chamada e a entrega das propostas. Os CEFET's interessados nessa Chamada enviaram suas propostas de transformação em IF's, excetuando nesse processo os CEFET's do Rio de Janeiro e Minas Gerais que não aderiram a mudança. Nesse sentido, o ano de 2007 foi crucial para as mudanças advindas do governo federal para a educação profissional e vale destacar, nesse contexto, as repercussões e implicações para as instituições que não participassem dessa Chamada, percebe-se, assim, a pressão que caracterizou essa época com o advento da "ifetização".

Aquelas que não aderirem, devem arcar com as consequências, que incluem: a não utilização dos recursos reservados no orçamento da União para esse novo sistema, em torno dos 900 milhões de reais em 2008; e a dificuldade em contratar servidores, docentes e técnicos administrativos (IFS, 2008).

Essa Chamada Pública foi motivo de realização de debates em vários CEFET's sobre os pontos favoráveis e/ou negativos para o atendimento dos objetivos de tal Chamada. No CEFET de Santa Catarina, especificamente, foi elaborado um documento contendo teses a favor e contra sobre o processo de transformação do CEFET-SC em IF-SC e esse documento foi o resultado de 18 debates realizados no âmbito da instituição. Nesse documento é apontado um fato de extrema estranheza, pois ao ser realizada a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, em novembro de 2006, o MEC não apontou as mudanças advindas posteriormente com a implantação dos IF's, coadunando com as ações em relação à expansão da Rede Profissional Federal no Brasil.

Ainda em relação aos pontos negativos da transformação dos CEFET's em IF's, o referido documento aponta que apesar do estabelecimento do Decreto nº 6.095/07 pelo governo federal, o qual aponta as diretrizes para o processo de integração de autarquias federais de educação tecnológica existentes para fins de constituição dos IFET's, não podemos deixar de enfatizar que “a edição de um decreto que traça parâmetros para uma futura lei que cria os IFETs constitui-se uma clara inversão jurídica e fere a autonomia do Legislativo Federal” (p.02), o que caracterizamos como uma fragilidade jurídica, considerando que quem tem a prerrogativa de rejeitar ou alterar qualquer projeto de lei encaminhado pelo Executivo é o poder legislativo, nesse sentido a tese contrária a transformação dos CEFET's em IF's se baseia na preocupação em consolidar o CEFET como parte da política pública de Estado em educação profissional e tecnológica e garantir sua autonomia enquanto instituição pública federal.

Analisando o item 8 (das disposições gerais) da Chamada Pública nº 02, que citamos anteriormente, há uma advertência quanto a validade de tal Chamada, o que nos motiva a refletir sobre o papel do MEC nessa proposta já que é destacado que “a qualquer tempo, a presente Chamada Pública poderá ser revogada ou anulada, no todo ou em parte, por motivo de interesse público ou exigência legal, sem que isso implique direito a indenização ou reclamação de qualquer natureza” (p.03), ou seja, faz-se um chamado para as instituições se organizarem para aderirem a proposta dos IF's, mas não se dá confiança na execução da mesma, o que pode ser enquadrado como uma instabilidade jurídica.

Ainda no documento contendo teses a favor e contra sobre o processo de transformação do CEFET-SC em IF-SC é apontado que a própria nomenclatura do CEFET como “Centro Federal” remete a uma ideia de centralização e com a criação dos IFET's e seus *campi* visualiza-se um trabalho integrado entre “direção geral e comunidade no estabelecimento de diretrizes conjuntas que garantirão a identidade da instituição em todo o estado” (p.02). O documento destaca ainda do ponto de vista jurídico que:

Os CEFET's foram criados por leis diferentes, o que dificulta a organização da rede federal (mesmo que não exista formalmente) uniforme em todo o país. Atualmente os CEFETs são comparados por analogia aos Centros Universitários, o que dificulta a criação de identidade e adoção de um marco legal consolidado. Os IFETs, por outro lado, serão criados mediante única lei. Isso significa dizer que estará assegurada a institucionalidade de uma nova estrutura, capaz de articular a educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis de forma clara e inequívoca em toda a rede formalmente

constituídas. Em assim sendo, a única diferença legal entre IFET's e Universidades estará posta na sua missão (p 02.).

Uma nova configuração surge diante desse novo arranjo organizacional educacional em rede, onde os Institutos Federais são criados e precisarão se reorganizar com estrutura multicampi, como também, as autarquias que passaram a integrar um IF terão os seus bens e direitos automaticamente transferidos a essa nova institucionalidade, sem reservas ou condições, nos termos da lei.

Os IF's apresentam como um princípio em sua proposta político-pedagógica a oferta da educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado 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*, enfocando, também, a formação inicial e continuada de trabalhadores. Com a possibilidade de um leque de ofertas de cursos, espera-se que a transversalidade e a verticalização sejam dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular dos cursos ofertados pelos Institutos Federais.

Nessa nova formação político-pedagógica e de gestão vislumbrada com a criação dos Institutos Federais é percebida a exigência de percentual de oferecimento de cursos de licenciatura, considerando que essa era uma oferta de curso já ofertada pelos CEFET's, implicando agora com a implantação dos Institutos Federais uma obrigatoriedade, onde é apontado com essa nova realidade de oferta de curso um número estimado de 100 mil matrículas em cursos de licenciaturas.

Vale destacar na realidade brasileira o déficit relativo à falta de formação de profissionais da educação, o que colabora na frágil representação dessa categoria profissional. Nesse sentido, é válido considerar a existência de um percentual obrigatório de ofertas de cursos de licenciatura ofertados pelos Institutos Federais, mas a questão da necessidade de formação se alinha também com a necessidade de serem estabelecidos marcos mais concretos dessa categoria profissional, o que está relacionado com a efetivação de plano de carreira sérios, investimento público para a capacitação continuada dos profissionais na perspectiva de qualificação adequada à atual complexidade do mundo do trabalho, carga horária que considere o novo perfil do professor-pesquisador, infra-estrutura adequada, dentre outros aspectos necessários a formação de um professor de qualidade.

Enfim, vislumbra-se com os Institutos Federais, a possibilidade de repensar a educação superior, e em especial a oferta de formação de professores, de forma consistente na perspectiva de superação de distorções históricas, mesmo considerando as tentativas anteriores de atrelar a formação de professores como uma ação das instituições de educação profissional. A discussão de propostas de licenciaturas força a reprojecção do olhar a tantas outras áreas de formação que se estabelecem nesses Institutos Federais. É coerente destacar, então, que fica pertinente aos Institutos Federais, pela sua própria conformação e o vínculo estreito com o universo da produção do conhecimento, a possibilidade de construção de propostas de formação de professores como uma ação intrínseca a sua existência, já que existe em lei a obrigatoriedade dessa oferta.

Pacheco (2010) destaca que a nova organização acadêmica, específica aos IF's, aponta para a ruptura da reprodução de modelos externos e a relação entre os cursos técnicos e os de nível superior devem ser articular a partir da relação existente entre trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Segundo o autor:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas (p.10).

Não podemos deixar de citar um documento organizado pelo Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) e publicado na Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, em 2008, no qual há uma manifestação favorável a implantação dos IF's no Brasil. No referido documento é destacado que CONCEFET se posicionou, favoravelmente, à instauração dos IF's,

sobretudo, pelos seguintes motivos: maior abrangência da formação profissional e tecnológica; contribuição para o desenvolvimento regional; acolhimento de novos públicos: Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional; Educação de Portadores de Deficiência; Formação Continuada de Técnicos, Tecnólogos, Bacharéis e Licenciados; Educação para a Diversidade Cultural. No respectivo documento é veiculado, ainda, o sentimento dos diretores gerais dos CEFET's sobre a mudança a ser implantada:

Este documento é fruto dos debates, no âmbito do Concefet, que sucederam a apresentação da proposta de criação dos Institutos Federais dentre as medidas contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE do segundo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e representa o sentimento dos diretores gerais de que a nova construção institucional pode melhor traduzir o significado da educação profissional e tecnológica enquanto modalidade potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade (p.146).

O referido documento ainda destaca o fundamento de ser utilizado a terminologia “instituto, federal e educação, ciência e tecnologia” para a denominação da nova instituição a ser criada, considerando que “o termo instituto carrega vários significados: pode ser a designação de organizações de caráter educacional, acadêmico, cultural, artístico, profissional, esportivo, religioso e outros, ou ainda pode denotar expedientes regidos por normas, regulamentos, rituais (p. 149). Em relação ao termo “federal” diz respeito a natureza pública e o seu vínculo enquanto mantido pelo Governo Federal, mas é “na educação, ciência e tecnologia que se revela o seu espaço de atuação, na função social a que está intrinsecamente vinculado, que é possível compreender melhor a sua identidade (p. 149).

O documento assinala, ainda, que:

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no bojo do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, representa o referendo do governo no sentido de colocar com maior destaque a educação tecnológica no seio da sociedade como instrumento vigoroso no trabalho de construção, resgate de cidadania e transformação social. (p. 158).

Em contrapartida destacamos, também, um documento publicado por Silva (2013), no qual se posiciona sobre a “Crise de Identidade do CEFET/RJ”. Nesse documento é informado que para atender ao chamado de ser transformado em IFET, o CEFET/RJ teria que fechar parte da Graduação em Engenharia, além de carreiras

técnicas, sendo destacado que isso acarretaria “um retrocesso para a Instituição e um prejuízo incalculável para a sociedade do Estado do Rio de Janeiro e do Brasil” (p.01). Levando-se em conta ainda que o CEFET/RJ pretendia ser transformado em Universidade Tecnológica, o que facilitaria a existência de um Banco de Professores Equivalentes, resolvendo as pendências relativas a cobertura de aposentadorias e licenças do corpo docente. O texto ressalta que a transformação de CEFET para IFET trará prejuízos a sociedade carioca e indica que a mudança organizacional pretendida pelo MEC se caracteriza como um retrocesso acadêmico.

Não podemos deixar de reforçar que a transformação pretendida pelo MEC nos ditames estabelecidos significaria um retrocesso acadêmico para a instituição, que conta com graduação consolidada, com programas de mestrado e projeto de implantação do doutorado, acrescido da consolidação dos grupos de pesquisas, em diversas áreas de conhecimento, sem falar dos prejuízos para a sociedade Carioca e de várias cidades do interior do RJ (p.02).

Além das mudanças nos aspectos pedagógicos vislumbradas com a criação dos Institutos Federais, há de se destacar que a organização interna das instituições federais de educação profissional se altera. O modelo organizacional proposto para os Institutos Federais no que se refere a sua estrutura de organização é a que vincula o trabalho em rede a partir de uma articulação sistêmica entre as unidades que compõe os Institutos Federais e a Reitoria. Assim, segundo Fernandes (2009) o modelo organizacional das instituições federais de educação profissional anteriores a criação dos Institutos Federais, salvo algumas exceções:

Caracterizam-se como do tipo funcional e verticalizado, compreendendo um padrão de departamentalização em vários níveis, o que sugere a possibilidade de uma rígida hierarquização. Apesar de algumas dessas instituições já possuírem mais de uma unidade de ensino, não se vislumbra, nos respectivos organogramas, uma forma de articulação sistêmica entre tais unidades (p.03).

Os IF's, então, terão natureza jurídica de autarquia e no que diz respeito aos aspectos de regulação, avaliação e supervisão das instituições dos cursos da educação superior, terão status de universidades, com uma organização em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual, identificada para cada *Campus* e Reitoria, a partir de um trabalho na execução de ações advindas em decisões colegiadas.

Para tanto é previsto na Lei 11892/2008 que “a administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior” e

no artigo 11 da referida lei é apontado que “Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores”. Vale registrar que no que se refere ao cargo de Reitor (a) há uma séria restrição no que diz respeito ao universo de servidores que podem concorrer a Reitor, sendo um cargo de competência exclusivamente de docente da classe especial e com doutorado o que reflete negativamente na contradição histórica das conquistas dos trabalhadores da educação.

Caetana (2009) aponta a importância dessa forma de gestão dos *Campi*, no sentido de ser corrigido legalmente e historicamente:

Algumas impropriedades surgidas em alguns Cefet como a existência de duas direções de ensino, uma para a educação básica e outra para o ensino superior, e as famigeradas “gerências”. O primeiro é uma contradição com o princípio da verticalização e o segundo é uma herança do período quando se tentava impor princípios empresariais às instituições de ensino. (p.50 e 51)

A Lei nº 11.892/2008 garantiu a continuidade da existência dos mandatos de Diretores Gerais e Diretores de unidades dos CEFET’s, escolas agrotécnicas e vinculadas, já na nova composição dos IF’s, não extinguindo imediatamente seus mandatos anteriores, compreendendo-se assim a importância da conclusão dos seus mandatos na condição de Reitor ou Diretor Geral dos *Campi* em caráter pró-tempore, vislumbrando uma continuidade de ações de gestão. Sobre essa questão Caetana (2009) ressalta que:

A Lei não poderia beneficiar duplamente os atuais dirigentes reconhecendo mandatos e, de outro, abrindo a possibilidade elegibilidade por mais dois mandatos para aqueles que já se encontram no exercício do segundo período de gestão sob o pretexto de se tratar de uma nova instituição. A ser verdadeiro este raciocínio não haveria razão para manter os atuais mandatos. Se a Lei o fez foi por reconhecer uma continuidade formal entre as duas instituições. Além do que, se o legislador não tomasse este cuidado, abriria a possibilidade para alguns dirigentes permanecerem dezesseis anos na gestão geral da autarquia ou de um Campus o que certamente não é saudável para o desenvolvimento institucional democrático (p.56).

A própria nomenclatura criada denominada “Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” é considerada uma inovação, por considerar que as instituições de educação profissional no âmbito federal, vinculadas ao MEC, serão geridas em rede. Destacamos que a Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que anteriormente instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica não fez menção ao

termo rede, mas sim ao termo sistema, e nesse sentido, essa nova nomenclatura procura corresponder a uma nova identidade institucional que se estabelece pelo fato dessas instituições de ensino atuarem no mesmo tipo de oferta educacional, sendo subordinadas a um mesmo órgão, tendo a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de organização.

O termo rede origina-se a partir de várias interpretações e etimologicamente falando tem relação com o entrelaçamento de fios que estabelece uma trama, malha ou tecido. Também, relaciona-se ao estabelecimento de relações horizontais e cooperação numa organização ao considerar o próprio modo das relações fora de um padrão de hierarquização e segundo Tomaél, Alcará e Di Chiara (2005) a formação de redes nas organizações pode ocorrer de várias formas, desde uma conversa informal com colegas de trabalho até “situações formalmente criadas com a finalidade de alcançar resultados específicos” (p.94), como no caso dos IF’s.

Os autores nos dizem que:

A configuração em rede é peculiar ao ser humano, ele se agrupa com seus semelhantes e vai estabelecendo relações de trabalho, de amizade, enfim relações de interesses que se desenvolvem e se modificam conforme a sua trajetória. Assim, o indivíduo vai delineando e expandindo sua rede conforme sua inserção na realidade social (p.93).

Observamos, ainda, que diversas áreas do conhecimento têm se utilizado da concepção de rede, o que está na base da teoria das organizações a partir do entendimento da existência das diversas formas de interação e relacionamento entre grupos sociais/indivíduos num dado contexto. Segundo Caetana (2009):

Na Lei no 11.892/2008, o termo rede é compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas como forma e estrutura de organização e funcionamento. Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social (p. 15).

Fernandes (2009) nos diz ainda que com a criação dos Institutos Federais surge uma nova concepção de organização, que precisará ser muito dinâmica, característica de uma estrutura em rede, integrando a Reitoria e os diversos *Campi* situados numa determinada extensão territorial, portanto um novo design institucional se faz necessário.

Trata-se de uma abordagem inovadora que pretende viabilizar o funcionamento e o controle da organização em toda uma região, garantindo a

oferta de uma educação pública eficaz e de qualidade. Na prática, a proposta dos Institutos Federais compreende uma estruturação própria de uma organização composta de várias organizações, situação própria das grandes instituições, que se apoiam em estruturas híbridas, sendo inviável, portanto, na sua gestão, a aplicação de um único tipo de forma organizacional. Nessa realidade de enfoque sistêmico, o Instituto Federal passa a ser um conjunto de Unidades com gestão interdependente entre os *campi* e a reitoria, integrados por princípios institucionais estratégicos, inclusive projeto político-pedagógico único, com foco na justiça social e equidade (p.04).

Vale destacar que os CEFET's já se caracterizavam como autarquias pertencentes ao ramo da educação profissional e os IF's continuam com essa mesma caracterização, no entanto, na lei de criação dos Institutos Federais é destacado o fato de serem considerados autarquias em relação a sua natureza jurídica com a prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas, o que se alinha a uma certa autonomia enquanto instituição educacional considerando a sua equiparação com as universidades federais naquilo que diz respeito à natureza das instituições de educação superior, principalmente no que se refere as questões de regulação, avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior.

Caetana (2009) destaca, ainda, que:

É importante ressaltar que as autarquias são entes administrativos autônomos, mas não são autnomias, pois não podem legislar para si, devem seguir as leis instituídas pela entidade que a criou. Seus bens e receitas não se confundem com as do órgão da administração direta a que estão vinculadas. Tornam-se, portanto, titulares de interesses públicos, sujeitas a encargos e direitos e detentoras de poderes e deveres, prerrogativas e responsabilidades, na execução descentralizada de atividades típicas da administração pública. Trata-se, portanto, de instituição pública-estatal dotada de determinado grau de autonomia limitada aos objetivos definidos pelo Estado através de políticas públicas vinculados a sua natureza (p.18).

Não podemos deixar de considerar que essa revolução educacional ora pretendida com a criação dos IF's trás no seu interior claras intenções de integrar a política educacional com a política de geração de emprego e renda, pois a organização dessa nova institucionalidade implica “o ordenamento dos elementos que já integram o universo amplo de educação profissional e tecnológica no âmbito de uma “política pública estratégica e de Estado”, conforme documentado elaborado pelo Ministério da Educação desde 2005, segundo observações apontadas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Ainda segundo os autores, é preciso nos atentamos sobre as perspectivas da educação profissional, pois “o foco não é a qualificação”, mas, sim, o que é determinado pelo capital para diferentes segmentos da força de trabalho, a partir das diferentes

formas de inserção desta no amplo e diversificado mercado de trabalho e até mesmo nas chamadas cadeias produtivas, nesse contexto a preocupação com a qualificação se sobreporia a “adaptabilidade” (p.04).

Segundo Brasil (2008) a transformação dos CEFET’s em Institutos Federais:

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. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (p.11).

Por outro lado, Lefosse (2010) indica que:

Ao primeiro olhar, parece que todos os problemas da educação serão resolvidos ou pelo menos minimizados a partir dessas medidas e da criação de instituições com as características dos Institutos Federais. Entretanto, é possível perceber que sob o discurso de justiça social e da democratização do ensino o que se vê na prática são políticas que pouco se diferenciam das de governos anteriores, por estarem a reboque das decisões econômicas nos moldes dos diagnósticos e recomendações dos organismos transnacionais, que reduzem o papel do Estado à agente avaliador e regulador, com base em uma lógica gerencial pautada nos conceitos de produtividade e excelência e, a educação, a uma lógica de medida de “eficiência” e “eficácia” para a escola (p.05).

Mas, devemos indagar, também, em que bases o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil da atualidade supera ou se alinha à lógica da divisão internacional do trabalho que, numa visão histórica reduz os trabalhadores a fatores de produção relacionado a sua formação como um investimento em “capital humano” adequado à reprodução ampliada do capital. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) nos alerta ao questionar “em que medida o projeto nacional democrático popular não se dissolveu pela inserção subordinada do Brasil na economia internacional globalizada e, dessa forma, justificam-se as políticas de educação profissional baseadas nas teses do *man power approach*? (p.25)

Uma das questões que se destaca, então, é a relação da função da educação profissional e as qualificações a serem imediatamente utilizadas em certos postos de trabalho, pois a relação linear e imediata entre a educação, especialmente a profissional, e as necessidades do mercado de trabalho, foi o principal fundamento da educação dos anos de 1970, protagonizadas pela Teoria do Capital Humano e das medidas designadas como *man power approach*. Essas perspectivas teóricas sofreram críticas contundentes

pelo aspecto ideológico presente nas suas fundamentações, no entanto diante das justificativas necessárias no mundo contemporâneo relacionando as questões de emprego e qualificação, essas perspectivas teóricas muitas vezes são resgatadas para justificar as políticas públicas de educação e qualificação profissional (CRIVELLARI, 2005).

Compreendemos que por mais que a proposta de implantação dos IF's seja revestida por concepções inovadoras e apesar de entender 'a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, com o objetivo de garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social', o foco da educação profissional ainda são as novas exigências do mundo do trabalho, conforme as áreas profissionais e os perfis de competências estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e apoiamos nosso entendimento em Deluiz (2001) ao afirmar que as "aptidões para a vida social" ou a preocupação com a formação ampliada dos sujeitos, que inclui a dimensão sociopolítica, não são detalhadas e especificadas na legislação educacional.

Destacamos que na Lei 11.892/2008, especificamente no artigo 15 é enfatizado que "A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação", deixando evidente que a partir da promulgação da referida lei a expansão da educação profissional e tecnológica no âmbito das instituições federais dar-se-á exclusivamente pelo modelo dos institutos federais, ficando subentendido a não:

Criação de novas universidades tecnológicas, bem como o não aumento no número de unidades da UTFPR e dos Cefet RJ e MG. Implica também que as atuais escolas técnicas vinculadas a universidades federais naquilo que diz respeito a sua ampliação não poderão ser atendidas dentro dos recursos destinados a expansão da rede (CAETANA, 2009, p.56).

Ainda nas limitações impostas pela Lei 11.892/2008, identificamos no artigo 3º que "A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005", deixando claro a existência de apenas uma única Universidade Tecnológica Federal no Brasil, onde observamos que relacionando a Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica com as Universidades Tecnológicas Federais a respectiva lei “singularizou a UTFPR procurando demonstrar que apenas ela integrará a Rede”. Do contrário o legislador utilizaria a identificação Universidades Tecnológicas, no plural, como o fez ao se referir aos “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (CAETANA, 2009, p.28), sendo essa ação de singularidade peculiar ao identificar os dois CEFETs que não aderiram aos IF’s, ficando esclarecido não existirão outros CEFET’s, o que demonstra uma atitude restritiva do MEC a possibilidade de outras ações formativas na educação profissional, até mesmo considerando que a proposta dos IF’s possam ser ideais para as instituições de educação profissional que possam surgir, levando-se em conta a questão da experiência e as dificuldades iniciais.

Em relação aos dois únicos CEFET’s (Rio de Janeiro e Minas Gerais) que não aderiam a proposta de se integrarem aos Institutos Federais destacamos que no artigo 18 da lei 11.892/08 é mencionado que:

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

É válido pontuar que durante o período de discussão sobre a implantação dos Institutos Federais, tanto os CEFET do Rio de Janeiro (Celso Suckow da Fonseca) e o de Minas Gerais encontravam-se em processo eleitoral para os cargos de gestão, o que evidencia um momento particular e importante para as instituições. Esses dois CEFET’s optaram em não aderir à proposta de transformação em Institutos Federais por terem ainda o desejo e a esperança de se tornarem Universidades Tecnológicas como aconteceu anteriormente com o CEFET do Paraná, no entanto, há por outro lado a decisão do MEC de não autorizar o funcionamento de novas Universidades Tecnológicas sob a alegação que desse projeto não ter alcançado os resultados desejados do ponto de vista das finalidades e características da educação profissional e tecnológica, mesmo considerando o excelente trabalho desenvolvido pela UTFPR.

Observamos uma incoerência nessa questão, pois por um lado o MEC recua na possibilidade de autorizar novas instituições universitárias na área profissional e tecnológica apesar do reconhecimento nacional das ações da UTFPR e vincula a

existência de um novo e único modelo institucional existente para as instituições de educação profissional e tecnológica, considerando que a Lei 11.892/2008 estabelece em seu artigo 15 que a ampliação da rede federal dar-se-á pelo modelo dos Institutos Federais.

Nesse sentido, tanto as questões curriculares e propriamente pedagógicas como as questões de gestão no âmbito dos Institutos Federais irão implicar na superação da dicotomia ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão e pesquisa como forma de diálogo permanente com a sociedade, numa tentativa de romper com um formato tradicionalmente imposto pela racionalidade instrumental tão presente nas políticas públicas demandadas para a educação profissional no Brasil ao longo da sua história, mesmo considerando que a amplitude de funções cabíveis aos Institutos Federais ao congregar a existência de itinerários formativos no interior da instituição, já que “a denominação instituições de educação superior, básica e profissional confere aos institutos federais uma natureza singular, na medida não ser comum no sistema educacional brasileiro atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino (CAETANA, 2009, p.22).

Fernandes (2009) nos diz que:

Partindo da realidade ora vivenciada, existe um largo caminho a percorrer com vistas ao atendimento dos pressupostos delineados pelo governo federal para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, especialmente quanto ao fato de se constituírem com uma identidade única e estrutura *multicampi*, o que requer uma organização administrativa inovadora, com bases próprias de rede (p.03).

Consideramos que o IF pode ser considerado um exemplo do “pacto nacional” e da “submissão consentida”, no campo da educação profissional, já que a sua configuração institucional, no âmbito das políticas públicas, constitui-se uma expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira gestada no governo Lula da Silva. Constitui-se, assim, num mais novo modelo institucional e que se propõe, enquanto concepção, produzir mudanças significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental.

Compreendemos que apesar dos IF's ser considerado um modelo novo de organização educacional no âmbito da educação profissional, destacamos que enquanto sua concepção de organização esse novo modelo se propõe a realizar uma ruptura com as reformas e práticas anteriores, no entanto diante de uma análise histórica da

transformação do CEFET para IF percebemos que muitos aspectos e tendências históricas se repetem no processo dessa nova institucionalização. É fato que o surgimento dessa nova institucionalização causou, em princípio, polêmica na rede federal de educação profissional e tecnológica, até mesmo no meio universitário federal, que, nessa configuração, os Institutos poderiam ser considerados como invasores de seu território nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, as opiniões sobre a concretização das novas concepções políticas, sociais, culturais e pedagógicas advindas com os IF's se dividiram, já que havia, eminentemente, a necessidade de estabelecer um novo desenho para a educação brasileira profissional até então com contornos desconhecidos, “ uma vez que a figura dos institutos era totalmente estranha para a maioria. As dúvidas e o temor de que tais mudanças pudessem ocorrer de forma impositiva, foram gerais. Os interessados, temendo o retorno de tempos de autoritarismo, seguiam desconfiados (BREZINSKI 2011, p.41).

Ainda de acordo com a autora:

Vinha-se discutindo as possibilidades para novo arranjo das instituições da rede técnica e tecnológica, inquietas com as suas condições organizacionais que não ofereciam espaço para o desenvolvimento do potencial de seus integrantes, cada vez mais capacitados e graduados, dadas as oportunidades que os organismos de fomento ao ensino, à pesquisa e à extensão vinham propiciando. A expectativa era sobre quais instituições seriam transformadas, pois havia critérios que necessariamente deveriam ser preenchidos pelos candidatos à nova configuração institucional. Houve movimentação em todo o país, pelas partes envolvidas, principalmente entre as instituições da rede, o MEC e as universidades federais, as quais temiam pela validade da proposição (p.41).

Assim, um novo modelo educacional surge a partir da transformação do CEFET para IF, tendo como objetivo superar o caráter funcionalista (ensino propedêutico x ensino profissional) presente na educação profissional no Brasil ao longo da história. No entanto, enfatizamos que a mudança ora proposta caracteriza a política de expansão da educação profissional no país contida na agenda política do governo Lula da Silva, não desvinculado que a trajetória da educação profissional no Brasil, suas transformações e evolução, desde as configurações presentes na estrutura organizacional e nos aspectos pedagógicos são resultados das políticas vigentes em cada época representando, assim, a ação concreta por parte do Estado.

Pontuamos que os surgimentos dos Institutos Federais podem ser considerados como um dispositivo da política governamental e que culminou na criação de um novo

modelo institucional em âmbito nacional a partir da otimização do potencial dos antigos CEFET's. Nesse sentido, a configuração dos IF's vem suprir, também, a inserção dessas instituições de educação profissional em editais, parcerias e eventos de maior porte, algo que não era possível na configuração dos CEFET's.

Segundo Brezinski (2011), a criação dos IF's resultou interesse para todas as partes envolvidas com essa transformação organizacional, no caso o próprio governo e a sociedade em geral, porque o novo formato organizacional atende aos anseios das instituições integrantes da Rede Federal, a partir da possibilidade de uma nova conquista de espaço acadêmico, científico, político e de inserção em todo o território nacional. O governo, nesse caso, encontrou um modelo capaz de incorporar seu projeto de desenvolvimento para a política de expansão e fortalecimento da educação profissional e que atendesse as expectativas dos diferentes grupos dedicados em promover as mudanças na educação profissional (políticos, educadores, segmentos da sociedade).

Vale destacar que a alteração institucional do CEFET para IF demandou, também, outras questões bem como assinala Brezinski (2011), pois:

Esse percurso implicou também investimentos em novas estruturas físicas (construção de novas escolas em todo o país), administrativas (envolvendo a contratação de servidores para ocuparem os diversos postos de trabalho que se abriram) e de gestão (preparação das instituições existentes para absorverem tamanha expansão e gerirem adequadamente, de maneira a sustentar o grande projeto de educação que ora se propunha). Tudo isso, levando-se sempre em conta que os resultados teriam (e têm) necessariamente que se voltar ao desenvolvimento da educação brasileira (p.40).

Percebemos que a criação dos IF's obedeceu a um ciclo político carregado de intenções, representando a política como uma forma de gestão, como forma de governar. O próprio ato de criação dos IF's traz “embutido um pacote de ações concretas revertidas para a educação e para sociedade”, já que se previa a expansão da educação profissional e tecnológica em todos os estados brasileiros, como das suas localidades. Nesse sentido, “tal estratégia veio acompanhada de um denso plano de investimentos financeiros, capazes e suficientes para suportar arrojado projeto” (BREZINSKI, 2011, p.55).

Ressaltamos que os Institutos Federais representam o produto final de uma longa discussão acerca de uma institucionalidade que traz no seu bojo a história da educação

profissional e tecnológica e dimensiona legalmente competências aos antigos CEFETs, sendo concedido aos IF's o status de universidade. A Lei 11.892 de dezembro de 2008 não apenas transformou os Centros Federais em Institutos Federais, mas instituiu a própria Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e espera-se que essa transformação jurídica e organizacional transforme a conjuntura educacional brasileira no âmbito da educação profissional a partir das ideias contidas na referida Lei ao favorecer as ideias de inclusão, expansão no sentido físico, geográfico e possibilidade de itinerários formativos no interior dos IF's.

2.2 O papel social da instituição educacional e o desenho organizacional dos IF's

Sabemos que toda organização trás no seu interior uma dinâmica própria, pois as organizações não existem ao acaso, todas elas têm uma missão a cumprir, considerando que “ao se falar em organizações, forçosamente se fala em pessoas que as reapresentam, que as vivificam e que lhes dão personalidade própria” (CHIAVENATO, 1999, p. 01).

No que diz respeito às organizações educacionais, compreendemos que as mesmas apresentam características organizacionais peculiares, carregadas de significados e focadas em atingir determinados objetivos. Nesse sentido, o trabalho do gestor de uma instituição educacional encontra-se imerso no universo simbólico presente na cultura dessa instituição, o que requer um olhar crítico sobre as possibilidades de atuação dos mesmos em paralelo com as políticas públicas instituídas. Sobre esse aspecto Azevedo (2004) ressalta:

As políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social (p.14).

A autora nos auxilia a compreender o universo de significações que acompanha a implantação dos IF's, considerando que “a educação como ‘sistema educacional’ configura um mundo”, com suas peculiaridades e significações, considerando, assim as múltiplas possibilidades de atuação do gestor no âmbito dos IF's.

Evidencia-se assim, um reordenamento de finalidades quanto à intencionalidade dos IF's, já que em épocas passadas o ensino técnico e profissionalizante restringia-se a preparação para o mercado de trabalho sem a vinculação com os outros aspectos educacionais, cabendo agora analisar se esse novo reordenamento relativo aos IF's traz elementos diferentes quanto ao seu papel social na formação de sujeitos reflexivos e críticos na sociedade ou continua desempenhando um papel dominante na perspectiva da concepção althusseriana da escola como Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1985), que concebe a escola como instrumento de reprodução da sociedade capitalista a partir da inculcação massiva da ideologia dominante.

Nesse contexto, o processo educativo é responsável pela perpetuação de saberes práticos e teóricos necessários ao bom funcionamento do sistema produtivo, onde a instituição educacional é o principal aparelho ideológico de Estado capitalista dominante nas formações sociais modernas, pois é ela que forma as forças produtivas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, mantém e garante as relações de produção requeridas pelo sistema, considerando que “todos os aparelhos ideológicos do Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista” (ALTHUSSER, 1985, p.78).

Para Zibas (2005) discutir a educação profissional no Brasil nos remete à polêmica sobre o dualismo presente na educação brasileira e sobre as próprias mudanças nos processos de organização do trabalho e do sistema educacional, considerando a necessidade de interferência de acumulação capitalista na operação de mudanças nos processos produtivos, para manter a produtividade necessária à dinâmica do capital, o que coaduna com os elementos marcantes do neoliberalismo, levando-se em conta que:

A racionalidade neoliberal, articulada à justificativa de que a economia mostra-se em sua fase globalizada, apregoa, que cada vez mais, a necessidade da escola subordinar-se às demandas do setor produtivo. Nesse contexto, a escola passa a se responsabilizar pela formação de uma mão-de-obra adequada às modificações no mundo do trabalho (OLIVEIRA, 2008, p.19).

Segundo Libâneo, Oliveira e Tosch (2006) há a necessidade de se questionar o papel social da instituição educacional nessa dualidade, entre formar para o trabalho ou para a cidadania participativa, pois o que prevalece nos discursos neoliberais é que a educação deve apenas oferecer as ferramentas para a competição do mundo do trabalho. Em relação a essa questão Oliveira (2005) destaca que:

Enquanto o mercado estabelece-se por uma relação diferencial, a democracia supõe a existência de iguais. Ainda que os defensores do neoliberalismo afirmem não existir contradição entre os princípios democráticos e liberais, a possibilidade de democratização social mostra-se impossível, em virtude das práticas neoliberais estruturarem as relações sociais a partir das desigualdades (p.16).

No entanto, as instituições educacionais podem ser utilizadas, também, como um instrumento de ascensão social, o que remonta a ideia de que as escolhas de cursos e instituições de ensino passam a ser imbuídas de valores sociais graças ao seu poder simbólico. O entendimento desse poder simbólico ou a violência simbólica é vista por Bourdieu e Passeron (1975) como “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força” (p.19).

O conceito de violência simbólica é de fundamental importância para uma análise das relações pedagógicas, pois “toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica”, pois é determinada a partir de um poder arbitrário imposto pelas classes dominantes às classes dominadas e, nesse sentido, todas as relações sociais são permeadas por relações de força e de sentido entre grupos ou classes. Assim, a instituição educacional reproduz a cultura dominante e conseqüentemente as estruturas de dominação entre classes sociais. A teoria da reprodução proposta por Bourdieu e Passeron (1975) nos ajuda a compreender que a instituição educacional não resolve problemas sociais, mas reforça-os à medida que reproduz internamente relações de poder em relação às classes populares.

Lima Filho (2006, p. 29) ressalta que, embora as mudanças em relação as transformações do IF tenham sido implementadas “com força impositiva legal”, na prática sua concretização teve que obedecer às particularidades de cada instituição, portanto, às formas e ritmos específicos. Esse autor apresenta alguns aspectos que considera os principais efeitos dessa reforma, como: a introdução de mudanças institucionais repentinas e hierarquizadas, criando obstáculos à participação democrática tanto dos agentes da rede quanto da sociedade civil e a prestação de serviços e aproximação a grupos empresariais.

Mourão (2006, p. 50) esclarece:

Que as várias estratégias de gestão do processo de trabalho e da força de trabalho têm engendrado elaborações teóricas que trazem subentendida a impossibilidade do modelo taylorista/fordista de assegurar a expansão do capital e de conter a resistência dos trabalhadores, fato que vem obstar o

desenvolvimento capitalista e caracterizar uma situação de crise. Isto, no entanto, não equivale a dizer que houve uma ruptura com o modelo predominante.

Assim, pensar a instituição educacional hoje e sua função social significa pensar também sua relação com as novas exigências de conhecimento, com a democratização do acesso e com a qualidade do ensino, considerando que “uma sociedade do conhecimento clama por uma nova instituição educacional, por um novo jeito de ensinar e de aprender” (VIEIRA, 2004, p. 24). Essa nova construção demanda uma reflexão em relação a todos os envolvidos com a instituição educacional, desde os professores no âmbito das salas de aula até aspectos inerentes à gestão escolar.

Arruda (2004) corrobora ao destacar a importância de um:

Repensar no próprio espaço-tempo em que desenrolar-se o processo educativo, como também, repensar no desafio de superar o caráter prático-formal ou funcionalista dos métodos capitalistas de ensino, responsáveis pela multiplicação das escolas profissionalizantes como parte de um processo que homogeneiza, massifica e especializa unilateralmente o trabalho e, assim, cria estratificações internas nos distintos grupos sociais (p.73).

Nesse sentido, os Institutos Federais representam, legalmente, um dispositivo da sociedade cujo papel social, amparado por lei, é contribuir com o desenvolvimento educacional e socioeconômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do conhecimento de um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento, considerando a comunidade em todas as suas representações. Assim, no conjunto das atribuições conferidas aos Institutos Federais, há que se preservar a indissociável relação entre ensino, pesquisa e extensão e oferecimento de itinerários formativos.

Nessa reconfiguração das instituições educacionais técnicas e profissionalizantes em IF's encontram-se novos elementos organizacionais, que trazem outras demandas aos gestores, agora denominados de Diretores Gerais. Entende-se, assim, que o Diretor Geral dos IF's coordena o processo político que é a gestão da instituição e a sua ação de gerir a organização não se resume em apenas cuidar de seu funcionamento burocrático, e muito menos em organizar a rotina de trabalho da instituição educacional; muito mais do que isto, exige-se do gestor uma ampla visão dos aspectos qualitativos de sua gestão, incluindo a gestão das aprendizagens dos alunos e a responsabilização pelos seus

resultados.

Queremos dizer com isso que o conceito de gestão é complexo e traz sentidos diversos, sendo que um novo paradigma de gestão escolar se encontra em evidência, visto que, na década de 1990, novas tendências baseadas nas ideias de transparência, descentralização e participação ampliaram a concepção de gestão das instituições educacionais públicas.

Nesse caso, a gestão de uma instituição educacional pode ser considerada como parte de uma organização, já que é inserida num contexto maior, fazendo parte de uma cultura organizacional, considerando que “a instituição escolar materializa hábitos, rituais, valores, condutas no cotidiano, nos espaços e nos tempos, nos calendários, nos níveis e nas séries, nas provas, nas sequências e hierarquias, nas grades e disciplinas” (ARROYO, 2004, p. 206).

Assim, o gestor de instituição educacional configura-se como um líder pedagógico, como facilitador do processo, apoiando o estabelecimento de prioridades coletivas, avaliando os programas pedagógicos e conseqüentemente os resultados obtidos das atividades desenvolvidas por todos os envolvidos no processo. Atua também como líder nas relações humanas, criando um clima educacional positivo, favorecendo a solução de conflitos (PARO, 2003; HORA, 1997; FERREIRA, 2003).

Para melhor compreensão do termo gestão numa instituição educacional, alguns autores analisam a origem da palavra “gestão”:

A origem da palavra gestão, advém do verbo latino *gero, gessi, gerere*, cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar. Um dos substantivos gerados do verbo demonstra que sempre implica o sujeito. É a palavra *gestatio*, o mesmo que gestação, o ato que traz em si e dentro de si algo inovador, diferente, um novo ente. Assim, o termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger*, que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer (DALBERIO apud CURY, 2009, p. 74).

Lück (2006) afirma a necessidade de se analisar os termos gestão e administração em um novo entendimento de organização educacional. Para a autora, o termo gestão tem uma conotação muito mais abrangente e dinâmica, que envolve as dimensões política e social da educação:

A gestão não se propõe a depreciar ou invalidar a importância da administração, mas, sim, a superar as limitações de enfoque fragmentado,

simplificado e reduzido. A administração passa a ser, portanto uma dimensão da gestão (p. 23).

É interessante verificar como o perfil do gestor deve acompanhar o próprio conceito de gestão, que evoluiu com o passar dos anos e permite pensar esse termo no sentido de gerir uma instituição educacional, desenvolvendo estratégias no cotidiano com a finalidade de democratizar a organização educacional. Conforme Lück (2008, p. 48), a gestão escolar:

[...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Ainda em relação aos termos gestão, direção e administração escolar, vale considerar o que Santos (2008) pontua, pois o que prevalece para esse autor é o poder de decisão que o gestor deveria ter no âmbito do seu trabalho:

Gestor ou diretor? Na empresa privada, o administrador pode ostentar o título de gestor, pois de fato tem o poder de decisão. Na instituição educacional pública atual, o seu diretor é apenas o executor de ordens, regulamentos e decisões da cúpula administrativa do sistema de ensino. Denominar-se gestor, no conceito moderno do termo, aquele que não gere, não dispõe, não resolve, seria, além de presunçoso, uma inverdade (p. 64).

Ferreira (2007) contribui com essa discussão ao relacionar gestão e administração como sinônimos:

Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização. É um termo que, historicamente, vem se afirmando no âmbito da administração da educação e no estudo das instituições e organizações, incluindo as educacionais, como sinônimo de administração... Embora existam na literatura, algumas discordâncias quanto à aplicação do conceito de gestão à educação, hoje é preponderante seu emprego para exprimir a responsabilidade pela “direção” e pela garantia da qualidade da educação e do processo educacional em todos os níveis do ensino e da instituição educacional (p.171).

Torna-se importante analisar como a gestão de uma instituição educacional se comporta como uma nova abordagem da administração, visto que o termo gestão vem

ganhando destaque em relação às novas perspectivas de participação, estabelecendo na instituição educacional uma direção transformadora. É válido destacar, também, que os termos gestão educacional e gestão escolar remontam à década de 1990 e muitos autores vêm defendendo o termo gestão escolar em detrimento à administração escolar, possuindo esse último termo:

Uma conotação mais burocrática, rotineira ou é usada como sinônimo de manipulação, uma vez oriunda das teorias clássicas de administração geral, elaboradas, principalmente, por Taylor e Fayol, no início do século XX, e inspiradoras das primeiras teorias de administração escolar implantadas em meados do mesmo século (SANTOS, 2008, p. 40).

Vieira (2009) complementa a discussão sobre os termos gestão e administração:

Assim, não por acaso, o diretor e/ou a unidade administrativa dirigente, passam a ser chamados de “gestor”, “núcleo gestor” e expressões congêneres. Não se trata, aqui, de uma simples troca de nomes. Na verdade, o que está a ocorrer é o reconhecimento da escola enquanto instituição caracterizada por uma cultura própria, atravessada por relações de consenso e conflito, marcada por resistências e contradições (p. 141).

Vale considerar, também, que o termo gestão diz respeito ao estabelecimento de ligação com o outro, na medida em que a existência do processo de gestão em si implica o diálogo, a conversa do ponto de vista bilateral. Vieira (2009, p. 25) ressalta que, para haver a gestão em seu sentido amplo, é necessário analisar alguns componentes intrínsecos como a interação, pois todo processo de gestão necessita de estabelecimento de contatos e partilha de poder, levando-se em conta que no processo de gestão nem todas as decisões agradam a todos e a mudança de opinião “nunca é simples – das coisas mais elementares, como a cor de uma parede ou inclusão e retirada de uma disciplina”. Também, será preciso haver a negociação, considerando que a “gestão é arena de interesses contraditórios e conflituosos”.

Será necessário também haver humildade para o gestor “administrar a escassez, gerir conflitos, tomar decisões em situações complexas”, necessitando de tolerância e discernimento nas ações realizadas, como o gestor precisará ter princípio de aceitação, pois não basta apenas ser o gestor, mas liderar todo o processo educativo, pois “o gestor que não é um líder em sua área de atuação, por certo, enfrenta dificuldades adicionais no desenvolvimento de seu trabalho”.

No que diz respeito à gestão de instituição educacional no contexto atual, não podemos deixar de considerar que a mesma se fundamenta no princípio da gestão democrática do ensino público, consagrada na Carta Constitucional de 1988: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: gestão democrática do ensino público na forma da lei” (Art. 206, inc. VII), pretende-se, assim, que a unidade educacional adote mecanismos internos que priorizam a dimensão participativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece também, no artigo 14, o princípio da gestão democrática do ensino público na educação básica, incluindo a participação das comunidades escolares e locais em Conselhos Escolares ou equivalentes. Vale ressaltar que, em termos de legislação, a LDB 9394/96 “foi a primeira das leis da educação a dispensar atenção particular à gestão escolar, atribuindo um significativo número de incumbências às unidades de ensino” (VIEIRA, 2009, p. 43).

Mas, a forma como a gestão de uma instituição educacional será efetivada, depende de fatores que fogem à perspectiva formal, já que o poder é tratado no âmbito organizacional, seja através da concentração por parte do gestor ou da disseminação entre o coletivo, sendo essa questão determinante para analisar se uma gestão é autocrática ou participativa, considerando que “as relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos” (BORDIGNON, 2001, p. 152).

Assim, refletir sobre as relações nas organizações, onde os gestores podem firmar-se como figuras autoritárias, sendo respeitados pelos cargos que ocupam e não por suas competências gerenciais, tem sido ponto de debate na conjuntura atual. Neste aspecto, analisar a discussão a respeito do poder dentro das organizações educativas toma uma dimensão relevante, já que as instituições educacionais ditas competentes são aquelas em que o poder é disseminado coletivamente (LUCK, 2006) e, portanto, dimensionar as repercussões das relações de poder, com formas próprias de gestão e de tomada de decisões em cada unidade, torna-se imprescindível.

A evolução histórica da educação profissional no Brasil e a criação dos IF's nos auxiliam a compreender que as mudanças ocorridas neste âmbito incorrem em uma reconfiguração no formato da gestão institucional, o que gera tensões nas relações de

poder. Por este motivo, trataremos em seguida das dimensões do poder e suas características inerentes.

3 AS DIMENSÕES DO PODER E SUAS CARACTERÍSTICAS INERENTES

Considerando nosso intuito de analisar os processos de gestão dos IF's e levando-se em consideração as relações inerentes à reconfiguração gestonária gerada a partir da criação dos IF's bem como nossa suposição de que a proposta de estrutura institucional da educação profissional em âmbito federal muda a partir da criação dos IF's, mas os processos de gestão não acompanham as mudanças advindas com o novo formato organizacional, o que demanda um empenho da gestão da instituição educacional para uma mudança na cultura da organização, entendemos que se faz necessário compreender melhor as formas de inter-relacionamento pessoal e a constituição das relações de poder que passam a sofrer modificações nos IF's.

3.1. Dimensões do poder

Em seu sentido mais geral, a palavra poder refere-se a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos, podendo estar relacionada a indivíduos e a grupos humanos como a objetos ou a fenômenos naturais. Sabemos que homem pode agir sobre a natureza e sobre o próprio homem, no entanto é a relação da vida do homem *em sociedade* que nos interessa nesse estudo, considerando que o homem pode ser tanto o sujeito como o objeto do poder, levando-se em consideração que o poder “é o meio através do qual conflitos de interesses são, afinal, resolvidos. O poder influencia quem consegue o quê, quando e como” (MORGAN, 2010, p.163).

Segundo Hardy e Clegg (2001, p.261) “existe de fato, uma multiplicidade de vozes diferentes que falam sobre poder” e o resultado dessa pluralidade de vozes implica numa variedade de conceituações contraditórias, em que duas correntes teóricas se destacam. Uma refere-se a corrente funcionalista, que tem “adotado uma orientação gerencialista, cujas assunções subjacentes raramente estão articuladas, e são menos criticadas” e a corrente crítica que “tem confrontado temas como dominação e exploração”.

No entanto, os referidos autores destacam o poder como “um meio necessário para promover a ação coletiva”. O autor toma como base os estudos do sociólogo alemão Max Weber e do cientista político americano Robert Dahl, ressaltando que o poder “tem sido visto tipicamente como a habilidade de fazer outros fazerem o que você

quer que seja feito, se necessário contra a própria vontade deles, ou fazê-los fazer alguma coisa que eles não fariam em outra situação” (HARDY; CLEGG, 2001, p.261).

Os estudos sobre o poder perpassam áreas diferenciadas das ciências humanas e sociais, tornando-se uma área de estudo desafiadora e com várias ramificações conceituais importantes. A temática relacionada ao poder é alvo de interesse de pesquisadores de várias áreas do conhecimento, considerando que o estudo sobre o poder pode ser investigado como um tema relacionado a eficiência e eficácia das organizações tanto numa perspectiva mais restritiva de participação nas decisões como numa perspectiva mais democrática de gestão.

Várias áreas das ciências sociais têm como foco a preocupação em investigar e compreender o poder, considerando que o poder se revela de várias formas, o que favorece ambiguidades e contradições na sua compreensão. Paz, Martins e Neiva (2004) enfatizam esse entendimento ao tratar o poder como um “fenômeno complexo” e destacam o conceito de poder como:

Difícil de compreendê-lo, conseqüentemente, difícil explicá-lo e conceituá-lo. Retratado como expressão da natureza humana, como capacidade de realização de desejos e sonhos, como força que leva ao alcance de ideais, como provocador de emoções, e com uma natureza individual e privada, o poder seria força do desejo (p.381).

O poder é, então, tema de estudos nas diversas áreas do conhecimento, já que conhecer o comportamento humano nas organizações e as conseqüências das relações de poder entre as pessoas é objeto de investigação de grande importância. Observamos que o ambiente de uma organização vem se adaptando historicamente a novos arranjos organizacionais e conceituais que implicam na análise das relações grupais presentes, sendo essas mudanças identificadas desde o século XVIII, já que desde as grandes estruturas fabris presentes desde a Revolução Industrial até os nossos dias, percebemos que as organizações alteraram as suas configurações gerenciais numa perspectiva relacionada à competitividade.

O poder caracteriza-se como força propulsora de iniciativas no âmbito das organizações, pois considerar a questão do poder relacionando-o ao clima relacional presente no âmbito organizacional é levar em conta a integração e coesão presentes ou não num contexto grupal. Consideramos, assim, o poder um conceito de grande importância na compreensão da gestão organizacional, além de ser uma “ferramenta que permite às organizações funcionarem de modo mais efetivo e produtivo” (PAZ,

MARTINS, NEIVA, 2004, p.382). Nesse sentido, a qualidade das relações existentes no grupo pode favorecer ou não a partilha de decisões e encaminhamentos da gestão da organização, considerando que tanto cabe à gestão socializar o poder nas instituições de uma forma geral, como é também necessário que o coletivo escolar reconheça a importância de sua atuação no contexto da gestão. Queremos reforçar que o poder é uma via de mão dupla, uma construção social.

Vários estudos sobre o poder ressaltam o mesmo relacionando-o com o poder estatal, numa dimensão política, onde podemos distinguir duas linhas distintas de conceituação, em que os precursores foram Maquiavel (1513/1972) e Hobbes (1651/1988). Esses teóricos abordavam o poder do Estado em linhas teóricas diferenciadas, considerando que o trabalho de Maquiavel (1513/1972), em plena época do Renascimento, é considerado como um estudo empírico precursor das estratégias políticas no âmbito do Estado e da sociedade. Paz, Martins e Neiva (2004), referente aos estudos de Maquiavel, apontam que:

O autor propõe que o poder deve ser compreendido como um fenômeno que envolve uma rede capilarizada, envolve um encadeamento de poder. Poder não é algo que se tem, mas algo que se exerce, é efêmero e passa pelas pessoas. Maquiavel também explora a noção de política como uma atividade autônoma de exercício do poder que constrói, sob a imposição da necessidade e do instinto, sua própria ética utilitária e empírica – uma ética que legitima, em certos casos, o recurso ao mal. Além disso, o autor enfatiza o caráter auto-regulador do poder: só o poder limita o poder (p.384).

Em relação aos estudos desenvolvidos por Hobbes (1651/1988) sobre o poder, Paz, Martins e Neiva (2004) nos dizem ainda que:

O autor afirma que há uma inclinação geral de todo ser humano para um perpétuo e incessante desejo de poder cada vez maior, que só cessa com a morte. O poder é definido como o conjunto dos meios que são empregados para obter uma aparente vantagem futura. Na realidade, na visão do autor, o que impulsiona o homem contra o homem é o inesgotável desejo de poder (p.383).

Vale ressaltar que diante desse cenário teórico, uma terceira via teórica transitaria entre as direções apontadas por Maquiavel e Hobbes, seria relacionando o conceito de poder à noção de intencionalidade, considerada uma área teórica promissora, mas com necessidades de argumentações mais aprofundadas. Os estudos, então, sobre o poder no âmbito estatal proporcionaram uma ampliação dos estudos sobre o poder para outras entidades sociais, como as organizações de trabalho,

consideradas como ambientes permeados por relações de poder entre indivíduos e grupos.

Além de identificar o poder como força de desejo, Paz, Martins e Neiva (2004) compreendem ainda o poder, como um conceito geral relacionado com as ideias de segurança, disputa, relação, sobrevivência e política. O poder como segurança seria caracterizado como uma “força que impulsiona o homem a seguir o caminho da vida”; o poder como disputa refere-se a “um fenômeno que provoca tensão permanente e incessante” e que poderia provocar engrandecimento ou corrupção. Já o poder como relação seria o “fenômeno típico de grupos e sociedades, como força nascida da consciência social”; o poder como sobrevivência caracteriza-se como a “única forma de inviabilizar a entropia da espécie humana, qualquer que seja o nível de complexidade da vida social” e o poder como política seria o “fenômeno mobilizador das instituições sociais e como força diretora da sociedade” (p.381).

No entanto, mesmo considerando que as discussões sobre o poder apresentam uma complexidade conceitual, uma questão precisa ser destacada a qual restringe a investigação da questão do poder no ambiente das organizações, referindo-se a visão negativa do poder. Nesse entendimento o poder estimula um estado de tensão permanente, onde a visão negativa do poder é aplicada às relações de produção. Paz, Martins e Neiva (op.cit.) destacam essa questão:

O poder é então visto como manutenção e reprodução das relações econômicas que constituem relações desiguais de exploração do trabalho pelo capital. Assim, o poder é concebido como coerção, repressão, manipulação, dominação, muitas vezes utilizando um discurso que legitima práticas sociais evitadas de crueldade, por vezes disfarçadas e sutis (p.381)

O poder, então, numa perspectiva de subordinação entre grupos dominantes e subordinados implica na existência de relações de dominação, submissão e dependência, em que o poder acaba sendo usado para intimidar e coagir os indivíduos, o que revela um “caráter desestruturante e perverso” do poder. Friedberg (1995) ressalta em relação a essa questão que “o poder tem uma má imagem nas nossas sociedades. Envolve-o um tabu mais forte que o tabu sexual” (p.258).

Em contraposição, é interessante enfatizar o caráter construtivo do poder, o que contempla o “movimento de libertação dos subordinados”. Esse movimento em que o poder se caracteriza como algo negativo ou construtivo é um indicador da relatividade do poder, pois “o poder é relativo também porque nas organizações os indivíduos têm

algum poder, alguma capacidade de influenciar”. O poder, nessa perspectiva de compreensão, nunca é unilateral, já que o importante é considerar que “o poder como fenômeno não pode ser considerado negativo ou positivo, negativos ou positivos são os fins para os quais é utilizado” (PAZ, MARTINS e NEIVA, op.cit, p.382).

Nesse sentido, é importante considerar o poder como uma rede produtiva que permeia o corpo social e não necessariamente uma relação de poder aprisionaria, já que há sempre uma possibilidade de haver resistências no sentido de que “o poder não é dado, nem trocado, é exercido”.

Para considerar as relações existentes entre as pessoas e grupos, não podemos deixar de considerar a existência do poder social, como “a capacidade potencial do indivíduo de influenciar uma ou mais pessoas para agir em determinada direção ou para mudar a direção da ação”, sendo assim uma forma de exercício de influência interpessoal (AGUIAR, 2005, p.388). Bernoux (1995) contribui com essa questão ao conceituar o poder como “a capacidade de certos indivíduos ou grupos agir sobre outros indivíduos ou grupos”, o qual destaca o “caráter relacional do poder” (p.152).

Aguiar (op. cit.) destaca, ainda, que alguns autores na área de psicologia (Lewin, Lasswel e Kaplan, 1950; Dahl, 1955; Cartwright, 1965; French e Raven, 1959) desenvolveram estudos visando identificar as fontes ou bases do poder social, os quais consideram cinco itens fundamentais: o poder de recompensa, o poder de coação, o poder legítimo, o poder de referência e o poder de especialista. Assim, cada base de poder relacionado exerce influência por quem está na liderança e por quem está subordinado, o que nos conduz a considerar que podemos encontrar reflexos das fontes de poder nos processos de gestão dos IF's.

O poder de recompensa refere-se a capacidade de simplesmente recompensar por algo realizado, é um artifício de reconhecimento do poder; o poder de coação é a capacidade de aplicar punições; o poder legítimo refere-se aos valores internalizados, presentes nos valores culturais, na hierarquia da autoridade, enfim na autoridade legítima formalizada; o poder de referência é identificado no desejo do outro ser semelhante ou igual ao outro e o poder de especialista tem como fundamento os conhecimentos do indivíduo e no reconhecimento desses conhecimentos pelos outros indivíduos.

Paro (2010) nos alerta que “o termo poder possui os mais diferenciados usos” e que o mesmo pode ser analisado sob duas perspectivas: “o poder como a capacidade de

agir sobre as coisas e o poder como capacidade de determinar o comportamento de outros” (p.33). Nesse sentido, o poder está relacionado diretamente com os indivíduos e o uso que os mesmos fazem do poder, o que implica nas relações sociais estabelecidas e com o meio em que vivemos. Em termos sociológicos, a separação entre as duas perspectivas do poder citadas anteriormente só pode ser efetuada por “abstração”, já que há uma relação direta entre o homem e natureza implícita na própria condição humana de pluralidade.

Aguiar (2005) corrobora nessa questão ao nos dizer que “o poder é resultante de um intercâmbio de forças socioeconômicas e políticas” (p.113) e nesse sentido podemos considerar que na sociedade capitalista as relações sociais são permeadas pela própria divisão social do trabalho e que a relação do poder como “agir sobre coisas” e “determinar o comportamento de outros” ocorre num contexto chamado “fetichismo da mercadoria”, em que as relações de produção se materializam nas mercadorias, conferindo-as uma forma social. Nesse processo de materialização determinadas coisas acabam adquirindo “o poder de estabelecer relações entre as pessoas”, o que encontra ressonância na personificação das coisas.

É preciso dar destaque, também, à dimensão mais individual do poder, sendo identificada como o “poder-fazer” dos indivíduos. Mas, esse “poder-fazer” não exclui no seu agir numa dimensão do poder social, considerando que:

Nosso fazer é sempre parte do fluxo social de fazer, mesmo quando aparece como um ato individual. Nossa capacidade de fazer é sempre um entrelaçamento de nossa atividade com a atividade anterior ou atual de outros. Nossa capacidade de fazer sempre é resultado do fazer dos outros. O poder-fazer, portanto, nunca é individual: sempre é social (HOLLOWAY, 2003, p.48).

Podemos considerar que o poder como “capacidade de determinar o comportamento de outros” e “capacidade de agir” são dimensões do mesmo poder, que seria o poder social, pois estão implícita e explicitamente relacionadas com a relação social considerando que “não existe poder, se não existe, ao lado do indivíduo ou grupo que o exerce, outro indivíduo ou grupo que é induzido a comportar-se tal como aquele deseja” (BOBBIO,1991, p 89).

Conforme Paro (2010), podemos ainda destacar a existência de estados do poder, diferenciando o “poder atual” e o “poder potencial”. O poder atual seria “o poder em ato”, ou seja, o poder exercido efetivamente, já que no “poder em ato quem detêm o poder produz a mudança do comportamento do outro, a partir da vontade do primeiro”.

Se não houve a mudança pretendida considera-se que houve o “malogro na efetivação do poder”. Já o poder potencial refere-se a possibilidade do exercício do poder, o que pressupõe que o poder atual considera a existência do poder potencial, admitindo que antes de haver o exercício do poder é necessário que aconteça a possibilidade desse exercício.

Paro (op.cit.p.37) nos informa, ainda, que essa questão do poder atual e poder potencial na literatura específica apresenta um teor de não pacificidade ao relacionar as considerações de Max Weber e Michael Foucault na discussão sobre o poder:

Max Weber, por exemplo, ao dizer que “poder significa a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade (WEBER, 1973; 43), está salientando o **caráter potencial do poder**, enquanto Michael Foucault pretende enfatizar sua efetivação concreta quando afirma que “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se **exerce**, só existe ação” (FOUCAULT, 2003;175).

Vale destacar nessa discussão que a ocorrência do poder potencial implica nos conceitos de poder estabilizado e poder institucionalizado. O poder estabilizado diz respeito a relação em que o poder é exercido de uma forma contínua, em que os comportamentos desejados são executados continuamente a partir do exercício do poder entre dois polos, um dominante e outro dominado. Já o poder institucionalizado amplia o domínio do poder estabilizado, através da articulação da pluralidade de funções num contexto definido e coordenado entre si. Como exemplos do poder institucionalizado temos os partidos políticos, o exército, a administração pública, o governo, etc.

Não podemos deixar de destacar o conceito de autoridade presente tanto no poder estabilizado como no poder institucionalizado, já que o termo autoridade é geralmente compreendido como poder, no entanto é preciso que se compreenda que a autoridade é uma espécie de poder, um poder estável, um poder legitimado, mas com características bem definidas e que está presente praticamente nas relações de poder mais duráveis e importantes. Segundo Aguiar (2005, p.389) “o diretor, o chefe, o coordenador, o supervisor tem autoridade e por isso têm poder social”.

Também vale destacar que, segundo Bernoux (1995) o superior obtém aquilo que deseja não simplesmente pelo fato de ser superior, mas o mesmo “deve preparar o terreno, manobrar, ter um comportamento estratégico para conseguir isso. A sua posição hierárquica não chega” (p.155), ou seja, não basta a condição de superioridade, mas é necessário fortalecer esta condição com determinada forma de agir. Nesse sentido, alguns recursos do poder são utilizados pelos superiores para se conseguir o que se

almeja, são os recursos do constrangimento e a legitimidade. O recurso do constrangimento é utilizado quando o superior utiliza situações que envolvem o constrangimento físico, material, administrativo, etc., sendo essa situação desenhada numa organização “em que o superior utiliza a força para obter obediência”, força esta que pode ser moral, não necessariamente física ou material. No que se refere à legitimidade, como outra forma de constrangimento, entende-se que diz respeito a “capacidade de o detentor do poder em fazer aceitar as decisões” (p.155-156), localiza-se então do lado do dominado como uma adesão à situação organizacional vigente.

É importante destacar que “tanto o exercício do poder quanto sua estabilização e sua institucionalização dependem em boa medida do julgamento que dele fazem as pessoas e grupos subordinados ao poder” (PARO, 2010, p.38), o que caracteriza a existência de imagens sociais do poder, que são as percepções ou imagens que um indivíduo ou grupo tem da distribuição do poder no âmbito social. O fato é que, se os indivíduos numa organização pretendem ter sucesso nas suas tarefas, vão ser levados, querendo ou não, gostando ou não, a influenciar os outros nas suas condutas, ou seja, “a exercer o poder uns com os outros” (FRIEDBERG, 1995, p.260).

O poder, também, pode ser exercido através de três formas: a coerção, a manipulação e a persuasão. A coerção caracteriza-se como uma forma de poder em que “há claramente um conflito de interesses entre quem detém o poder e quem é objeto dele”; a manipulação se manifesta nas relações de conflito, onde “aquele que exerce o poder provoca o comportamento do outro, ocultando ou camuflando seu verdadeiro interesse” e a persuasão pressupõe “a completa ausência de conflito na relação de poder” (PARO, 2010, p.41-42). Dessas três formas, a persuasão permite o diálogo como condição do exercício do sujeito.

Mas existe outra forma de poder que não deve ser identificada com a persuasão, a qual diz respeito à manipulação, como “uma forma de exercício do poder em que uma pessoa ou grupo provoca o comportamento desejado em outra pessoa ou grupo, escondendo, camuflando ou não apresentando explicitamente o interesse que tem por esse comportamento” (p.43), o que pode ser caracterizada em última instância como uma “persuasão oculta” ou “persuasão ilusória”, portanto, uma forma de manipulação e conseqüentemente uma forma de dominação.

Numa relação grupal é preciso a compreensão da influência social, levando-se em conta que os integrantes dos grupos tendem a se ajustar entre si num processo de

influência mútua para se atingir determinado fim. Essa influência social repercute num jogo de papéis entre as pessoas, pois “uma pessoa poderá ter influência sobre outra se algum comportamento dela gera uma mudança no comportamento da outra” (ALBUQUERQUE e PUENTE-PALACIOS, 2004, p.362). Assim, existirá sempre uma dinâmica própria do poder numa relação entre a mudança pretendida e a resistência a essa mudança.

3.2 O poder como centro de análise das organizações

Considerando a dinâmica das relações interpessoais nas organizações, tal como afirmado no item anterior, alguns autores estabelecem como fundamento de suas análises justamente as relações de poder. Assim, Friedberg (1995, p.274) destaca que “colocar o poder no centro da análise não é fazer do poder um móbil de ação”, mas que devemos considerar que numa relação grupal sempre existirão interesses convergentes ou não, confronto de vontades e, naturalmente, conflitos de poder. É possível identificar numa relação entre os grupos a presença de grupos majoritários e minoritários e sua relação com o poder. Os grupos majoritários são aqueles que representam o poder formal, instituído ou da maioria e, da outra parte, os grupos que são minoritários num determinado momento podem passar a exercer o poder em outra situação, ou seja, há a possibilidade de uma variação de papéis e exercício de poder num grupo de acordo com a posição exercida.

Bernoux (1995) salienta que “pôr o problema do poder como problema central duma organização (e já não as necessidades ou as motivações) é uma pequena revolução no universo das representações da empresa” (p.151), o que se presume que a vida cotidiana de uma organização é permeada por conflitos de poder. Albuquerque e Puente-Palacios (2004) ratificam essa questão ao relacionar as discrepâncias de poder presentes num contexto coletivo:

Essas discrepâncias de poder e conseqüentemente de influência nos grupos e nos indivíduos geram divisões, rachas, que tendem a ir transformando-se ao longo do tempo e que podem gerar a construção de novos grupos, muitas vezes antagônicos, ou então modificações na própria estrutura de poder do grupo. Quanto mais periférico o indivíduo, mais facilidade ele tem em mudar de comportamento em relação ao grupo ou ao poder exercido pelo grupo. Em conseqüência, seu poder de influência é pequeno (p.364-365).

Isso implica num movimento considerado natural na área política e no comportamento dos políticos, sendo essa dinâmica fundamental para modificações na estrutura de poder também no interior das organizações, evitando justamente “falências” na estrutura de poder organizacional, na medida em que um “grupo ou uma organização é sempre uma construção social que só existe e perdura na medida em que pode apoiar-se em mecanismos que permitam integrar as estratégias divergentes dos seus membros” (FRIEDBERG, 1995, p.286).

As organizações são concebidas como estruturas diferenciadas e complexas e, o poder nesse contexto, configura-se de várias formas, sendo esse entendimento feito a partir da dinâmica comportamental da organização em que o poder pode ser focalizado nos níveis individual e coletivo, interno e externo como também intra e entre grupos. Espera-se que a análise do poder organizacional retrate toda a intensa atividade organizacional e auxilie a conhecer como o poder configura-se e se torna importante na análise das organizações, pois “as organizações nascem, crescem, amadurecem e morrem. Podem, no entanto, renascer” (PAZ, MARTINS e NEIVA, 2004, p.392).

Segundo Paz, Martins e Neiva (op.cit.) “o poder organizacional pode ser configurado em seis tipos: autocracia, instrumento, missionária, meritocracia, sistema autônomo e arena política” (p.391). Para cada configuração do poder são destacadas as suas características principais, ou seja, na configuração referente à aristocracia o poder é “concentrado em um só influenciador”, que seria o líder poderoso onde os subordinados prestam total obediência ao chefe máximo. Na configuração referente ao tipo instrumento é destacado que “a organização serve de instrumento para o alcance dos objetivos claramente estabelecidos pelo influenciador ou pelo grupo de influenciadores dominantes e que estão fora da organização”, nessa configuração a burocracia impera. Na configuração tipo missionária é percebido que “toda a dinâmica organizacional é centrada em uma missão que domina toda a atividade organizacional”, onde os líderes carismáticos tem total influência no grupo.

Ainda nas configurações do poder destacamos a meritocracia em que “a presença de especialistas em diferentes áreas e níveis torna o poder mais fluido e difuso”, pois a ideologia organizacional torna-se fraca, já que a ideologia profissional é mais forte. Na configuração do sistema autônomo observa-se que “os influenciadores são os próprios membros da organização, principalmente seus administradores, que, para exercerem o controle interno, usam de padrões burocráticos” e tem o seu trabalho

baseado em sistema de metas claramente definido. Na arena política, observa-se que é uma configuração de poder característica da organização em crise, já que “os sistemas de autoridade e ideológicos são fracos, e o conflito predomina porque todos os influenciadores perseguem seus objetivos individuais” (PAZ, MARTINS e NEIVA, 2004, p.391). Nesse sentido, as seis configurações do poder destacadas acontecem naturalmente nas organizações e refletem as possibilidades de o poder organizacional se materializar.

Além do poder organizacional, destacamos a importância e existência do poder grupal, levando-se em consideração que as organizações, além de funcionarem com grupos diversos, são constituídas por indivíduos conforme ressaltam Paz, Martins e Neiva (op.cit.):

A dinâmica organizacional, portanto, não prescinde do funcionamento dos grupos. Como estes não são homogêneos, podendo estar em diferentes fases de desenvolvimento e buscando alcançar diferentes objetivos, o poder dos grupos se diferencia. Essa diferenciação de poder grupal é constatada por meio do estágio de desenvolvimento do grupo (p.393).

Igualmente às organizações, os grupos possuem um processo dinâmico de sobrevivência semelhante e vivem seus estágios de desenvolvimento, sendo a existência dos grupos imprescindível na história das organizações, mas, além disso, o poder individual também precisa ser considerado numa análise do poder, pois “o homem é o principal partícipe na modelagem do comportamento organizacional” (p.394).

Vale pontuar que numa perspectiva da análise do poder nas organizações não podemos deixar de destacar alguns fenômenos importantes, destacando-se os valores, ritos e mitos organizacionais como fortes instrumentos de poder, considerados como poder invisível das organizações. Esses fenômenos são centrais para a compreensão da cultura e conseqüentemente da cultura organizacional. Paz, Martins e Neiva (op.cit.) ressaltam que:

Os valores são princípios orientadores da vida organizacional e guiam o comportamento dos membros; os ritos são dramatizações dos valores e regras da organização e a incorporação dos mitos; e os mitos, normalmente retratados em forma de histórias, codificam e organizam percepções, sentimentos e ações nas organizações (p.403).

Segundo Bernoux (1995), apoiado nos estudos de Michel Croizier e Erhard Friedberg, existem quatro fontes de poder nas organizações. Uma das fontes de poder diz respeito a existência do especialista numa organização, considerando que o mesmo

“é o único que dispõe do saber fazer, dos conhecimentos e da experiência do contexto que lhe permitem resolver certos problemas cruciais numa organização”, principalmente se essa especialidade estiver numa situação de estabilidade e possuir reconhecimento na organização. A segunda fonte diz respeito no domínio das relações com o meio, que se refere aos indivíduos utilizarem “as relações que tem com outra organização para fins perfeitamente estratégicos”, sendo essa fonte considerada a mais importante e estável (p.159).

A comunicação é a terceira fonte de poder, muito próxima da fonte relacionada ao domínio das relações com o meio, considerada importante na medida em que “qualquer indivíduo tem necessidade de informações e por causa delas depende daqueles que as detêm”. A última fonte de poder destacada é a utilização das regras organizacionais, levando-se em consideração que “os membros duma organização são tanto mais ganhadores numa relação de poder quanto mais dominam o conhecimento das regras e sabem utilizá-las” (p.160). Bernoux (1995) destaca ainda, que essas fontes de poder direcionam as organizações para o domínio de uma “zona de incerteza”, sendo essa uma condição essencial para a existência do poder.

Almeja-se nas organizações, de uma maneira geral, uma tendência para a descentralização e desconcentração do poder e isso se dará na medida em que se atribui cada vez mais, aos membros da organização, participação efetiva nas tomadas de decisões em todos os setores. Esta mudança de paradigma em relação às posturas mais centralizadoras de organização requer compromisso, competência e vontade dos líderes e seus membros para ocupação desses espaços com estruturas mais flexíveis de participação.

Alonso (1999) acentua que “colocando o poder de decisão em níveis gradativamente mais próximos do local em que ocorrem problemas”, se favorece a ampliação do desejo de participação das pessoas na tomada de decisões em todos os níveis. Esse entendimento é corroborado por Barroso (apud Alonso, 1999, p. 43), o qual utiliza o termo “territorialização” para caracterizar o processo de deslocamento do centro do poder para a organização de uma forma geral.

Para Santos (2005, p. 31), a dominação é uma forma de poder mais institucionalizada, destacando, ainda, a dominação como uma forma cósmica de poder:

A dominação é um poder cósmico, um poder altamente organizado e especializado, movido por uma pretensão de monopólio e comandando vastos

recursos em todos os componentes estruturais do direito (violência, burocracia e retórica).

Nesse sentido, torna-se fundamental examinar e compreender as relações de poder estabelecidas na organização, no sentido de redefini-las em nome de um processo emancipador voltado para a melhoria dos seus processos gerenciais, contrastando com as organizações consideradas burocráticas, onde o poder é exercido por pessoas em cargos superiores, sendo caracterizadas por um poder autocrático e formalizador, visando controlar a burocracia estabelecida.

A relação entre poder e relações emancipatórias pode ser aplicada na análise organizacional, no tocante ao gerenciamento em que um dos pontos observáveis para os gestores preocupados com as relações democráticas é o reconhecimento do papel das relações de poder no interior organizativo e de seu impacto efetivo na determinação da qualidade do trabalho executado, considerando que “as relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos” (BORDIGNON, 2001, p. 152).

A análise da relação entre a gestão de uma instituição educacional e poder requer um posicionamento crítico, pois a gestão, considerada como ação intencional, é acima de tudo, um dos elementos propiciadores da concentração ou disseminação de poder no interior das instituições educacionais, considerando que numa organização “todos serão levados, quer queiram ou não, que gostem ou o façam contra vontade” a “exercerem o poder uns sobre os outros”. Nesse sentido, a gestão de uma instituição educacional que almeja uma participação democrática dos seus atores acena para uma mudança na distribuição do poder no seu interior, já que “as relações dos actores (individuais e colectivos) entre si e com os problemas que lhes respeitam em conjunto, inscrevem-se, portanto num campo não igualitário, estruturado por relações de poder e de dependência” (FRIEDBERG, 1995, p.254).

A relação, entre poder, dominação e democratização das práticas educativas no interior das instituições educacionais, visando a um ensino de qualidade, precisa ser considerada e analisada no contexto atual, considerando, então, que o poder está presente nas relações humanas e conseqüentemente nas estruturas organizacionais, necessitando “que se abandone uma visão puramente negativa do poder substituindo-a

no contexto dos processos de troca desigual e de cooperação conflitual que formam a trama e a base de toda ação coletiva”(p.259).

3.3. O poder nas instituições educativas

Espera-se nas instituições educacionais uma tendência para a descentralização e desconcentração do poder e isso se dará na medida em que se atribui cada vez mais, aos atores escolares, participação efetiva nas tomadas de decisões em todos os setores da organização educativa. Esta mudança de paradigma em relação às posturas mais centralizadoras de organização requer compromisso, competência e vontade dos educadores para a ocupação desses espaços com estruturas mais flexíveis de participação. No entanto, “colocar o poder no centro” da problemática educacional não significa puramente que tudo “só funciona no poder”, mas que se espera que as instituições educacionais possam ter maior poder para decidir sobre vários assuntos, minimizando os entraves burocráticos e centralizadores na realização de seus projetos.

Consideramos que no espaço educativo e em outros espaços formativos o poder encontra-se tanto no estado atual quanto no estado potencial, no entanto é preciso ir além das normatizações dos órgãos superiores dos sistemas educacionais e focar a atenção, também, nas instâncias mais particulares, onde o poder é mais difícil de ser identificado e compreendido. Foucault (2003) diz que:

Captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se tona capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (p.182).

Uma gestão de uma instituição educacional democrática, participativa, implica que todos os profissionais alocados nos estabelecimentos compartilhem do conhecimento das condições existentes, dos problemas a serem equacionados, só assim será possível definir objetivos compatíveis com a realidade da instituição educacional e também compartilhados e assumidos por todos. É interessante constatar, segundo Friedberg (1995) que “nenhum actor de um sistema não pode estar nele sem interesse e sem objectivo” e isso implica considerar que o verdadeiro problema em analisar o poder

nas organizações é que é necessário validar que os atores organizacionais possam “evitar a dependência e o seu corolário, o poder” (p.275).

Paro (2010) nos alerta que:

Todo processo educativo envolve, por um lado, alguém com a pretensão de modificar comportamentos alheios (educador) e alguém cujos comportamentos se supõem passíveis de serem modificados (educandos). Todo processo educativo envolve, pois, uma relação de poder em seu conceito mais geral, seja em estado potencial ou estado atual (p.46).

A relação, então, entre a gestão de uma instituição educacional e poder requer um posicionamento crítico, pois a gestão, considerada como ação intencional é, acima de tudo, um dos elementos propiciadores da concentração ou disseminação de poder no interior das instituições educacionais e somente o poder-fazer é compatível com um trabalho educativo cujo objetivo enquadra-se numa perspectiva histórico-cultural dos sujeitos. A descentralização do poder se dá na medida em que se atribui cada vez mais aos educadores participação efetiva nas tomadas de decisões em todos os setores da organização educacional. Esta libertação do poder político burocrático, imposto às instituições educacionais pelas estruturas ultrapassadas, requer compromisso, competência e vontade dos educadores para ocupação desses espaços abertos pelos novos paradigmas de educação, o que consideramos importante destacar é que a gestão democrática acena para uma mudança na distribuição do poder no interior da instituição educacional.

Vale destacar que, cada vez mais, espera-se que as instituições educacionais possam ter maior poder para decidir sobre vários assuntos, inclusive sobre a questão de recursos em geral, no entanto, não podemos deixar de considerar que:

Conferir à escola maior poder para decidir sobre a alocação e aplicação de recursos é, sem dúvida, um modo de livrá-la de muitas amarras que constituem entraves na realização de seus projetos; portanto, mostra-se vantajoso e inquestionável, porém, isso significa também aumento de responsabilidades para os seus membros, sobretudo para o diretor (ALONSO, 1999, p. 42).

Luck (2006) ressalta que as instituições educacionais competentes são aquelas em que o poder é disseminado coletivamente e, tomando como pressuposto que o gestor faz parte de uma estrutura burocrática, vale muito considerar as relações de poder estabelecidas no interior dessas instituições, no sentido de redefini-las em prol de um

processo educacional emancipador, voltado para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse contexto, a gestão de uma instituição educacional cujo objetivo configura-se na necessidade de exigir um repensar da estrutura de poder, tendo como horizonte a conquista do processo e do produto do trabalho pedagógico, visando à construção emancipadora de práticas educativas, configura-se em favorecer a todos os alunos um ensino de qualidade.

Nesse sentido, “o diálogo-comunicação é elemento essencial no processo de intercâmbios de vivências, experiências, interações, diálogos entre os participantes” (DALMÁS, 1994, p. 27), considerando que esses elementos são imprescindíveis na condução de uma instituição educacional que democratize o poder.

Discutir a questão do poder nas instituições educacionais é considerar, também, o clima relacional presente, pois “um grupo ou uma organização é sempre uma construção social que só existe e perdura na medida em que pode apoiar-se em mecanismos que permitam integrar as estratégias divergentes dos seus membros” (p.286). Nesse sentido, a qualidade das relações existentes no grupo favorece a partilha de decisões e encaminhamentos da gestão, considerando que tanto cabe à gestão socializar o poder na instituição educacional como é também necessário que o coletivo reconheça a importância de sua atuação no contexto da gestão.

Nesse contexto, torna-se fundamental examinar e compreender as relações de poder estabelecidas nos Institutos Federais de Educação (IF's), considerando os processos de gestão, reconhecendo, assim, que o trabalho do gestor numa instituição educacional se apoia na necessidade de exigir, sobretudo, um repensar da estrutura de poder nas instituições educativas, tendo como horizonte a conquista do processo e do produto do trabalho pedagógico, visando à construção emancipadora de práticas educativas.

Dessa forma, conceber o poder presente nas organizações como “capacidade de ação” constitui-se, na concepção de Friedberg (1995), como a capacidade dos atores educacionais de:

Gerirem as suas relações com os outros e para poderem enfrentar os casos não previstos pelos organizadores, precisam de encontrar um mínimo de autonomia graças à qual podem negociar trocas com os outros actores e desse modo fazer com o que conjunto funcione (p.352).

Assim, a importância da temática sobre o poder como uma forma de dominação presente nas sociedades e enquadrando nesse âmbito os IF's, como um espaço permeado por diversas formas de poder, esta será uma categoria de análise de extrema importância para o entendimento de várias questões relacionadas no âmbito da gestão de uma instituição educacional.

Importante destacar que toda ação gestora educacional tem uma dimensão de politicidade, no sentido de não ser neutra, mas sim baseada em ações intencionais, onde a dimensão do poder é elemento importante na análise das relações, direcionamentos e encaminhamentos numa organização. Nesse sentido, uma gestão que possa ser democrática, participativa, implica que todos os profissionais alocados nas organizações partilhem do conhecimento das condições existentes e dos problemas a serem equacionados, só assim será possível definir objetivos compatíveis com a realidade organizacional e também compartilhados e assumidos por todos.

Mas é interessante constatar que não basta o gestor repartir o seu poder no interior da organização, já que é preciso considerar que a organização pode chegar a ser mais democrática nas formas de gestão, porém pode continuar seletiva, segregadora, antidemocrática nas práticas rotineiras, ou seja, nas práticas e rituais que reproduzem cotidianamente formas sociais de coerção interna e manipulação, o que encontramos ressonância na própria cultura organizacional estabelecida, temática que iremos aprofundar a seguir.

A instituição educacional, para Santos (2003), tem que ser uma instituição educacional de cidadania, cidadania crítica, a qual, naturalmente, deve ensinar e instruir coletivamente para a rebeldia, quando ela se justifique, obviamente, e para o conformismo quando o conformismo for a concordância com ideias que criticamente forem consideradas como sendo progressistas, retirando da instituição educacional o princípio da doutrinação. A gestão de uma instituição educacional num viés democrático configura-se na necessidade de um repensar da estrutura de poder tendo como horizonte a conquista do processo e do produto do trabalho pedagógico, visando a construção emancipadora de práticas educativas.

Assim, para investigar o poder na organização o relacionamos aos estudos da cultura organizacional, considerando que “indubitavelmente, o poder é um elemento componente da cultura organizacional e, ao mesmo tempo, dá suporte para a mudança ou manutenção da mesma” (PAZ, MARTINS e NEIVA, 2004, p. 404).

4 CULTURA ORGANIZACIONAL: AÇÕES E PRÁTICAS DE GESTÃO

Para tratar da reconfiguração gestonária gerada a partir da criação dos IF's, procuramos desvelar seu reflexo em termos das mudanças na cultura da organização, considerando que essa cultura influencia o pensar e o modo de agir das pessoas que fazem parte da instituição, sendo concebida como a representação do universo simbólico da organização. A cultura organizacional representa um elemento indissociável das práticas de organização e de gestão e refere-se ao modo de funcionamento escolar que é construído pelos seus participantes, baseados nos significados que dão ao seu trabalho e aos objetivos da instituição. A gestão escolar é assim percebida como uma ação mediadora nesse contexto, já que essa ação requer um trabalho coordenado e estruturado no âmbito da organização.

Este capítulo, portanto, apresenta um debate conceitual a respeito da cultura, bem como aborda sua centralidade na análise das organizações educativas.

4.1. Cultura e seus significados

A expressão *cultura* vem sendo destaque nos debates acadêmicos e expressa que a mesma se insere numa mutação conceitual iniciada a partir do século XVIII (WILLIAMS, 1979, p.23). A ideia de cultura teve como base teórica os estudos vindos da Antropologia, Linguística, Filosofia, Sociologia e mais recentemente dos estudos culturais. Esse deslocamento está fortemente conectado à vasta crise da modernidade, possuindo toda uma dimensão teórica, intelectual, epistemológica e política.

Dentre as bases teóricas relacionadas com os estudos sobre cultura, tomaremos neste trabalho a respeito das organizações educativas na área da Sociologia, por ser uma ciência que estuda o ser humano em suas relações sociais, contribuindo para um melhor entendimento da sociedade em que vivemos e dos fatos e processos sociais que nos rodeiam.

Schein (2000) acentua que “a cultura como conceito tem uma história longa e diversificada”. A utilização da palavra cultura tanto foi compreendida a partir de um viés antropológico relacionado aos costumes e rituais que a sociedade vem desenvolvendo historicamente, como pode ser concebida num viés sociológico, a partir da análise de práticas e concepções que diferenciam as pessoas num processo social.

Veiga-Neto (2003) ressalta que:

Assiste-se atualmente a um crescente interesse pelas questões culturais, seja nas esferas acadêmicas, seja nas esferas políticas ou da vida cotidiana. Em qualquer caso, parece crescer a centralidade da cultura para pensar o mundo. Mas tal centralidade não significa necessariamente tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais – como a política, a econômica, a educacional; significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social (p.01-02).

O autor nos auxilia a compreender que cultura é um conceito amplo e que a definição de tal termo não é unívoca, pois as primeiras ideias sobre a cultura a partir do século XVIII indicam que já havia a necessidade de compreender os povos e as nações na busca de explicações sobre os diferentes modos de vida encontrados em diferentes países e civilizações surgidos num contexto de grandes expansões políticas e econômicas das sociedades industrializadas.

De acordo com Williams (1979) o ato de conceituar cultura aglutina ao mesmo tempo vantagens e dificuldades, pois:

O conceito de cultura, quando considerado no contexto amplo do desenvolvimento histórico, exerce uma forte pressão contra os termos limitados de todos os outros conceitos. Essa é sempre a sua vantagem: é sempre também uma fonte de dificuldades, tanto na definição como na compreensão (p.19).

Diante dessa amplitude conceitual do termo cultura e suas implicações, encontramos diversas definições de cultura. Raymond Boudon e François Bourricard destacam a cultura como “sistema de valores fundamentais da sociedade” (1982, p.122). Henri Piéron (1996, p.126), ressalta que “em sentido geral, a cultura representa o conjunto de ações do meio (ambiente) que asseguram uma socialização dos indivíduos no decorrer do seu desenvolvimento, ou sua integração na coletividade”.

Aurélio Buarque de Holanda compreende cultura como um “conjunto de valores, hábitos, influências sociais e costumes reunidos ao longo do tempo, de um processo histórico de uma sociedade. Cultura é tudo que com o passar do tempo se incorpora na vida dos indivíduos, impregnando o seu cotidiano” (1975, p.74). Na perspectiva de Álvaro Cabral (1971), há a seguinte definição de cultura: “sistema de atitudes, normas e disposições materiais ou de comportamento, mediante o qual uma sociedade obtém para os membros satisfações maiores do que seria possível conseguir se vivessem em estado natural” (p.90).

Destacamos também a definição de cultura de Gerárd Durozoi e André Roussel, “o termo designa o conjunto das tradições, técnicas e instituições que caracterizam um grupo humano: a cultura compreendida dessa maneira é normativa e adquirida pelo indivíduo, desde a infância, pelos processos de aculturação” (1993, p.23).

Diante dos conceitos de cultura elencados, destacamos que palavras como sociedade, indivíduo, cotidiano, coletividade, socialização são presentes nas conceituações, o que implica em considerar a relação entre a tríade cultura/sociedade/indivíduo, sendo esse entendimento o fio condutor que nos guiará nas reflexões sobre cultura. Nesse contexto, optamos em organizar a discussão sobre cultura no viés da Sociologia, levando-se em conta que os seres humanos são culturais ou históricos na sua concepção.

No entanto, vale registrar o entendimento que “a palavra cultura possui muitos sentidos, alguns deles contraditórios entre si”, o que implica em consideramos a utilização da palavra cultura em diversos aspectos. Chauí (2010) nos diz que cultura pode ser identificada como “posse de certos conhecimentos”, no sentido de ter ou não ter cultura, como também ser ou não ser culto. A palavra cultura, também, pode habilitar “alguém a ocupar algum posto ou cargo”, já que ter ou não ter cultura implicará na capacidade individual para exercer uma atividade específica, sugerindo-se a ideia de cultura como “prestígio e respeito”. Observamos a definição de cultura na distinção de culturas que expressam uma coletividade, distinguindo “tipos de cultura”, o que acarretará no ato comparativo de culturas. E cultura pode ser representada, também, como “uma atividade artística” e manifestação coletiva de representação de “guerra e religião” (p.244, 245).

A autora citada nos diz ainda, que o conceito de cultura pode ser entendido a partir de dois conceitos iniciais. O primeiro refere-se ao entendimento histórico de cultura relacionado à agricultura (cuidado do homem com a natureza), a ideia de culto como ritual religioso e como “cuidado com a alma e o corpo das crianças”, que seria a puericultura. Cultura nesse primeiro entendimento se configurava como “o aprimoramento da natureza humana pela educação em sentido amplo, isto é, como formação das crianças não só pela alfabetização, mas também pela iniciação à vida da coletividade” (p.245). Nesse entendimento, observamos que as ideias de “cultura e natureza não se opunham”, sendo a cultura uma “segunda natureza que a educação e os

costumes acrescentam a natureza de cada um, isto é, uma natureza adquirida, que melhora, aperfeiçoa e desenvolve a natureza inata de cada um. ” (p.246).

Outro sentido seria relacionado com a separação e posterior oposição entre natureza e cultura, considerando que a partir do século XVIII cultura diz respeito aos “resultados e as consequências da formação ou educação dos seres humanos”, levando a esse entendimento a construção do conceito de civilização, nesse sentido cultura relaciona-se a partir da divisão essencial com a natureza e se manifesta na organização social na vida civil. A partir do entendimento da cultura como oposição da natureza e sinônimo de civilização, outro conceito surge relacionado a essa questão, referindo-se à relação que os homens civilizados estabelecem com o tempo. Cultura, então, passa a ser sinônimo de história.

Para os sociólogos a noção de cultura ultrapassa a ideia de “coisas mais elevadas da mente”, expandindo-a a algo erudito ou de refinamento cultural, já que “falar em cultura significa privilegiar uma instância social na qual as identidades são formuladas” (ORTIZ, 2000, p.118). No senso comum, a compreensão de cultura tem diversos significados: conhecimento de determinado assunto, arte, ciência, erudição, filosofia. No entanto, para a sociologia esse entendimento se amplia e a cultura é tudo aquilo que resulta da criação humana, sendo concebida como as ideias, artefatos, costumes, leis, crenças morais, conhecimento, já que somente o homem possui cultura.

Vila Nova (2009) destaca que “na linguagem sociológica, cultura é tudo o que resulta da criação humana” (p.53), ou seja, o homem enquanto integrante da sociedade é produtor de ideias e artefatos, já que a cultura não é domínio das pessoas letradas, mas dos indivíduos normalmente socializados, o que implica num processo de enculturação, ou seja, em um processo de socialização, interiorização da cultura pelo indivíduo considerando que seja a sociedade simples ou complexa, todas possuem sua forma de expressar, pensar, agir e sentir, portanto, todas têm sua própria cultura, o seu modo de vida.

Vale destacar que todas as sociedades possuem cultura e não existe cultura superior ou inferior, melhor ou pior, mas sim culturas diferenciadas, evitando-se, assim, o etnocentrismo como uma marca contrária à perspectiva sociológica, já que o etnocentrismo é uma atitude que consiste em observar as outras culturas em função da sua própria cultura, podendo resultar duas consequências imediatas: a intolerância

relativamente às outras culturas e o sentimento de superioridade da nossa cultura em relação às outras.

Consideramos importante enfatizar que é o elemento da cultura que distingue os homens enquanto ser humano e não-humano, na medida em que a cultura é uma criação eminentemente humana. Vila Nova (2009) diz ainda que “os estudiosos dos fenômenos culturais devem, porém, ter consciência do risco da *reificação* da cultura, ou seja, de concebê-la como uma entidade que existe por si mesma, independente dos seres humanos, sem os quais ela não existe” (p.54).

A cultura tem funções específicas numa sociedade no sentido de satisfação e estabelecimento de limitação ou normatização das necessidades humanas, como também a cultura pode favorecer a criação ou inibição de necessidades específicas para o homem, o que implica numa relação direta entre o homem e a sociedade em que vive. Hall (2011) destaca que não se pode ignorar o sentimento de identificação nacional produzido pela cultura no contexto de nação como uma comunidade simbólica, considerando que “a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos - um sistema de representação cultural” (p.49).

Para Giddens (2005), “a cultura refere-se às formas de vida dos membros de uma sociedade ou de grupos dentro da sociedade” (p.38). Faz-se necessário, assim, uma distinção entre cultura e sociedade, considerando a existência de conexões muito próximas entre essas duas categorias conceituais. A sociedade “é um sistema de inter-relações que conecta os indivíduos uns com os outros” e “todas as sociedades são unidas pelo fato de que seus membros são organizados em relações sociais estruturadas, de acordo com uma cultura única” (op.cit, p.38). No entanto, observamos frequentemente uma discussão distanciada entre cultura e sociedade, mas de fato são estreitamente unidas.

A cultura de uma sociedade compreende aspectos intangíveis e tangíveis. Os aspectos intangíveis são as crenças, as ideias, os valores e os aspectos tangíveis são os objetos, os símbolos ou a tecnologia. É mister focar uma discussão sobre a existência de subculturas numa sociedade, pois as subculturas “não se referem somente a grupos étnicos ou linguísticos dentro de uma sociedade maior”; dizem respeito a qualquer segmento da população que se diferencia do resto da sociedade por seus padrões culturais, permitindo a liberdade das pessoas de se expressarem de acordo com suas crenças e opiniões.

As subculturas, como parte de uma cultura, mas “distinta desta última pela posse de crenças, valores, normas e padrões de comportamentos exclusivos, mas dependente do todo através da participação de elementos culturais comuns a todo” (VILA NOVA, 2009, p.61), podem ser relacionadas com as contraculturas, entendidas como “grupos que rejeitam em grande medida os valores e as normas predominantes da sociedade”, já que podem apresentar ideias diferenciadas da cultura dominante.

Nesse contexto, a cultura perpassa tudo aquilo que é social, pois se refere a tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos, já que a sociedade “é um conjunto de subgrupos cujos modos particulares se distinguem no interior de um modelo comum” (ORTIZ, 2006, p.33). Diante desse cenário, vale ressaltar que a história do sistema mundial se relaciona com a evolução do capitalismo, de onde se constata que as manifestações culturais surgem como reflexo também da base econômica da sociedade, não podendo ser negada a interação entre a economia e a cultura. Ortiz (2010) nos indica, também, que a compreensão dos fenômenos sociais e, por conseguinte dos fenômenos culturais, expressam uma concepção de territorialidade, que se relaciona com o conceito de “geocultura”, onde os universos culturais assegurariam “a manutenção de uma ordem que se impõe por si própria, e a sua revelia” (p.27).

É importante destacar que o conceito de cultura também se refere a determinado tempo/contexto. Neste sentido, Ortiz (2006) trata da cultura mundializada “no contexto das disputas e das aspirações divididas pelos atores sociais”, o qual abrange as formas de organização social como as comunidades, etnias e nações, ficando evidente a existência de um “processo de mundialização” como um fenômeno social total que envolve as manifestações culturais. O referido autor ainda nos diz que “uma cultura mundializada corresponde a uma civilização cuja territorialidade se globalizou” (p.31-32), pois a amplitude dessa dimensão pressupõe uma “nova maneira de estar no mundo”, a partir do estabelecimento de novos valores sociais. O entendimento do processo de mundialização como um fenômeno social total implica na aproximação conceitual com a ideia de civilização, considerando que historicamente uma civilização se restringia a uma área geográfica determinada e que o mundo que antecedia à Revolução Industrial tinha como características a “pluralidade e a autonomia das civilizações” (p. 39).

No entanto, é possível conceber que mesmo no interior das sociedades encontram-se “espaços impermeáveis aos valores modais” de uma cultura (op.cit, p.39), o que nos remete ao entendimento do “foco cultural” como integrante da centralidade das culturas e civilizações. Nesse entendimento, o autor ressalta a importância dos conceitos de difusão cultural e aculturação presentes na sociedade. O conceito de difusão cultural pressupõe “a existência de um centro difusor e um espaço comum compartilhado pelas culturas que interagem entre si”, o que implica na migração dos traços culturais de uma sociedade para outra. Já aculturação “supõe-se o contato de grupos provenientes de dois universos diferentes, e como resultado, mudanças nos padrões culturais de um ou de outro grupo” (p.74). As culturas, então, mesmo sendo definidas internamente podem, também, interpretar e reinterpretar elementos estranhos à sua constituição.

O espaço da cultura funcionou e funciona como um lugar simbólico, no sentido de abrigar o homem, único ser capaz de erigir uma cultura única, levando-se em conta que a cultura é definidora dos universos simbólicos, os quais apresentam uma variação de acordo com as sociedades constituintes. Ortiz (2006) nos ajuda na compreensão dessa questão ao relacionar essa ideia para questões temporais que envolvem o presente, passado e futuro:

Os universos simbólicos ordenam a história, localizando os eventos numa sequência que inclui o passado, o presente e o futuro. Em relação ao passado estabelecem uma “memória”, partilhada pelos componentes de uma coletividade; com respeito ao futuro, definem um conjunto de projeções, modelos para as ações individuais. Certamente, os universos simbólicos variam de acordo com os tipos de sociedades que os constituem (p.133).

O conceito de cultura, por muito tempo, foi considerado único e universal, a partir de uma abordagem que considerava a existência de uma Epistemologia Monocultural. Veiga-Neto (2003) relaciona essa questão ao destacar que:

A Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural (p.03).

Mas a cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular, como forma de fortalecer o modelo para as outras sociedades, onde a letra maiúscula “era vista ocupando um status muito elevado” e no singular “porque era entendida como única”. Willians (1979) destaca a importância de “falar de culturas, e não de cultura, levando-se

em conta a variabilidade, e dentro de qualquer cultura reconhecer a complexidade e variabilidade das forças que lhe davam forma” (p.23).

Chauí (2010) enfatiza essa questão ao afirmar que:

Na realidade, não existe a cultura, no singular, mas culturas, no plural, pois os sistemas de proibição e permissão, as instituições sociais, religiosas, políticas, os valores, as crenças, os comportamentos variam de formação social para formação social e podem variar numa mesma sociedade no decorrer do tempo (p.251)

Nesse contexto, não há a possibilidade da existência de um agrupamento homogêneo das manifestações culturais de uma sociedade, já que “a própria noção de cultura é avessa a unificação” (CHAUÍ, 1981, p.45). A cultura é, então, vista como um elemento de diferenciação e de justificação para a dominação e a exploração, caracterizada conceitualmente como alta cultura e baixa cultura. Alta cultura como significado dos homens cultivados, cultos e baixa cultura para os homens que não tinham chegado ao status privilegiado de erudição, da cultura propriamente dita.

Diante de tais significações sobre o conceito de cultura, Costa, Silveira e Sommer (2003), destacam que:

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (p.01)

Observamos que o conceito de cultura passa de único, singular a expressar um conceito plural. Já em seu sentido amplo a mesma tem relação com a concepção de “identidades coletivas”, incorporando novas e diferentes possibilidades de sentido (ex: cultura de massa; cultura empresarial, cultura indígena, etc.), pois o ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo e “a cultura mantém a identidade humana naquilo que têm de específico; as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que têm de específico” (MORIN, 2011, p.90). Ortiz (2006) destaca nesse ponto que “cada povo é uma entidade, um mundo diverso dos outros”, o que coaduna com a dimensão pluralista da cultura.

Ainda nas ciências sociais, não podemos deixar de considerar que o homem vivendo em sociedade está cercado por símbolos e normas, já que é natural que o

comportamento humano seja regulado por condutas aceitáveis ou não numa sociedade. O símbolo é que confere legitimidade as normas, observando-se, assim, uma relação direta entre esses dois elementos do convívio social, já que:

Só o homem tem o seu comportamento e a satisfação de suas necessidades regulamentados por normas coletivamente partilhadas, só o homem tem o seu comportamento moldado pela aprendizagem (socialização) através da comunicação simbólica (VILA NOVA, 2009, p.68).

Marcuse (1997) nos informa que “a cultura fornece alma para a civilização” e relaciona o conceito de cultura em duas áreas: uma primeira diz respeito ao conceito de cultura como “um instrumento importante para a pesquisa social porque nele se expressa o entrelaçamento do espírito com o processo histórico da sociedade” e uma segunda, diz respeito ao conceito de cultura “em que o mundo espiritual é retirado do todo social e por essa via a cultura é elevada a um (falso) coletivo e a uma (falsa) universalidade” (p.95).

O autor nos ajuda a compreender a relação presente ou não do mundo espiritual e do mundo social nas tentativas de conceituação de cultura, já que cultura no sentido espiritual e no sentido material, relacionados à civilização, podem formar uma unidade distinguível e apreensível, enquanto que a cultura desconectada dos mundos espiritual e do mundo material refere-se a um processo de compreensão da cultura em que a compreensão de civilização é separada dos aspectos sociológicos. Nesse último sentido, a cultura seria denominada “cultura afirmativa”.

Cultura afirmativa é então, “aquela cultura pertencente à época burguesa que no curso de seu próprio desenvolvimento levaria a distinguir e elevar o mundo espiritual-anímico, nos termos de uma esfera de valores autônoma, em relação a civilização” (p.96). Nesse entendimento, podemos considerar que essa cultura afirmativa permite uma concepção de mundo onde “qualquer indivíduo pode realizar para si a partir do seu interior”, sem transformar a realidade social existente. Fica evidente, nos valores culturais da burguesia, a necessidade de um reino de aparente unidade e liberdade, e dessa forma “a cultura reafirma e oculta as novas condições sociais de vida” (p.96).

A burguesia tinha a cultura afirmativa como resposta para os que questionavam a ordem vigente, no entanto para uma libertação burguesa dos indivíduos exigia-se a possibilidade de uma nova exigência de felicidade. Felicidade essa que diz respeito a necessidade de cada indivíduo satisfazer as suas individualidades e que, na produção

capitalista, a busca dessa felicidade relaciona-se com os objetos de satisfação em forma de obtenção de mercadorias.

Para Marcuse (1997) “a cultura deve assumir a preocupação com a exigência de felicidade dos indivíduos” (p.100), no entanto essa felicidade não pode estar atrelada a uma dinâmica racionalista, mas deve se configurar contra uma cultura idealista em que há uma ênfase especificamente nos valores da alma e, dessa forma, “eleva o indivíduo sem libertá-lo de sua subordinação efetiva” (p.103). Desse modo, a cultura afirmativa configura-se como uma forma histórica de preservação das necessidades humanas, além das necessidades materiais de existência, o que pode ser caracterizado como um milagre da cultura afirmativa a ideia de que “os homens podem se sentir felizes inclusive quando efetivamente não o são” (p.120).

No entanto, essa concepção de cultura em que a ideia de felicidade não deve violar a ordem social vigente foi, de certa forma, atacada pela ideia de uma cultura que sequer considerava a possibilidade dessa felicidade, pois o que prevalecia era o pressuposto de “ensinar ao indivíduo que não lhe cabe sequer colocar uma reivindicação de felicidade para si” (p.127). Assim, a desmontagem do conceito de cultura, identificado por Marcuse (op.cit.), expressa um acirramento de tendências que se localizava na base da cultura afirmativa, já que relacionar a cultura ao processo material da vida é considerado como um “pecado contra o espírito e contra a alma” (p. 128), o que implica em considerar que toda reprodução da vida reflete na reprodução da cultura.

Chauí (2010) nos indica que o importante é “determinar em que momento e de que maneira os humanos instituem sua diferença em relação à natureza, fazendo assim surgir o mundo cultural” (p. 250), como também nos informa que a cultura foi sistematizada quando os humanos utilizaram a simbolização como marcas de suas diferenças em relação à natureza, a partir da instituição de leis que não poderiam ser transgredidas nas áreas específicas da sexualidade e da culinária. Inicia-se, assim, a introdução da dimensão simbólica na vida humana, considerando que “a cultura é instituída no momento em que os humanos determinam para si mesmos as regras e normas de conduta que asseguram a existência e conservação da comunidade e por isso devem ser obedecidas sob pena de punição” (p.250).

O homem, então, é capaz de criar uma ordem de existência que não é simplesmente natural, mas que implica numa ordem simbólica. Essa ordem simbólica

“consiste na capacidade humana para dar às coisas um sentido que está além de sua presença material, isto é, na capacidade de atribuir significações e valores às coisas e aos homens”. Na definição de Chauí (2010), a cultura possui, então, três sentidos principais: cultura como “criação da ordem simbólica da lei”, como “criação de uma ordem simbólica da sexualidade, da linguagem, do trabalho, do espaço, do tempo, do sagrado e do profano, do visível e do invisível” e como “conjunto de práticas, comportamentos, ações e instituições pelas quais os humanos se relacionam entre si e com a natureza” (p.250).

No entanto, mesmo a cultura sendo relacionada com o universo simbólico de uma sociedade, vale registrar a divisão social das classes a partir da especificação entre culto e inculto. Desse entendimento, as diferenciações entre cultura, arte popular e arte erudita exaltam a consequente divisão social das classes presente na sociedade. Chauí (2006) relaciona essa questão ao analisar o conceito de hegemonia de Antonio Gramsci, no sentido de que a hegemonia pode operar em dois níveis, inicialmente como “direção cultural” e como “direção política”. Assim, “o conceito gramsciano de hegemonia ultrapassa o de cultura porque indaga sobre as relações de poder e a origem da obediência e da subordinação voluntárias” (p.21). Mas, a hegemonia propicia o surgimento de uma contra-hegemonia, uma outra visão de mundo, principalmente por aqueles “que resistem à interiorização da cultura dominante” (p.23).

Benedict (2005) nos ajuda a analisar a cultura a partir da sua própria conceituação, considerando que esta “ocupa-se dos seres humanos como produtos da vida em sociedade” e enfatiza que a mesma difere de outras ciências sociais por incluir no seu campo conceitual “sociedades que não são a nossa sociedade” (p.13).

Evidencia-se assim a importância de analisar as culturas a partir de óticas diferentes e levar em consideração os seus costumes intrínsecos, pois o costume como uma categoria conceitual não tem sido considerado como um assunto de importância na análise cultural, no entanto, o que se torna relevante considerar é que o costume e as suas variadas formas de manifestação em culturas diferentes desempenham um papel importantíssimo na vida diária, levando-se em consideração que “desde que o indivíduo vem ao mundo, os costumes do ambiente em que nasceu moldam a sua experiência dos factos e a sua conduta” (op.cit: p.15).

A referida autora destaca a supremacia da cultura branca em detrimento de outras culturas, considerando que essa supremacia mundial tem nos limitado a levar em

consideração as civilizações de outros povos, pontuando que as “consequências psicológicas desta expansão da cultura branca têm sido desproporcionadas quando comparadas com as consequências materiais” (p.18). No entanto, é destacada uma distinção humana presente na análise cultural dos povos, na medida em que é possível e necessário diferenciar qualitativamente “entre o “meu próprio” grupo fechado, e o que a ele é estranho” (p.19).

Benedict (2005) relaciona essa questão ao afirmar que:

O homem primitivo nunca considerou o mundo nem viu a Humanidade como se fosse um grupo, nem fez causa comum com a sua espécie. Desde o início foi um habitante de uma província que se isolou por meio de altas barreiras. Quer se tratasse de escolher mulher ou de cortar uma cabeça, a primeira distinção que fazia, e a mais importante, era entre o seu próprio grupo humano e os fora do grémio. O seu grupo e todos os seus modos de comportamento eram únicos (p.20).

A autora citada realiza, assim, uma reflexão sobre o estudo da cultura em que se privilegia a análise cultural local como “representação unificada da história da cultura e da civilização”, pois nesse tipo de estudo a cultura é considerada como uma “unidade em si e um problema histórico individual” (p.07-08). A tentativa de desconsiderar a cultura intrínseca a um conjunto macrosocial revela uma ineficácia conceitual, já que analisar a cultura em aspectos estanques fornece impressões deformadas e incompletas, considerando que o importante é “compreender o indivíduo como um ser que vive na sua cultura; e a cultura, como vivida pelos seus indivíduos” (p.08-09).

Para Kupper (2002) “não existem culturas puras, distintas e permanentes” (p.32), pois toda cultura é híbrida, considerando que as fronteiras culturais foram derrubadas e contestadas, assim as concepções tradicionais de cultura, no sentido de uma cultura única, não fazem mais sentido. A cultura, então, confere identidade a uma pessoa e ao mesmo tempo “tende a desviar a atenção do que temos em comum em vez de nos estimular a nos comunicarmos através de fronteiras nacionais, étnicas e religiosas, e a nos aventurarmos além delas” (p.309).

Vale destacar que por um período da história a ideia de cultura podia realmente reforçar uma teoria racial de diferença, onde o discurso sobre cultura poderia ser um “eufemismo” para o racismo, pois os antropólogos até poderiam diferenciar sistematicamente cultura e raça, mas na linguagem popular a ideia de cultura era algo inato, daí a confusão conceitual com raça. Barrio (2005) ressalta cultura como “um

sistema integrado de padrões de conduta aprendidos e transmitidos de uma geração a outra, característicos de um grupo humano ou sociedade” (p.28-29). Esse autor nos aponta uma diferenciação entre cultura ideal e cultura real, o qual repercute nos entendimentos do que o indivíduo deve fazer, pensar e comportar-se na sociedade e o que o indivíduo deve conhecer como normas reais de comportamento social, mas o que prevalece é o “intrincamento” presente na relação ideal/real, afinal é o desenvolvimento do homem em sociedade que permite o desenvolvimento da cultura humana.

É importante destacar os três níveis de cultura retratados por Barrio (2005), ao diferenciar o nível universal, o nível geral e o nível particular. O nível universal diz respeito a racionalidade dos homens, onde podemos identificar comportamentos como “tabu do incesto, a regulação com os parentes, com os bens e com dimensões sobrenaturais, etc.”. No nível geral encontramos “os modelos de comportamento que distinguem o homem de uma cultura do de outras” e o nível particular é caracterizado por “papéis especiais que um indivíduo desempenha pelo fato de pertencer a uma determinada classe ou grupo social e que compõem sua subcultura”. (p.185)

De acordo com Morgan (2010), as características de uma cultura podem ser observadas gradualmente “à medida que se conheçam os padrões de interação entre os indivíduos, a linguagem que é utilizada, as imagens e temas explorados na conversa, bem como vários rituais da rotina diária. ” (p.125), nesse sentido, a utilização, do termo cultura vem sendo adotada no sentido de “evidenciar que diferentes grupos possuem padrões típicos de pensar, sentir e agir” (ZANELLI, 2004, p. 411.).

Podemos considerar que “como a linguagem, as culturas são porosas e imprecisas, podem comunicar entre si, mas se mantêm indeterminadas porque se transformam continuamente” (SILVA JUNIOR, 2008, p.06), já que desde seu aparecimento ligado ao manejo da terra, até momentos em que foi quase deixado de lado (modernidade), ou foi mais utilizado (pré-modernidade e pós-modernidade), o conceito de cultura é visto sob diferentes ângulos: cultura como dominação, lugar simbólico, lugar de posicionamento do homem.

Kupper (2002) destaca três pressupostos básicos para o entendimento de cultura: inicialmente cultura “não é uma questão de raça”, não é transmitida geneticamente, mas aprendida socialmente. Em segundo lugar, a cultura humana evoluiu paralelamente aos avanços tecnológicos, ao crescimento da população urbana, bem como “ao desenvolvimento de sistemas sociais cada vez mais complexos e em escala cada vez

maior”. E em terceiro lugar, a concepção de cultura é “essencialmente uma questão de ideias e valores, uma atitude mental coletiva”, os quais são expressos por meio de símbolos, portanto a cultura pode ser descrita como um sistema simbólico, onde a diversidade de valores contribui para a resolução de problemas individuais e coletivos, favorecendo uma coesão social e para a determinação de uma identidade própria.

Nesse sentido, a concepção de cultura extrapola o entendimento de classificar os povos em “menos avançados” ou não, ao contrário, cultura é entendida como “a matriz, em permanente evolução, dos sentimentos e das maneiras de perceber as coisas que caracterizam todas as comunidades em um momento dado” (HERMET, 2002, p.16).

Williams (1979) destaca que até o século XVIII a conceituação de cultura era algo objetivo, no sentido da “cultura de alguma coisa _colheitas, animais e mentes”, no entanto, desde o século XVI ao século XVIII mudanças conceituais tornaram-se presentes no entendimento da sociedade e da economia, o que repercutiu na ampliação conceitual de cultura com a inclusão de um conceito moderno e decisivo: o conceito de civilização. Nesse sentido, a concepção de civilização expressava dois sentidos historicamente relacionados, no que diz respeito a um “Estado realizado, que se podia contrastar com a “bárbarie”, mas também agora um estado realizado de desenvolvimento, que implicava processo histórico e progresso”, sendo esse processo de ampliação conceitual como um “processo secular e evolutivo, e nesse sentido histórico” (p.19).

Vale ressaltar que foi no século XVIII que alguns intelectuais alemães passaram a chamar KULTUR (aspectos espirituais de uma comunidade) a sua própria contribuição para a humanidade no sentido de referendar a maneira de estar no mundo, produzir e apreciar obras de arte e literatura, pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos, enfim, tudo o que fosse superior aos outros, pois quando os alemães “expressavam orgulho por suas realizações, eles não falavam da sua civilização, mas sim da sua *Kultur*” (KUPPER, 2002, p.52).

Kupper (2002) nos diz que a noção de cultura elaborada pelos autores Kroeber e Kluckhohn foi considerada como uma tentativa “mais completa” de especificar um conceito de cultura, onde foi feita uma classificação de 164 definições, elaborando, assim, uma genealogia para a ideia antropológica de cultura. Morgan (2010), por outro lado, destaca a relação entre cultura e civilização presente no conceito que o antropólogo Edward Tylor elaborou, considerando cultura como um “complexo que

inclui conhecimento, crença, arte, lei, moral, costumes e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade” (p.365). Mas o que precisa ficar esclarecido é que os conceitos de cultura e civilização não são sinônimos, cada um na sua essência tem uma significação peculiar. Barrio (2005), destaca alguns conceitos relacionados a cultura e civilização elaborados por autores alemães:

Humboldt une a cultura às atividades tecnoeconômicas (esfera do material) e a civilização ao espiritual e mais elevado; Spengler, por sua vez, diz que a civilização é a fase final, não criativa, de uma cultura, e Weber, mais contraditório ainda que o anterior, identifica “civilização” com o material e “cultura” com o espiritual. (BARRIO, 2005, p.27)

Zanelli (2004) enfatiza, também, a utilização feita por Edward Tylor, sistematizando a noção de cultura com o foco “nos aspectos simbólicos que permeiam todos os fatores inclusos nos processos de interação humana” (p. 408). Esse entendimento de Tylor recebeu algumas críticas por parte de alguns pensadores, no sentido de não ter levado em conta o princípio do relativismo cultural, o que não coaduna com a percepção de cultura numa perspectiva contemporânea.

Não restam dúvidas da importância dos conceitos de Kroeber e Kluckhohn sobre cultura, no entanto há uma diferenciação importante entre ambas, no sentido da totalidade da cultura. Kupper (2002) realiza uma comparação sobre as definições de Tylor e de Kroeber e Kluckhohn:

O problema com a definição de Tylor era que ela reunia uma grande quantidade de elementos díspares. Tylor afirmara que uma cultura formava um todo, mas sua ideia de todo era uma lista de traços, de modo que uma cultura podia ser descrita, mas jamais analisada. Kroeber e Kluckhohn acreditavam que a cultura tinha de ser tratada como um todo integrado e estruturado, formado de partes conectadas. Tylor, todavia, incluía elementos demais na cultura e, sobretudo, não fazia distinção entre cultura e organização social. Era preferível restringir a definição, diferenciar cultura de sociedade e definir cultura como uma questão de ideias, e não de atos ou instituições (p.82).

Sabemos que existem inúmeras definições de cultura, no entanto, alguns princípios básicos devem ser levados em consideração no seu entendimento: não há um conceito único e verdadeiro de cultura, já que a mesma transita entre diversos enfoques conceituais, sendo necessário especificar a área conceitual em que a mesma insere-se e distinguir claramente cultura de outros termos próximos ou aproximados conceitualmente, já que a cultura é intrínseca ao ser humano e, portanto relacionada aos costumes e valores de uma dada sociedade.

Compreendemos, então, que o conceito de cultura tem suas bases em várias áreas do conhecimento, mas focalizaremos nosso objeto de estudo pelo viés da sociologia, porque pretendemos estudar a organização social, nesse caso os IF⁷ e os processos de gestão, tendo como foco a interligação entre os indivíduos em grupos. Levamos em consideração que a cultura é uma “teia de significados” e um conjunto de tradições, regras e símbolos que dão forma aos comportamentos dos indivíduos, ou seja, a cultura tem sido utilizada para designar tudo o que é humanamente criado como os hábitos, crenças e artefatos, o que analisaremos na perspectiva de grupos, de coletivos, de organizações.

4.2 Cultura organizacional como um conceito central na análise das organizações educativas

O estudo da cultura em sua completude através da análise das atitudes do indivíduo e do grupo ao qual faz parte e a análise dos costumes num contexto organizacional, como os comportamentos, as opiniões, as ações e as formas de relacionamento entre as pessoas que fazem parte da organização, nos auxiliam a compreender que cada organização tem uma cultura própria, portanto, a cultura organizacional exprime a identidade da organização, é construída ao longo do tempo e serve de parâmetro para distinguir diferentes coletividades.

Um ponto a ser destacado na análise da cultura organizacional é que a “herança cultural humana, para nosso bem ou para o nosso mal, não se transmite biologicamente” (TOMAZZI, 2000, p.27), o que nos leva a exaltar o papel importantíssimo do processo cultural na transmissão das tradições. A herança cultural, então, não é uma questão biológica, mas uma questão que une os homens, na medida em que padrões e ideias são considerados comuns. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que se considera a existência de uma unicidade cultural, é preciso destacar a importância da diversidade cultural presente na condição humana, já que as culturas possuem “um complexo entretendimento de feições culturais” e a própria natureza dessa feição “será variável com as regiões e de acordo com os elementos com que está combinada” (p.49).

Observamos a necessidade de destacar a relação presente entre o indivíduo e a sociedade, levando-se em consideração a existência de certo antagonismo entre essas duas bases conceituais, pois “na realidade, sociedade e indivíduo não são coisas

antagônicas” (p.277), pois a grande maioria dos indivíduos que nascem em qualquer sociedade realiza comportamentos aceitos pela sociedade que vive, através de uma “forma modeladora”. Benedict (2005) nos ajuda a compreender essa questão ao afirmar que:

A maior parte das pessoas são moldadas segundo a forma que a sua cultura lhes dá, em virtude da maleabilidade dos seus dotes tradicionais. São plásticas para a forma modeladora da sociedade em que nascem. Não importa que na Costa do Noroeste esta requeira ilusões de auto-apreço, ou, na nossa própria civilização, a acumulação de bens. Seja como for, a grande massa dos indivíduos adopta espontaneamente a forma que se lhe apresenta. (p.280)

A referência desta autora nos auxilia a compreender que os valores e crenças de uma determinada sociedade são determinantes para a compreensão do modo como as pessoas agem e interagem e, conseqüentemente, colaboram para o estabelecimento de uma cultura singular no âmbito das organizações.

Em relação ao contexto de instituição educacional consideramos que as características organizacionais são determinantes da eficácia da instituição educacional e, conseqüentemente, do aproveitamento relacionado ao ensino-aprendizagem dos alunos, sendo importante considerar que atrelada à forma como a instituição educacional se organiza está subjacente toda uma cultura organizacional, ou seja, é válido considerar toda uma dimensão cultural que caracteriza cada instituição educacional “para além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas” (LIBÂNEO, 2006, p. 22). O autor destaca, assim, que o termo cultura organizacional vem suscitando cada vez mais interesse no meio educacional, especificamente relacionado à gestão de uma instituição educacional em virtude de suas implicações administrativo-pedagógicas.

Oliveira (2008) destaca que “a cultura organizacional pode ser considerada como uma forma que facilita a compreensão do cotidiano da escola, do modo como as coisas são nela feitas, preservadas e construídas” (p. 67). Assim, as concepções, as crenças, os valores e toda a simbologia utilizados pela comunidade educacional são constituintes da cultura organizacional educacional e devem ser levadas em consideração para uma melhor análise dos objetivos do trabalho de um gestor.

No âmbito educacional Botler (2007) destaca que:

A análise da organização escolar deve, portanto, buscar compreender os fenômenos sociais como artefatos, também culturais, bem como a organização em sua singularidade e dinâmica própria, onde o clima organizacional é analisado como uma representação abstrata criada pelos indivíduos em interação (perspectiva interativa), e a cultura organizacional é

tomada como fator relevante, visto que influencia a contextualização e a formação de interações grupais (perspectiva cultural). Neste sentido, caracteriza-se a organização escolar como uma cultura ou um conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, rotinas e práticas, refletindo também as culturas nacionais e globais (p.139).

Consideramos, portanto, que as instituições educacionais são unidades sociais em que a interação entre as pessoas se faz presente, e que também traz incorporada ao seu funcionamento toda uma cultura organizacional, pois:

Destacar a cultura organizacional como um conceito central na análise da organização escolar significa buscar a relação das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade com sua influência nas formas de organização e de gestão escolar. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSHI, 2006, p. 319).

Segundo os autores, o gestor de uma instituição educacional organiza o espaço educacional, que é considerado como todo o ambiente de trabalho e suas relações. É fator de extrema importância, então, a valorização da cultura organizacional visando o objetivo principal de uma instituição educacional, que se refere a um ensino de qualidade, havendo um compartilhar coletivo de significados da instituição. O importante é transformar a instituição educacional em um lugar de “compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição” (op. cit., p. 308).

Sabemos que toda cultura organizacional pode sofrer influências externas e internas, mas o que deve prevalecer é a ideia que a própria organização da instituição educacional revela:

As tramas, as relações, as correlações de força, os interesses, as especificidades que, identificando e peculiarizando a escola, podem contribuir para o seu melhor conhecimento, conseqüentemente, para a obtenção de uma gestão mais coletiva, transparente e democrática da instituição (OLIVEIRA, 2008, p. 70-71).

Nesse sentido, vale muito para o gestor de uma instituição educacional considerar a sua cultura organizacional, visando aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, considerando que essa cultura influencia o pensar e o modo de agir das pessoas que fazem parte da instituição educacional. A cultura organizacional representa um elemento indissociável das práticas de organização e de gestão e é importante

destacar que o modo de funcionamento de uma instituição educacional é construído pelos seus participantes baseados nos significados que dão ao seu trabalho e aos objetivos da instituição, sendo a gestão uma ação mediadora nesse contexto, já que essa ação requer um trabalho coordenado e estruturado no âmbito da organização.

A cultura organizacional tem sido um tema recorrente no contexto da gestão das instituições educacionais, baseada num trabalho coletivo e de responsabilização de tarefas com vistas ao desenvolvimento de relações democráticas e solidárias. Nesse caso, a gestão pode ser considerada como parte de uma organização, já que é inserida num contexto maior, fazendo parte de uma cultura organizacional, o que diz respeito a “estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura” (ZANELLI, 2004, p. 416), considerando que “a escola materializa hábitos, rituais, valores, condutas no cotidiano, nos espaços e nos tempos, nos calendários, nos níveis e nas séries, nas provas, nas seqüências e hierarquias, nas grades e disciplinas” (ARROYO, 2004, p. 206).

Não podemos deixar de considerar no entendimento da cultura organizacional a existência de níveis de cultura, destacados por Schein (2000). Esses níveis dizem respeito ao “grau pelo qual o fenômeno cultural é visível ao observador” (p.23), sendo três os níveis da cultura: os artefatos, as crenças e valores expostos e as suposições básicas.

Os artefatos configuram-se como “todos os fenômenos que alguém vê, ouve e sente quando encontra um novo grupo com uma cultura não familiar”, estando localizados no nível superficial da cultura e são considerados visíveis, mas difíceis de decifrar. As crenças e valores expostos tem relação com as estratégias, metas e filosofia expostas ao grupo que podem servir como guia e “como um modelo de lidar com as incertezas intrinsecamente difíceis ou incontroláveis”. As suposições básicas encontram-se em pequena variação em uma unidade social, pois “tendem a não ser confrontadas ou debatidas e por isso extremamente difíceis de mudar” (p. 27, 28 e 29). Portanto, para entender a cultura de um grupo é necessário “obter suas suposições básicas compartilhadas e entender o processo de aprendizagem pela qual as suposições básicas ocorrem” (p.34).

Torna-se urgente um diálogo intercultural, como uma necessidade dos novos tempos, correspondendo a uma nova necessidade social, já que esse diálogo permite o enriquecimento conceitual sobre cultura, compreendida como uma “prática social que

institui um campo de símbolos e signos, de valores e comportamentos” (CHAUI, 2006, p.135). Ao relacionarmos a temática da cultura e a área do conhecimento da sociologia, poderemos ter uma compreensão da importância de tal conceito na sociedade e na análise dos grupos, o que repercute nas relações internas e externas educacionais inseridas na configuração das organizações sociais.

Estes aspectos nos conduzem a refletir a respeito do nosso objeto de estudo, qual seja, os processos de gestão dos Institutos Federais de Educação, já que o novo formato da educação profissional muda a partir da criação dos IF's, mas os processos de gestão não acompanham estas mudanças, o que demandaria um empenho da gestão da instituição educacional para uma mudança na cultura organizacional.

Considerando, conforme explicitado acima, que a cultura é parte inerente a qualquer sociedade ou organização social e que a cultura organizacional tem papel ativo que influencia os membros da organização, compreendemos que o esforço a ser empreendido no sentido de analisar as mudanças ocorridas nos IF's exige a análise de práticas e concepções que diferenciam as pessoas num processo social.

Nestes termos, analisar a cultura organizacional estimula a identificar não apenas aspectos tangíveis, como práticas expressas, objetos, símbolos, tecnologia, bem como aspectos intangíveis, como crenças, ideias e valores. Exige ainda compreender que numa organização social há não apenas uma cultura, mas subculturas distintas por seus diversos padrões culturais. Estas, por sua vez, tornam-se elementos de diferenciação interna e de justificação, contribuindo para a edificação de certas formas de dominação, também vistas como resistências, contraculturas, contra-hegemonias, delineando no âmbito microssocial as dimensões da dominação político-econômica que se dá numa sociedade capitalista.

A compreensão da cultura enquanto conceito e suporte para analisar a organização de uma instituição educacional demanda, nestes termos, um empenho de gestão para uma análise das mudanças institucionais ocorridas por força legal, no caso dos IF's, na perspectiva da mudança interna (ou conservação) da organização educativa na perspectiva da cultura, levando-se em consideração que as instituições educacionais são unidades sociais em que a interação se faz presente entre as pessoas e que também traz incorporada ao seu funcionamento toda uma cultura organizacional. Este é, a nosso ver, um desafio colocado aos gestores dos IF's, cujo desenvolvimento e resultados nos

interessa aprofundar, o que faremos tomando como base analítica a utilização das imagens organizacionais.

5 IMAGENS ORGANIZACIONAIS

A imagem possui um grande poder de significação na sociedade, considerando que depois da linguagem verbal e da linguagem escrita, a utilização da imagem como forma de significação, encontra altíssima relevância num contexto organizacional, já que a imagem determina a nossa vida de forma cada vez mais decisiva, o que engloba a nossa maneira de ver o mundo, como também, a forma de nele inserirmos a nossa existência individual e coletiva.

Compreendemos que as imagens ou metáforas se projetam como uma rede de significados e esquemas, sendo socialmente aceitos ou não e compartilhados num grupo específico. Hassard (2001) destaca que os sociólogos têm argumentado que a utilização de metáfora é considerada uma poderosa ferramenta para a análise social, como também é comum “usar metáforas, ou outros tropos correlatos, quando se ilustra com imagens os conceitos sociológicos” (p.191).

5.1 A utilização de imagens como forma de compreender a realidade

Por muito tempo a utilização de imagens foi negligenciada no contexto dos métodos de pesquisa qualitativa, sendo de suma importância considerar o reconhecimento das ciências humanas e sociais do potencial das imagens com fins de investigação social (WELLER; BASSALO, 2011). As imagens projetam, à primeira vista, o objeto a ser representado por meio de esquemas mentais significativos, considerando que “para representar o mundo é preciso um repertório de esquemas que elaborem e interpretem a realidade” (NEIVA JÚNIOR, 1986, p.12).

Dessa forma, as imagens representam o real e, portanto, referem-se a um repertório de esquemas em que a sua produção e compreensão acontecem com base em restrições temporais, já que “a imagem tem sempre uma história” (p.06) a ser considerada. Neiva Júnior (1986) afirma ainda que:

A imagem não mais se restringe à transformação do elemento representado em elementos representantes. Em suas possibilidades, ela é metamorfose, metáfora purificada do real, por vezes desconfortável e mutante, a ponto de ser uma apresentação pura que escapa aos confins do corpóreo. Este não é mais o limite. Aspira-se à apresentação imagética de processos mentais. A imagem, agora, pode atingir o corpóreo; ela legitima o real (p.81).

A função de utilizar imagens como representação do real possibilita a compreensão da percepção de cada indivíduo num contexto específico, constituindo-se em elemento cognitivo básico do pensamento humano, o que implica no direcionamento do comportamento das pessoas. Durand (1988) destaca a função da imaginação relacionando-a, objetivamente, com melhoria da vida num contexto social.

A função da imaginação é, antes de mais nada, uma função de eufemização, porém, não simplesmente ópio negativo, máscara que a consciência veste diante da horrível figura da morte, mas, ao contrário, dinamismo prospectivo que, através de todas as estruturas do projeto imaginário tenta melhorar a situação do homem no mundo (p.101).

Consideramos, então, que a formação da imagem organizacional tem relação com a subjetividade, na medida em que tem como parâmetro a experiência individual associada às inter-relações dos sujeitos sociais. Nesse sentido, a imagem pode ser identificada como “a soma de crenças, atitudes e impressões que uma pessoa ou um grupo de pessoas têm de um objeto” (BORGES-ANDRADE e PILATI, 2001, p.28).

As imagens, consideradas também como esquemas interpretativos, possuem um papel importante na análise das organizações, destacando que por seu meio, é possível moldar o pensamento e direcionar as ações estratégicas das organizações (MILAN; TONI, 2008). Nesse sentido, as imagens organizacionais são importantes para a compreensão do comportamento humano e das relações presentes no interior das organizações, levando-se em conta que as imagens representadas carregam no seu interior teorias referentes aos estudos organizacionais, o que implica em considerar que ao analisarmos as imagens organizacionais estamos refletindo, interna e externamente, sobre as organizações.

Marsden e Townley (2001) ressaltam o papel dos estudos organizacionais na compreensão das relações nas organizações, o que encontra ressonância no significado das imagens organizacionais. Nesse sentido os autores dizem que “estudos organizacionais participam no debate sobre o que existe “lá fora” (prática ou ontológica) e como isso pode ser conhecido (teoria ou epistemologia) e a natureza dessa interrelação” (p.32).

A forma de compreender o homem e a sua relação com a organização a partir de imagens originou-se na busca pela produtividade e qualidade das empresas geradas pelas transformações econômicas e as alterações no mundo do trabalho, os quais refletiram nas relações que indivíduos utilizam para compreender as várias situações

presentes no interior das organizações, já que “as imagens fornecem um ponto de referência, representando uma âncora, um começo a partir do qual se inicia a ação” (MILAN; TONI, 2008).

O estudo sobre imagem organizacional teve como campo de origem os estudos relacionados à área de marketing, na década de 1950, sendo esses estudos voltados para a marca da empresa e gradualmente ampliou-se para os estudos da imagem corporativa, que tinha como “pressuposto que uma imagem positiva é pré-requisito para a construção de uma relação comercial, direta ou indireta, com vários segmentos de públicos” (CARRIERI; ALMEIDA; FONSECA, 2004, p.27). No entanto, a definição de imagem na atualidade é relacionada com uma visão subjetiva da organização, já que pode ser considerada “como um retrato, gravado em nossas mentes através de experiências e sensações, não sendo diretamente o resultado da experiência atual” (p.26).

Compreende-se, assim, que a noção de imagem é algo considerado inacabado, já que o próprio entendimento do conceito pode ser passível de alterações e de complementação de novas informações, o que pode repercutir no entendimento simbólico do termo. Assim, a imagem “é construída através de um movimento de natureza racional num universo simbólico, resultante de um processo cognitivo que soma razão e imaginação com formas lógicas e intuitivas” (BORGES-ANDRADE e PILATI, 2001, p.25).

Considerar a importância da imagem de uma organização como ponto básico de compartilhamento de indivíduos que participam do mesmo grupo é considerar a relação afetiva e comportamental dos seus membros, já que a imagem pode estimular a aliança com os membros ou não da organização a partir do entendimento que a mesma pode ser considerada “uma construção mental, fugaz e inconstante, pautada em sensações e afetividade” (LABESK, 2007, p. 86).

Borges-Andrade e Pilati (2000) dizem que:

Imagens organizacionais são formas de compreender as organizações. Iniciam-se com certas ideias que podem ter sido desenvolvidas a partir de teorias ou a partir de uma construção social. As ideias são criadas e crescentemente fortalecidas, ao serem compartilhadas entre os membros das organizações. As referidas imagens implicam certo modo incompleto de pensar e de ver as organizações, criado a partir das experiências e interações sociais desses membros, mas que interferem nos seus comportamentos e nos próprios processos e modelos organizacionais (p.114).

A identificação das imagens organizacionais implica numa análise do próprio comportamento organizacional, a partir da consideração da existência de uma vinculação entre o indivíduo, os grupos e seu contexto organizacional, já que se considera como pressuposto que essa identificação ampliaria “o entendimento do caráter complexo e paradoxal da vida organizacional” e “isso aumentaria a competência para administrá-las e planejá-las criativamente” (BORGES-ANDRADE; PILATI, 2000, p.115).

É válido pontuar que o processo de construção das imagens organizacionais é iniciado a partir da construção mental dessas imagens e através da linguagem, ou seja, da comunicação, processo que é consolidado, já que as imagens podem ser concebidas como “teorias, arcabouços teóricos, ou explicações” que contribuem para dar um sentido à natureza fundamental das organizações (p.115). No entanto é preciso levar em conta os efeitos construtivos e destrutivos das mensagens subjacentes contidas nas imagens das organizações, já que imagens podem ter valor diferente de acordo com a percepção de diferentes observadores e podem até ser transformadas em estereótipos perigosos, no sentido da dificuldade em compreendê-las e interpretá-las, considerando que “a organização é um cristal visto por meio de um caleidoscópio de teorias” (MARSDEN, TOWNLEY, 2001, p.32).

Morgan (2010) destaca que as organizações podem ser muitas coisas e nenhuma ao mesmo tempo: são complexas, ambíguas e paradoxais, nesse sentido é possível utilizar, numa mesma organização, muitas imagens para compreendê-la e modificá-la. Em seus estudos foi possível destacar a existência de oito metáforas, comparando-as a imagens que se referem à organização como: máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, mudanças e transformação e instrumentos de dominação.

Destas, selecionamos as imagens que fazem relação com o objeto do estudo, exemplo da máquina, a partir da qual as instituições operam como burocracias, no sentido “de rotinizar e mecanizar quase cada aspecto da vida humana, corroendo o espírito humano e a capacidade de ação espontânea” (MORGAN, 2010, p.27). A organização é vista como uma máquina operando numa interligação de partes, cada parte desempenhando eficazmente a sua função, onde as pessoas “desempenham responsabilidades fragmentadas e altamente especializadas, de acordo com um sistema complexo de planejamento de trabalho e avaliação de desempenho” (p.33). Analisando

as origens da palavra organização, a qual deriva do grego *organom* e que significa “uma ferramenta ou instrumento”, podemos inferir que a própria conceituação do termo trás implícita a ideia de instrumentalidade e “de dispositivos mecânicos inventados e aperfeiçoados para facilitar na consecução de atividades orientadas para um fim particular” (p.24).

Esse entendimento corrobora a visão da organização como máquina, considerando, também, que durante a Revolução Industrial os conceitos de organização tornaram-se atrelados a forma mecanicista de aumentar a eficiência da produção, a partir das ideias propostas por Frederick Taylor. Ao serem aplicados os princípios da administração científica, propostos por Taylor, as organizações poderiam utilizar “os estudos de tempos e movimentos como meio de analisar e padronizar as atividades de trabalho” (p.32). Morgan (2010) diz que:

Enquanto Taylor é frequentemente visto como vilão que criou a administração científica, é importante ter em mente que ele foi realmente parte de uma tendência social mais ampla que envolve a mecanização da vida de forma geral...Taylor deu forma a um aspecto particular da tendência para a mecanização, especialização e burocratização que Max Weber viu como potente força social (p.35).

Vale destacar algumas críticas relacionadas a esse tipo de imagem, já que as organizações como máquinas podem apresentar dificuldades para se adaptar às novas situações, considerando que são planejadas para operarem em termos previsíveis de operacionalização, onde os objetivos nessas organizações são claramente predeterminados e a divisão hierarquizada em papéis, funções e pessoas torna-se um ponto determinante. Por mais que se considere que os enfoques da organização com princípios mecanicistas se tornem populares, novos princípios organizacionais com base tecnológica assumem uma nova configuração organizacional e os princípios de controle total das pessoas e grupos gerados por esse enfoque mecanicista da organização acabam se tornando obsoletos e ultrapassados.

Na concepção como organismo, há a predominância da existência de colaboração e não de conflitos, onde o trabalho não se organiza em série, mas em sistemas e subsistemas. As organizações, nesse contexto, “nascem, crescem, desenvolvem-se, declinam e morrem” (MORGAN, 2010, p.17), além de terem a capacidade de adaptarem a mudanças. Esse enfoque organizacional deriva dos

problemas levantados na visão mecanicista da organização e tendo como inspiração e fonte de embasamento a área da biologia.

A imagem da organização como organismo tem como pano de fundo a ideia do paralelo existente entre “moléculas, células, organismos complexos, espécies e ecologia”, conceitos da área biológica e por outro lado os conceitos da área organizacional, que são “indivíduos, grupos, organizações, populações (espécies) de organização e a sua ecologia social” (p.43).

É válido destacar, nesse contexto, os estudos de Elton Mayo referente ao trabalho investigativo realizado na fábrica Hawthorne da Western Electric Company em Chicago, os quais focalizaram que as atividades de trabalho podem ser influenciadas tanto pelo planejamento formal como pela própria natureza dos seres humanos, enfatizando a importância das necessidades humanas serem satisfeitas no contexto organizacional e com isso trazendo à tona o fator motivacional humano no trabalho.

Nas organizações como organismo é admissível a existência de sistemas e subsistemas, como existente nos organismos em geral, assim as organizações possuem “subsistemas inter-relacionados, compreendendo-se que:

As organizações contêm indivíduos (que são sistemas em si mesmos) que pertencem a grupos ou departamentos que também pertencem a divisões organizacionais maiores, e assim por diante. Caso se defina organização toda como um sistema, então os outros níveis podem ser compreendidos como subsistemas, exatamente como as moléculas, células e órgãos que podem ser vistos como subsistemas de um organismo vivo, mesmo que sejam complexos sistemas abertos em si mesmos (p.49).

Percebe-se, entretanto, que há um aspecto importante e que limita o entendimento da organização atrelada ao aspecto biológico, pois a grande maioria das organizações não opera de uma forma tão harmônica como esperado pelos organismos, considerando que as organizações são formadas por pessoas que podem sofrer influências e alterar suas escolhas de uma forma não previsível, não natural, sendo as organizações, também, produto da criatividade humana.

Na imagem organizacional como culturas, destacada por Morgan (2010), as organizações são vistas como criações da realidade social, onde os conhecimentos, ideologias, valores, leis e rituais de atuação são derivados da sociedade e compartilhados na vida organizacional, nesse sentido a organização passa a ser vista como “um fenômeno cultural” e que varia de sociedade para outra sociedade.

Morgan (op. cit.) destaca que:

Compreendendo-se os fatores culturais que configuram os indivíduos e as suas organizações, têm-se meios para compreender importantes diferenças transnacionais no comportamento organizacional. Adotando o ponto de partida daquele que é estranho na cultura, podem-se ver as organizações, os seus empregados, as suas práticas e os seus problemas sob nova perspectiva (p.124).

Compreendemos, então, que cultura é desenvolvida no âmbito da interação social e essa interação é esperada também no interior organizacional, pois nas organizações existem valores culturais diferenciados e que acabam criando “um mosaico de realidades organizacionais em lugar de uma cultura corporativa uniforme” (p.131), os quais ressaltam o caráter simbólico do aspecto da cultura na vida organizacional.

A imagem organizacional como cultura ressalta a atenção referente “ao lado humano da organização que outras metáforas ignoram ou encobrem” (p.139) e essa constatação reside no fato de se considerar que a maioria dos aspectos racionais da organização é permeada pela simbologia presente no contexto cultural, o que encontra relevância na ideia que a cultura evolui sempre, pois é uma prática social influenciada pelas interações dos indivíduos, situações e ações. No entanto, não se pode ignorar que a representação da realidade sob o ponto de vista cultural pode acontecer independente da escolha individual, mas sim sob circunstâncias da dimensão do poder presente na realidade.

Nas organizações vistas como sistemas políticos, observa-se a adoção de regimes de governo como meio de tratar conflitos e criar e manter a ordem entre os seus membros, tais como a autocracia, a burocracia, a tecnocracia, a co-gestão, a democracia representativa ou a democracia direta. Essa imagem organizacional contribui para a compreensão da vida nas organizações ao considerar que por mais que os objetivos sejam claros e comuns a todos, existem, também, interesses particulares potencialmente divergentes e conflitantes, sendo a organização “intrinsecamente política”, ou seja, negociar conflitos do jogo político existente acaba sendo necessário ao bom funcionamento organizacional.

Morgan (op. cit.) nos alerta sobre o real significado da origem da palavra política, no sentido que a mesma “nasce da ideia de que, quando os interesses são divergentes, a sociedade deverá oferecer meios de permitir aos indivíduos reconciliarem as suas diferenças através da consulta e negociação” (p.164). Levando esse

entendimento para as organizações, é observado que de acordo com a visão política institucional os conflitos podem ser negociados ou não e atrelado a essa discussão o poder é considerado como “meio através do qual conflitos de interesses são, afinal, resolvidos” (p.163).

É importante destacar nessa imagem a compreensão da racionalidade organizacional, já que as organizações “podem perseguir objetivos e enfatizar a importância da administração racional, eficiente e eficaz” (p.200), no entanto os objetivos organizacionais podem atender aos anseios de um grupo em contraposição ao coletivo. Nesse sentido, a racionalidade é considerada política, pois as decisões e encaminhamentos numa organização não são neutros, mas permeados de intencionalidades políticas.

A última imagem das organizações que aqui destacamos de Morgan (2010) refere-se à organização como um fluxo de mudança e transformação, como outra forma de imagem organizacional que se refere aos aspectos da mudança a partir do desenvolvimento de processos ocultos ou lógicas da mudança, as quais ajudam a explicar “a dinâmica básica que origina e mantém as organizações e seus respectivos ambientes como formas sociais concretas” (p.241). Esses processos ocultos, determinantes na construção da realidade, encontram-se “disfarçados na lógica da mudança que cria a totalidade da existência das pessoas” (p.275). Nesse sentido, destaca-se a importância de se considerar os aspectos implícitos e explícitos da organização e que são refletidos nos aspectos subjacentes da própria realidade organizacional.

A partir da compreensão do caráter multifacetado da vida organizacional presente nas metáforas ou imagens organizacionais apresentadas por Morgan (2010), o qual destaca que “as teorias organizacionais são ideológicas na sua essência no sentido de que procuram fornecer perspectivas apenas parciais das organizações” (p.326), analisaremos os IF's, considerando-os como uma organização complexa que vai além das atividades de ensino-aprendizagem ou das atividades pedagógicas.

Lima (2005) ressalta a importância de analisar a instituição educacional a partir de uma abordagem sociológica da organização educacional, compreendendo-a como “uma unidade social e como ação pedagógica organizada” e “que os estudos sobre essa temática organizativa vêm ganhando centralidade na discussão sobre o papel da instituição educacional diante das críticas às ideologias organizacionais e

administrativas” (p.07). A autora destaca, ainda, a relevância de considerar “modelos, imagens e metáforas para a interpretação das organizações sociais formais”, com ênfase nos aspectos macroanalíticos dos fenômenos educativos e pedagógicos.

André (1995) salienta ainda que:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, aprendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (p.41).

Nesse sentido, a instituição educacional constrói e reconstrói imagens organizacionais, considerando que o seu processo educativo não se dá no vazio, mas entre pessoas, num contexto social, já que a instituição educacional possui muito mais do que a sua regimentação legal ou as determinações burocráticas que lhe são impostas, constituindo-se como um espaço social “onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados” (ANDRÉ, 1995, p.41).

5.2. As imagens organizacionais da instituição educacional

A lógica da análise social a partir de metáforas, como já colocado acima, é também utilizada para a análise da organização da instituição educacional, particularmente a partir dos anos 1980. Um dos autores que bem traduz este tipo de compreensão é Costa (1998) que, baseado nas concepções apresentadas por Morgan (2010), faz uma categorização de diversas imagens que servem de suporte à análise da instituição educacional como organização no seio da transição de uma dinâmica pautada na racionalidade e centralização da administração, por um lado e, por outro, na flexibilidade e democratização da gestão escolar.

A ideia de considerar a instituição educacional enquanto uma instituição imersa em um ambiente democrático que contribui para a formação dos sujeitos sociais pertencentes ao espaço educacional enquanto cidadãos participativos é uma indicação bastante considerável no contexto atual. Nesse sentido, as concepções das imagens organizacionais podem ser aplicadas na análise das questões ligadas à gestão das instituições educacionais, no tocante ao seu gerenciamento em que um dos pontos observáveis para os gestores preocupados com as relações democráticas deverá ser o

reconhecimento da imagem organizacional educativa e seu impacto efetivo na gestão, considerando, segundo Costa (1998) que:

Não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola que se nos afigura essencial para as investigações dos especialistas, para a tomada de decisões dos gestores, para as práticas esclarecidas dos actores escolares e para a análise crítica dos demais interessados nos processos educacionais (p. 09).

Entende-se, assim, que o gestor de instituição educacional coordena o processo político que é a gestão em si e a sua ação de gerir a organização não se resume em cuidar de seu funcionamento burocrático, e muito menos em organizar a rotina de trabalho da instituição educacional; muito mais do que isto, exige-se do gestor uma ampla visão dos aspectos qualitativos de sua gestão, incluindo a gestão das aprendizagens dos alunos e a responsabilização pelos seus resultados, o que necessita de ações específicas e encadeamentos visando tal objetivo educacional.

É necessário, então, voltar os olhos para as imagens organizacionais da escola, o que fazemos na perspectiva de Costa (1998), já que o desafio educacional dos anos 1990 em diante, para os governantes e gestores dos sistemas de ensino, deslocou-se paulatinamente da quantidade para a qualidade do ensino oferecido. Esta mudança importante foi decorrente das profundas transformações ocorridas nos processos produtivos com a introdução de novas tecnologias, novas formas de gestão e organização do trabalho e a decorrente exigência de novas competências para atuar nesta configuração da produção e organização social.

Por conta disso, recolocou-se no debate a questão dos estudos sobre a instituição educacional enquanto organização, já que se percebia que os estudos até então desenvolvidos no universo educacional “caracterizavam-se historicamente em cinco fases fundamentais: o indivíduo-aluno, as interações no processo educativo, o sistema educativo, a turma-sala de aula, e o período correspondente aos anos 80/90, dirige-se primordialmente para instituição educacional-organização” (p.19).

Consideramos que o gestor de uma instituição educacional efetivamente democrático é aquele que reflete e pauta o seu trabalho numa mudança de postura e de encaminhamentos das ações da instituição educacional, visando criar e coordenar situações intensamente propícias ao processo educacional qualitativo, compreendendo que a gestão democrática não é algo alcançado por decreto, mas sim pela produção e

construção dos atores sociais envolvidos neste processo, concebendo a instituição educacional como um tipo de organização.

Nesse caso, a gestão deverá ser considerada como tarefa importante no âmbito organizacional e as ações intrínsecas a tal função denotam aspectos condizentes com as imagens organizacionais elencadas por Costa (1998), o qual especifica seis imagens organizacionais elaboradas partir de uma “construção teórico-conceitual que, devido ao seu carácter sistemático, usufrui de uma importante função heurística na análise das organizações escolares” (p.08). Assim as imagens organizacionais da escola propostas por Costa (op.cit.) são: escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como arena política, escola como anarquia e escola como cultura.

Na presente pesquisa destacamos, a imagem organizacional da escola como empresa, onde ressaltamos a sua origem a partir das concepções e práticas da área da produção industrial, em que os pressupostos teóricos têm como base a concepção economicista e mecanicista do homem, sendo o aluno uma “matéria-prima a ser moldada” (p.25) e tendo como fundamentação teórica os trabalhos de Frederick Taylor e Henri Fayol, na chamada abordagem clássica da teoria da administração. Observamos que a imagem da empresa, assim denominada por Costa, baseado em Morgan (2010), já citado acima, tem como referência a ideia da organização enquanto “máquina”, principalmente no que diz respeito a noção da organização (escolar) possuidora de uma divisão hierarquizada em papéis, funções e pessoas, objetivando o aumento da eficiência através da padronização das suas atividades. Queremos dizer com isto que a discussão das imagens organizacionais da escola remete-nos a uma análise mais ampla do papel das organizações na sociedade e, desta forma, percebe-se a necessária relação que devemos estabelecer entre a análise da instituição educacional e as mudanças por que esta passa e o contexto social de referência.

Tanto Taylor quanto Henri Fayol representaram uma significativa importância no pensamento organizacional quanto nas práticas de gestão, por apresentar como tônica principal a questão da eficiência no contexto organizativo, sendo esse entendimento deslocado, também, para o contexto educacional, em que “a escola perdeu sua especificidade de prolongamento da família, de ligação ao meio, para se transformar num tipo de administração anónima e numa indústria de transformação” (p.31). Nesse contexto, o taylorismo constitui uma das marcas dominantes em vários aspectos dos

modos da ação educativa nas instituições educativas, registrando no contexto educativo a “ideia da máxima rentabilidade e da máxima eficiência”.

A perspectiva da escola enquanto empresa foi alvo de críticas e considerações em vários posicionamentos. Em primeiro lugar é dado destaque ao discurso que a defesa da administração da instituição educacional não dever ser divergente da administração da empresa, onde “os modelos de gestão empresarial, a eficiência, a formação técnica de gestores, entre outras, são temáticas insubstituíveis” (p.32), sendo esse discurso considerado normativo. Essa semelhança entre a instituição educacional e a empresa passa a ser explicada, também, a partir de um discurso descritivo ou explicativo, em que as comparações entre os espaços fabris e a instituição educacional se baseiam desde os espaços físicos semelhantes como os tempos e as tecnologias padronizadas. Por outro lado, há de destacar os que se recusavam a utilização da comparação entre instituição educacional e empresa, criticando os discursos normativos, descritivos ou explicativos, como outros criticavam a comparação, mas ressaltavam pontos importantes a serem considerados como “os riscos inerentes a essa associação” (p.32), em que a escola como empresa tinha como premissas básicas a organização científica e racional da instituição educacional.

Associamos às imagens da máquina e da empresa, já citadas e em conformidade com Morgan (2010), uma outra imagem utilizada pelos autores como referência, qual seja, a da burocracia, uma vez que este formato leva em conta a importância da rotinização e mecanização no interior das organizações. Na imagem organizacional da escola como burocracia, identificamos como características marcantes a centralização nas decisões em nível superior, a existência de uma compartimentação da divisão do trabalho, planificação das atividades com base na previsibilidade de funcionamento, uniformidade e impessoalidade nas relações entre as pessoas, necessidade de documentação escrita (arquivomania) e existência de uma “pedagogia uniforme”, aspectos que, a nosso ver, estão presentes no universo organizacional das instituições educacionais, em geral.

Relacionado à discussão dessa imagem com o termo burocracia, onde esse termo é considerado polissêmico, destacamos Max Weber como primeiro e maior teorizador desse pensamento enquanto modelo organizacional, considerando que “o estado moderno - capitalista e democrático - surge dependente de um desenvolvimento incondicional da burocracia” (2010, p.41). Advindos dos estudos de Max Weber, a

burocracia é considerada como tipo ideal, encontrando sua legitimação na autoridade legal, sendo compreendida como um “modelo organizacional caracterizado globalmente pela racionalidade e pela eficiência e, nesta perspectiva, não se afasta significativamente dos objetivos da administração científica pretendidos por Taylor” (p.42).

Segundo Costa (1998), a lógica da burocracia se apoderou das variadas funções administrativas do Estado e, por conseguinte do contexto educativo, tendo a sua influência na relação pedagógica, nos conteúdos a serem lecionados, na uniformidade de procedimentos, no respeito irrestrito a hierarquia, enfim é impresso nas rotinas educativas as características das organizações burocráticas, no entanto, observa-se que nos contextos organizativos sistêmicos educativos (os contextos macros), essa perspectiva organizacional é bem mais aplicada em comparação com a instituição educacional propriamente dita (processos micro-organizacionais).

A terceira imagem organizacional escolar selecionada refere-se à escola como democracia, em que há uma facilidade em se consolidar um discurso normativo sobre a mesma, por ter uma utilização generalizada em variados contextos, considerando o fator humano presente nas organizações e invertendo os pressupostos tayloristas da administração a partir da fundamentação teórica advinda da teoria das relações humanas.

Elton Mayo é considerado um precursor nos estudos em que se destacaram os fatores sociais e psicológicos do comportamento organizacional, a partir das investigações da correlação entre a luminosidade do local de trabalho e a produtividade dos trabalhadores, tendo em seus achados epistemológicos o alerta para a importância do fator humano e social na produtividade empresarial. Esses achados epistemológicos serviram como base de fundamentação para uma nova perspectiva organizacional no que concerne a construção de “uma organização social humana” (CHIAVENATO, 1999, p.58).

A partir dos anos de 1930, os princípios das relações humanas constituíram-se como paradigma dominante na análise da gestão de pessoas nas organizações, sendo esse paradigma responsável em levar para o mundo empresarial novos processos de investigação relacionados aos fenômenos grupais, onde o trabalhador “deixa de ser visto como um mero elemento do encadeamento mecânico para aparecer como pessoa dependente da complexidade social e interpessoal em que se encontra inserido e dos aspectos emocionais e irracionais daí decorrentes” (p.59).

Atrelado a Teoria das Relações Humanas, outros estudos tornaram-se importantes de serem considerados como a Teoria Comportamental e a perspectiva do Desenvolvimento Organizacional, constituindo-se a fundamentação teórica em termos organizacionais da imagem da instituição educacional como democracia. No entanto, no universo das instituições educacionais, os fundamentos teóricos dessa imagem organizacional tiveram como alicerce os estudos de John Dewey e nesse caso a educação passa a ser vista como “preparação para a vida em sociedade e a instituição educacional como cadinho onde essa preparação se processa” (p.62).

Nesse contexto, a instituição educacional é defendida como comunidade de vida em miniatura a partir de um funcionamento democrático no interior dessas instituições, tendo como princípio a participação dos educandos nos processos pedagógicos, situando o processo educativo no indivíduo com base numa educação personalizada onde a pessoa humana é o centro de toda organização educativa.

Costa (op.cit.) nos apresenta duas vertentes relacionadas à imagem da escola como democracia no que diz respeito à organização e administração escolar, no contexto português. A primeira vertente seria a escola como comunidade educativa que tem como princípios organizacionais e administrativos os aspectos referentes à descentralização, participação e integração comunitária. A outra vertente seria relacionada com a gestão democrática das escolas que se refere “à aplicação do conceito de democracia no modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino” (p. 69), possuindo uma imagem com alto teor de normatização e tem como base a questão da representatividade formal, a partir da constituição de órgãos colegiados escolares.

Na imagem organizacional da escola como arena política identificamos um movimento marcante relacionado à recusa da racionalidade e previsibilidade das imagens empresarial e burocrática e da visão consensual da imagem democrática. Esse movimento em contraponto às imagens citadas tem como marca importante a característica sociológica, em que a instituição educacional é considerada como “um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais” (p.73).

Palavras como interesse, conflito, poder e negociação são consideradas palavras-chave no entendimento da imagem organizacional da instituição educacional como arena política, por possuírem relação direta com os preceitos organizativos em que as instituições educacionais, como as instituições em geral, são relacionadas, quer seja a

pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e grupos que compõem a organização, como pelo conflito de interesses e luta pelo poder presente no contexto organizacional interno, ou seja, nos aspectos da micropolítica. Essa imagem relaciona-se com a imagem de sistema político apresentada por Morgan (2010), considerando que as decisões e encaminhamentos tomados na organização nunca são neutros, mas revestidos de uma politicidade, já que as relações de poder são intrínsecas às relações sociais e, portanto, inerentes às relações nas organizações.

A fundamentação teórica dessa imagem advém da tradição sociológica, do campo da ciência política e da teoria organizacional, desconsiderando a homogeneidade e a racionalidade organizacionais clássicas, considerando que durante os anos 60 e 70 a instituição educacional era considerada como uma organização pacífica não se levando em conta a natureza política da mesma, assim perspectivas de análise organizacional foram alteradas no que concerne à visão da instituição educacional. De uma visão de homogeneidade organizacional admitiu-se a importância da heterogeneidade dos indivíduos, da harmonia educacional para o caos instalado onde a incerteza e a divergência passaram a ser categorias dominantes no contexto educativo.

Costa (1998) destaca que:

As organizações concebidas como miniaturas dos sistemas políticos globais são percebidas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os actores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objetivos (p.78)

Nesse sentido, a análise micropolítica é adequada para a análise das organizações como arena política e, por conseguinte as instituições educacionais são consideradas “espaços organizacionais privilegiados” devido as especificidades relativas à sua “composição, estruturação e comportamento organizacional” (p.79). Também há de se levar em conta duas razões fundamentais que expressam as características particulares das instituições educacionais e sua relação com a imagem organizacional como arena política, uma primeira razão diz respeito a consideração da escola como sistema debilmente articulado e a outra razão indica a escola como detentora de um carácter competitivo e conflitual da tomada de decisões, principalmente no que tange os responsáveis pela instituição educacional (gestores).

Na última imagem organizacional da instituição educacional, escola como cultura, relacionamos a sua origem a partir de um viés marcadamente empresarial sob

influência das empresas japonesas no Ocidente, na qual o desenho organizacional incorpora com naturalidade a questão dos grupos e as relações incluídas nesse processo. Fleury e Fleury (2010) ressaltam que essa concepção grupal tem como base de sustentação as próprias religiões orientais, onde tem “o grupismo como um de seus pilares: o coletivo deve prevalecer sobre o individual, e a missão de cada indivíduo é preservar a harmonia do grupo com o qual se relaciona” (p.45).

A imagem organizacional da escola como cultura é considerada uma das principais imagens organizacionais considerando a sua importância organizativa e as controvérsias identificadas a partir da consideração do caráter polissêmico da noção de cultura, destacando que desde a década de 1980 diversos estudos têm priorizando essa temática.

A instituição educacional nessa imagem é considerada como uma “mini-sociedade” com variadas manifestações simbólicas, tais como: valores, crenças, linguagem, heróis, cerimônias e rituais, os quais determinam o sucesso ou não das organizações, sendo consideradas instituições educacionais bem sucedidas àquelas instituições possuidoras de uma cultura forte, sendo o gestor responsável pela gestão do simbólico. Relacionamos essa imagem da escola como cultura identificada por Costa (1998) e Morgan (2010), levando-se em conta que nas organizações encontram-se presentes elementos simbólicos e que a própria cultura da organização é influenciada pelas interações dos indivíduos, situações e ações, enfatizando o lado humano presente no interior das organizações e o caráter simbólico do aspecto da cultura na vida organizacional.

Costa (1998) destaca que uma das melhores aproximações à noção da cultura organizacional refere-se a um grande guarda-chuva, em que aglutinaria as diversas formas de entendimentos sobre o tema e “ao abrigo do qual se encontram protegidas distintas formas de encarar as organizações” (p.116). Nesse contexto, a discussão sobre os termos relativos à noção de cultura (no singular) e cultura (no plural, culturas) é resultado de um desacordo teórico, já que “vários são os autores que enfatizam a noção no singular – a cultura da organização – procurando valorizar o conjunto das práticas e dos valores que caracterizam o *ethos* organizacional” (p.120), o que é percebido como “a recusa da cultura enquanto fenômeno monolítico das organizações”, ao invés de aproximar à noção de culturas, o que incluiria a ideia de diversidade e diferença/conflito. Esta noção nos estimula a pensar na instituição educacional a partir

da ideia de culturas, já que observamos a pluralidade de sujeitos pensantes, olhares, modos de conduta, enfim, a perspectiva inerente de conflito.

É importante enfatizar que se inicialmente a discussão sobre cultura tinha como campo restrito a área empresarial, agora a área de abrangência se expande para o universo educacional, constata-se nessa imagem organizacional a existência da dimensão simbólica nas organizações e essa dimensão simbólica “se afasta” das outras imagens abordadas por Costa (op.cit.). O referido autor destaca que:

Não foi preciso esperar muito tempo para que a valorização dos aspectos simbólicos da realidade organizacional da escola e o interesse manifestado pela (s) sua (s) cultura (s) se tornassem uma das linhas de investigação (e de atuação) predominantes na análise dos estabelecimentos de ensino do ponto de vista organizacional e administrativo (p.127).

Segundo Morgan (2010), é necessário que um gestor deva estar atento as inúmeras exigências de um mundo cada vez mais turbulento, ter consciência das imagens e dos pressupostos que determinam seu atual modo de pensar e desenvolver a capacidade de usar novas imagens. Essa compreensão pode ser relacionada com o contexto educativo organizacional, levando-se em conta o papel da Reitora e dos Diretores Gerais nos IF's.

Nesse sentido, a gestão da instituição educacional constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, observa-se a instituição educacional e as relações estabelecidas no seu universo. Destaca-se a importância de se considerar a criação de ambiente participativo entre a equipe escolar e a comunidade, construído pelo envolvimento na tomada de decisão e na construção dos processos sociais e profissionais da instituição educacional, sendo essas relações permeadas por processos que envolvem a consideração das imagens organizacionais da instituição educacional.

É preciso ter presente que as organizações educacionais têm características próprias que as distinguem das demais organizações, como no caso dos IF's, sendo a atuação da Reitoria e dos Diretores Gerais fundamentais na mediação e articulação da qualificação do processo educativo no seu interior organizativo. Para tanto o gestor de uma instituição educacional deve se basear na construção de mecanismos que viabilizam o fazer pedagógico, a partir de uma gestão participativa, com foco na qualidade do processo educativo.

As cinco imagens organizacionais descritas (escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como arena política e escola como cultura) e apresentadas por Costa (1998), trazem elementos de reflexão, os quais repercutem nas ações e objetivos organizacionais dos IF's, considerando que as imagens são diversas formas de análise da organização e que não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais educacionais, mas sim analisá-los num contexto ampliado, no entanto, para o presente estudo, utilizaremos a imagem organizacional da arena política do referido autor por relacionarmos com o contexto específico do Instituto Federal.

6 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico trilhado para o alcance do nosso objeto de estudo e, para isso descreveremos como foi realizada a construção do processo investigativo em tela e apontaremos os procedimentos e técnicas de coleta de dados no decorrer da pesquisa.

6.1. Para uma análise dos IF's: a imagem da organização como arena política.

Compreendemos que analisar os processos de gestão presentes nos IF's com base na imagem organizacional da escola como arena política, tal como proposto por Costa (1998), nos auxiliará a refletir sobre o nosso objeto de estudo, levando-se em consideração que a utilização desta imagem será útil para a compreensão do comportamento humano nas organizações.

Vale considerar que as transformações sociais, políticas e econômicas geram alterações no mundo do trabalho e no interior das organizações, enquadrando-se nesse contexto as mudanças implantadas na educação profissional com o surgimento dos IF's e, nesse sentido, a identificação das imagens organizacionais favorece a análise do comportamento organizacional, a partir da relação da vinculação existente entre o indivíduo, os grupos e seu contexto organizacional.

As imagens organizacionais da escola, então, são concebidas como teorias, arcabouços teóricos ou explicações que ajudam a atribuir sentido à natureza fundamental das organizações, mas sabemos que a formação da imagem é um processo subjetivo, único, relacionado à experiência individual e, ao mesmo tempo, somatório de sensações, percepções e inter-relações de atores sociais. Neste sentido, a imagem é construída a partir de um universo simbólico resultante de um processo cognitivo atrelado à razão e à imaginação.

A imagem é sempre fator passível de modificações e de adição de novas informações, podendo alterar ou não o seu significado simbólico, dependendo da forma em que são emitidas novas informações e como essas são recebidas e percebidas. Podemos considerar que a utilização de imagens para análise da organização educacional é extremamente importante porque está relacionada às respostas afetivas e de comportamento dos membros da organização, considerando que a imagem informa

sobre as características de uma organização e o que é importante para estimular e manter a aliança com os seus membros, potenciais membros, e todos aqueles que estão envolvidos, ainda que parcialmente, o que implica em divergências e possíveis conflitos envolvendo relações de poder.

6.2. O processo de construção da pesquisa

A referida pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa, a respeito da qual ressaltamos a definição geral apresentada por Denzin e Lincoln (2006) que destacam que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (p.17). Elencamos, também, a conceituação de Vieira (2008) que nos diz que “na pesquisa qualitativa o pesquisador busca, basicamente, levantar as opiniões, as crenças, o significado das coisas nas palavras dos participantes da pesquisa. Para isso, procura interagir com as pessoas, mantendo a neutralidade (p.99).

Minayo (2000) nos diz que a abordagem qualitativa “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações. (p.21). Também, em Triviños (1987) encontramos o fundamento para este tipo de investigação ao considerar que “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (p.139).

As principais características da abordagem qualitativa são: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador (GODOY, 1995). Essas características nos ajudam a retratar a complexidade do cotidiano da gestão da instituição educacional pesquisada, no caso os Institutos Federais, já que procuraremos capturar a perspectiva dos processos de gestão nas observações do dia-a-dia, como nos questionários aplicados e assim realizar a análise dos dados coletados.

Compreendemos, assim, que o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados e o observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os

fenômenos atribuindo-lhes um significado, já que o objeto pesquisado não é um dado neutro, mas sim possuidor de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2001, p.79). Nesse contexto, a pesquisa qualitativa “busca explorar a compreensão das pessoas a respeito de sua vida diária, ou seja, busca dar sentido ou interpretar fenômenos em termos de significações que as pessoas trazem para eles” (VIEIRA, 2008, p.106).

Os aspectos acima levantados para caracterizar a pesquisa de tipo qualitativa nos servem como referência para justificar a escolha deste estudo que, portanto, configura-se como sendo aquela que permite ao pesquisador guardar a espontaneidade da rotina, o que será visto no IF, considerando o seu ambiente natural como fonte direta dos dados a serem coletados, tanto a partir das observações como dos questionários aplicados.

Minayo (2000) destaca que não há uma fronteira específica entre a coleta de dados no trabalho de campo e o início do processo de análise e interpretação, já que a interpretação é tida como ponto de partida e de chegada na execução do objeto da pesquisa, levando-se em consideração que uma interpretação qualitativa dos dados coletados leva-nos para uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Nesse sentido, o processo de análise e interpretação dos dados de nossa pesquisa qualitativa será feito através de Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (1977), considerando que a análise de conteúdo produz inferências acerca de dados verbais e/ou símbolos, obtidos a partir dos interesses da pesquisa (FRANCO, 2008). Conforme a autora citada:

Dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistas como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes psicossociais (p. 08).

Por isso, para subsidiar o estudo utilizamos a análise de conteúdo como procedimento sistemático e objetivo de descrição das informações coletadas, considerando que para Bardin (1977) essa é “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (p.34).

Consideramos, assim, que a análise de conteúdo é uma construção social que exige do pesquisador a preocupação com alguns aspectos como a plausibilidade, a credibilidade, a coerência e a transparência, necessitando de cuidados com as interferências produzidas por intenções particulares ou compreensões baseadas unicamente no sentido literal do texto. Segundo Bardin (1977) ela se configura como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42).

A análise de conteúdo, portanto, nos permite utilizar aspectos da expressão da realidade para analisar a realidade em si mesma, ou melhor, utilizamos as palavras emitidas para conhecer os significados que elas abrigam. A pesquisa caracteriza-se, então, como um estudo de caso, numa abordagem qualitativa, tendo como propósito investigar os processos de gestão no âmbito do Instituto Federal.

Como metodologia de execução da pesquisa, optamos, então, por realizar um estudo de caso. Segundo Ludke e André (1986), o estudo de caso é um tipo de pesquisa que, dentro de um sistema, procura apreender uma realidade particular que tem um valor em si mesmo, ainda que, posteriormente, fiquem evidentes semelhanças com outros casos e situações. Vale destacar que procuraremos analisar os dados obtidos sem desconsiderar as relações sociais, econômicas e políticas presentes na conjuntura do Brasil com a interface nos processos educacionais, bem como as orientações da política educacional referente à educação profissional, realizando, assim, uma imersão do pesquisador no cotidiano do Instituto Federal.

Para a investigação aqui proposta, serão analisados os principais conceitos em relação aos meios de pesquisa constantes na literatura, como se justifica a escolha metodológica que será utilizada para a realização dos objetivos pretendidos. O marco conceitual pauta-se na revisão de literatura que nos ofereceu aprofundamento dos principais conceitos sobre a gestão escolar e a educação profissional, de modo a termos as bases necessárias para a análise da realidade empírica com vistas à definição de categorias. Nesse sentido, escolhemos como categorias principais os seguintes pontos que serão tratados posteriormente: as mudanças na organização ou nova institucionalidade, a relação entre as orientações normativas gerais e suas repercussões em termos da gestão do IF, os aspectos que se apresentam como implicações das

mudanças institucionais e a caracterização das relações de poder: o IFPE como arena política.

6.3. Procedimentos e técnicas de coleta de dados

As principais técnicas utilizadas na pesquisa são compostas pela pesquisa bibliográfica, observação e questionários, sendo a combinação desses elementos como facilitadores de um estudo de caso, levando-se em consideração que “o pesquisador só pode ser imaginativo se tiver um bom estofo teórico, uma ampla cultura bibliográfica na área em que trabalha, além de experiência pelo contato com os problemas relativos a temática” (GATTI, 2007, p.60).

Lakatos e Marconi (1991) destacam que nenhuma pesquisa parte do nada, pois “alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa”, como também destaca que “uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível” (p.225). Partindo desse entendimento, tomamos como base desta pesquisa o estudo de livros, artigos especializados, legislação, dissertações e teses relacionadas aos aspectos da educação profissional e a gestão escolar, tendo como base a Sociologia das Organizações Educativas, que abrem perspectivas à análise da organização educacional como cultura (BOTLER, 2004), o que possibilita o acesso e manipulação de informações relevantes para nossa reflexão sobre o objeto a ser estudado.

No que se refere a observação, consideramos que a mesma possibilita “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...] e a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação de um determinado fenômeno” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.26). Consideramos, assim, que a observação é uma técnica de coleta de dados “para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade (LAKATOS; MARCONI, 1991, p.190). Os autores nos dizem ainda que:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social (p.191).

É esperado, assim, que nas observações realizadas sejam caracterizadas informações não-oficiais de indivíduos e grupos, considerando que essas facilitem o entendimento de situações ou ações vivenciadas no lócus pesquisado, pois segundo Macedo (2006) “as pesquisas de campo de inspiração qualitativa realizam uma verdadeira garimpagem de ações, realizações e sentidos e estão interessadas, acima de tudo, com o vivido impregnado da cultura daqueles que os instituem” (p. 87).

Assim, o estudo realizado incluiu observações no cotidiano institucional em diferentes situações, contando com uma observação semanal, entre os anos de 2013 e 2014, salientando que os pontos observados seguiam um roteiro prévio, incluindo observações realizadas em reuniões com a equipe gestora e demais instâncias no *Campus*, como as reuniões no âmbito da Reitoria do IFPE, reuniões com o Conselho Superior, reunião com o Colegiado de Dirigentes, reunião com os estudantes, reuniões com os professores e solenidades festivas com o intuito de observar os processos de gestão do IFPE- *Campus* Ipojuca. Salientamos que, por termos atuado diretamente no *Campus* pesquisado, tivemos certa facilidade de acesso, ao mesmo tempo em que procuramos tomar o devido cuidado ético para não focalizar a análise em pessoas, mas nos fatos observados e comportamentos na organização, considerando o processo de mudanças subsequente a Lei, bem como obtivemos a devida autorização formal da Instituição para a realização da pesquisa.

No segundo momento da pesquisa realizamos a coleta e análise dos dados através da observação, anotando as observações no Diário de Campo e a utilização dos questionários com os sujeitos da pesquisa elencados (equipe gestora), docentes e servidores da área administrativa e pedagógica. Ressaltamos que a utilização desses procedimentos, além de favorecer um contato maior com o objeto a ser estudado, possibilitou a articulação entre os pressupostos teóricos e os dados da realidade. Nesse contexto julgamos interessante destacar que a utilização dos procedimentos citados, além de favorecer um contato maior com o objeto a ser estudado, possibilitou a articulação entre os pressupostos teóricos e a organização das etapas da pesquisa.

Em relação aos questionários, consideramos importante destacar que a opção por essa técnica de coleta de dados teve como base a necessidade do pesquisador contar com informações que não estão registradas em fontes documentais, considerando que para utilização da mesma necessita-se de uma discussão orientada para um objetivo

definido já que a utilização de questionários permite a obtenção de grande riqueza informativa.

Nesse sentido, consideramos o questionário como um dos instrumentos básicos na pesquisa qualitativa que permite a captação imediata e corrente da informação desejada (LUDKE e ANDRE, 1986), assim compreendemos que a utilização de questionário é um recurso metodológico rico e importante para a apreensão da realidade, já que “toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação ,e o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem mediante as denominações que lhes são emprestadas” (p.104).

O questionário utilizado na pesquisa foi organizado mediante um roteiro com questões abertas, com foco nos aspectos relativos à gestão da instituição educacional para atender as questões norteadoras e aos objetivos da pesquisa e consideramos que o mesmo nos permitiu caracterizar as crenças e opiniões da equipe gestora, docentes e funcionários sobre sua prática organizativa, sobre o contexto da organização e sobre as inter-relações das pessoas no contexto organizativo. Os elementos incorporados no roteiro do questionário nos guiaram para uma reflexão sobre os processos de gestão do IF, considerando que esse recurso permite ao pesquisador extrair uma quantidade muito grande de dados e informações sobre o seu objeto de estudo.

Tomamos como referência os seguintes eixos norteadores presentes nos questionários: Caracterização da equipe gestora, Caracterização da organização do trabalho de gestão do IF, Caracterização das atividades do Diretor Geral (atividades meio e atividades-fim), Mudanças e continuidade a partir da Lei 11.892/2008, Caracterização da prática de gestão, Caracterização das relações interpessoais e Caracterização da autonomia, sendo as respostas dos questionários analisadas qualitativamente, utilizando-nos das técnicas metodológicas da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

A partir da autorização formal em relação a aplicação dos questionários na instituição pesquisada, enviamos os questionários por *e-mail*, via internet, juntamente com as explicações e objetivos da pesquisa a ser realizada para todos os docentes e servidores da área administrativa e pedagógica, como também, nos momentos das observações realizadas no *Campus* Ipojuca convidava, pessoalmente, os servidores para responderem o questionário individualmente e de forma sigilosa, já que a própria

Direção Geral do *Campus* tinha disponibilizado o espaço físico do mini auditório para que essa ação fosse realizada, mas tivemos o retorno das respostas dos questionários através do e-mail com dezessete questionários.

Os questionários aplicados foram do tipo aberto (Apêndice A - Questionário-equipe gestora, Apêndice B – Questionário - Professores, Apêndice C – Questionário – Servidores técnicos administrativos/pedagógicos) e os mesmos tiveram como objetivo traçar o perfil dos sujeitos investigados como apreender a concepção dos mesmos sobre os processos de gestão, as mudanças e continuidades a partir da Lei 11.892/2008, a caracterização da autonomia e a cultura organizacional.

Iniciamos as visitas à Instituição pesquisada entre os períodos de 2013 e 2014, no entanto coletamos as respostas dos questionários em 2014, o culminou com o período de greve dos servidores dos Institutos Federais e férias dos docentes. Ressaltamos que o acesso e comunicação com os servidores técnico administrativos/pedagógicos foi satisfatório, pois tivemos facilidade de acesso, mas o acesso aos professores não foi tão fácil. Nas diversas idas ao *Campus* Ipojuca pudemos perceber que a grande parte dos professores ministravam suas aulas e iam embora, assim precisamos realizar visitas nas salas de aula antes do início das aulas ou no término, sala dos professores, bem como permanecemos vários momentos nos corredores da instituição aguardando um momento de abordarmos os professores em relação a aplicação dos questionários. Nesse contexto, a amostra pesquisada foi aleatória, levando em consideração os questionários enviados e a predisposição de quem decidiu participar da pesquisa, por livre vontade.

Elegemos como categorias para essa pesquisa as temáticas relacionadas à educação profissional, gestão escolar e imagem organizacional, por dizerem respeito ao nosso objeto de pesquisa.

Ao elegermos a educação profissional como categoria de análise consideramos um repensar dos desafios da relação educação-trabalho diante das exigências impostas pela globalização, já que nessa ordem mundial de grandes transformações políticas, econômicas, culturais e sociais, a formação profissional é considerada um elemento estratégico para o desenvolvimento do país. Desta forma, analisar a educação profissional na presente pesquisa tem como foco refletir sobre como essa modalidade educacional visou, ao longo do tempo, ao atendimento das necessidades do mercado de

trabalho, como também consideramos a “nova roupagem” da educação profissional estabelecida a partir de 2008 com a criação dos IF’s.

Ao estudar a categoria gestão escolar compreendemos que numa instituição educacional gerir significa estimular esforços e tarefas na busca de objetivos, de metas específicas e no caso do IF a gestão diz respeito a organizar a instituição para o atendimento de sua função social – agora em debate -, levando-se em conta a função sociopolítica e pedagógica da gestão educacional, especificamente numa nova proposta instituída pela Lei. A gestão numa instituição educacional é entendida como um processo contínuo e coerente à realidade local em que está inserida, devendo ser capaz de integrar a comunidade e atender às demandas educacionais existentes – tanto externas quanto internas -, mobilizando a elaboração de uma proposta educativa, o que pressupomos, venha a ser em busca de qualidade. Destacamos a gestão de uma organização educacional como um espaço de respeito, dignidade e, sobretudo, de formação de identidades pautadas em valores éticos em que tem relevo o papel da equipe gestora do IF como responsável.

A escolha da categoria imagem organizacional tem como fundamento a ênfase desta como fator estratégico para diferenciar as organizações, uma vez que a imagem se forma a partir da observação dos sujeitos, o que remete à ideia de que as organizações se constituem dinamicamente a partir das atribuições de sentidos que estes outorgam e incorporam por meio de rituais, procedimentos, formas de relacionamentos interpessoais, atribuição de valores. No contexto dos IFs, identificar a imagem arena política favorece o entendimento das formas de conhecimento compartilhado, importante para o seu funcionamento, pois está relacionada às respostas afetivas e comportamentais dos membros, como tentativa de identificar o que está ocorrendo com a organização, bem como identificar os principais atributos que estão influenciando a nova conformação/configuração institucional.

Com base nessas categorias organizamos os questionários em eixos temáticos e realizamos as análises dos dados coletados baseando-nos em Bardin (1977), através da técnica da análise de conteúdo. Começamos as análises do material colhido no sentido de obtermos uma visão geral dos dados coletados, em seguida categorizamos as respostas com base nos eixos temáticos definidos nos questionários em associação com os dados das observações, assim como primeira atividade pudemos “estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens

neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p.52).

Assim, compreender o IF, a partir da análise de um estudo de caso tem como objetivo visualizar e analisar sua rotina, as relações, as tensões e os significados que os sujeitos que a compõem, atribuem às situações, objetos e atores do cotidiano pedagógico, considerando que o estudo de caso, então, investiga a realidade de um agrupamento específico na intenção de realizar a descrição dos significados pertencentes a esse grupo, com suas particularidades, o que implica numa descrição dos significados tendo como base de análise as dimensões pessoal, interacional, institucional e sociocultural da organização. Nesse contexto, o estudo de caso vai além de uma simples descrição para uma compreensão dos significados culturais através das falas, dos gestos, dos pensamentos expressados e comportamentos das pessoas envolvidas, descrevendo, minuciosamente, os significados culturais do grupo participante da investigação, considerando a existência de uma cultura organizacional.

6.4. O lócus da pesquisa

Segundo Franco (2008), o autor de uma pesquisa “é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária” (p. 25). Atrelado a essa concepção, Sales (2004) nos diz que “toda atividade de pesquisa supõe um corte epistemológico que, por sua vez não é neutro e nem tampouco ocorre por acaso. Além de outros fatores, também se encontra relacionado com aquilo que se quer saber, o que pretende conhecer” (p. 73).

Partindo desse pressuposto para a escolha do campo de pesquisa, identificamos o IFPE - *Campus* Ipojuca como lócus da pesquisa, levando-se em consideração a existência no seu interior de peculiaridades próprias e significativas para reflexão, permitindo-nos realizar a investigação dos processos de gestão no contexto do IFPE. Estes aspectos nos interessam por permitirem uma melhor exploração dos aspectos cotidianos presentes no IF, já que a escolha de uma única instituição educacional como lócus da pesquisa coaduna com a possibilidade de um “olhar” mais atencioso com o que nos propomos a investigar a partir da análise das particularidades, das singularidades e da complexidade organizacional.

Nesse sentido, o interesse em selecionar uma determinada unidade educacional é compreendê-la enquanto uma unidade micropolítica e microssocial com a sua cultura

própria (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados), não excluindo a ideia de que a mesma faz parte de um contexto macrossocial. Portanto a escolha do *Campus* Ipojuca se apoia no entendimento da necessidade de compreender um caso particular, levando-se em conta seu contexto e sua complexidade, o que nos auxilia a compreender o contexto mais amplo dos IFs, não numa perspectiva de generalização de resultados, mas de interpretação e compreensão.

A pesquisa, com foco em uma instituição educativa teve como propósito conhecer os processos de gestão dos IF's em processo de transformação. Almejamos desta forma, conhecer as peculiaridades da instituição pesquisada, mas sem perder de vista que a mesma faz parte de um sistema educacional com suas características próprias. Nesse sentido, o trabalho de campo a ser realizado permitiu um “contínuo processo de reflexão e de mudança de foco de observação, o que permite ao pesquisador testemunhar as ações das pessoas em diferentes cenários” (MACEDO, 2006, p102).

6.5. O IFPE- *Campus* Ipojuca -Estrutura e funcionamento

O *Campus* Ipojuca funciona desde 31 de outubro de 2007 e originou-se inicialmente como uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do CEFET- PE. Inicialmente suas atividades pedagógicas funcionaram num espaço físico cedido pela Prefeitura da cidade com a oferta de três cursos técnicos subseqüentes: Automação Industrial, Química e Segurança do Trabalho. Destacamos que a criação da UNED do CEFET-PE em 2007, em Ipojuca, e que atualmente é um Campus do IFPE pesquisado insere-se no processo de expansão da educação profissional na época, sendo considerada a primeira unidade descentralizada do CEFET no Estado de Pernambuco.

Em 2006, a Prefeitura da cidade onde o *Campus* está localizado doou um terreno com uma área de dez hectares para a sua construção tendo a conclusão da etapa de acabamento dos primeiros blocos em março de 2008. Nesse sentido, o funcionamento no espaço cedido pela Prefeitura realizou-se até que as obras estruturais do *Campus* Ipojuca fossem concluídas, o que culminou com o período da transformação legal do CEFET para IFPE.

Em 11 de setembro de 2009, o *Campus Ipojuca* foi inaugurado oficialmente, com a presença do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e demais autoridades nacionais

e regionais, já dando destaque a expansão da educação profissional brasileira no formato dos Institutos Federais e até mesmo na primeira campanha presidencial da Presidente Dilma Rousseff os espaços físicos do *Campus* pesquisado foram utilizados para a filmagem da propaganda política da época evidenciando as condições estruturais e diferenciadas do *Campus* em questão no tocante a oferta de educação profissional já como um *Campus* do IFPE.

O *Campus* pesquisado, encontra-se ainda, em fase de expansão estrutural, tendo no seu projeto arquitetônico salas de aula, laboratórios e blocos onde funcionam os setores administrativos e pedagógicos, estando ainda prevista a construção do auditório e da biblioteca, já que a mesma funciona em sala adaptada.

Vale destacar que a escolha da construção da UNED do CEFET-PE na localidade onde atualmente é um *Campus* do IFPE deu-se em virtude do contexto dos arranjos produtivos locais e pela vocação econômica da região, considerando a existência de indústrias e fábricas nos arredores, como a criação de um Complexo Industrial que culminou com a instalação de estaleiros, indústrias petroquímicas e refinarias, o que alavancou consideravelmente o crescimento econômico da região e gerou demanda de formação.

O *Campus* Ipojuca está localizado numa cidade pertencente à Região Metropolitana da cidade do Recife, distante 43 quilômetros ao sul da capital pernambucana, tem 87.926 habitantes, possui uma área territorial de 532,6 KM² (Censo IBGE/2013), sendo considerado o décimo quinto mais populoso município de Pernambuco. É válido considerar que a região geográfica em que se localiza o *Campus* pesquisado é marcada historicamente pelo plantio de cana-de-açúcar, no entanto com os investimentos na área industrial toda a estrutura econômica foi alterada a partir do recebimento de investimentos que culminaram com a instalação de um Complexo Industrial Portuário e que conta com mais de 120 indústrias instaladas na região.

O município onde está localizado o *Campus* pesquisado se destaca, ainda, por possuir o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) de Pernambuco, impulsionado principalmente pelo turismo no seu litoral, com praias internacionalmente conhecidas. Nesse sentido, os serviços de turismo da região se destacam e o município conta com uma rede hoteleira estruturada e organizada, considerando a extensa faixa litorânea que pertence ao município. Vale destacar que foi, inicialmente, pelo contexto econômico relacionado à rede hoteleira e aos serviços de turismo da região que alguns cursos

técnicos na área de hotelaria foram pensados a serem ofertados na UNED do CEFET-PE, no entanto, o contexto industrial da região prevaleceu no tocante a escolha dos cursos técnicos a serem ofertados.

Além do *Campus* pesquisado, existem na localidade escolas municipais, estaduais e particulares e em relação ao ensino superior há uma faculdade particular que oferta os cursos de graduação nas áreas relativas a ciências contábeis, administração e pedagogia e cursos de especialização, sendo o IFPE - *Campus* Ipojuca local de referência na cidade no tocante à educação profissional.

Funcionando atualmente nos três turnos (manhã, tarde e noite), a estrutura organizacional do *Campus* Ipojuca está estruturada em torno de quatro Diretorias ligadas à Direção Geral, conforme se segue:

- Diretoria de Administração e Planejamento (DAP), responsável pela estrutura física e organizacional do Campus, estando relacionadas a essa Diretoria a Divisão de Execução Orçamentária e Financeira (DEOF), Coordenação de Compras (CCOM), Coordenadoria de Contratos e Convênios (CCON), Coordenadoria de Material e Patrimônio (CMPA), Coordenação de Protocolo e Arquivo Geral (CPAG), Coordenação de Transportes e Manutenção e áreas relacionadas com a Contabilidade, Material e Patrimônio. A DAP executa no *Campus* as diretrizes e políticas da Pró-Reitoria de Administração do IFPE (PROAD).
- A Direção de Ensino (DEN) é responsável pela organização das práticas pedagógicas, coordena todos os processos relacionados à docência e aos projetos pedagógicos dos cursos, incluindo o trabalho dos docentes na área de ensino e o atendimento aos estudantes. Está vinculada a DEN a Assessora Pedagógica (ASPE), a Coordenação de Assistência ao Estudante (CAES), a Coordenação de Registros e Diplomação (CRAD), a Coordenação de Desenvolvimento de Ensino (CDEN), a Coordenação de Turnos (CTUR) a Coordenação de Biblioteca e multimeios (CBIM), a Coordenação do Pró-IFPE e as coordenações dos cursos. A DEN implementa no *Campus* as políticas da Pró-Reitoria de Ensino do IFPE, conforme as diretrizes do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia.
- A Direção de Pesquisa coordena os grupos e projetos de pesquisa e implementa no Campus as políticas da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do IFPE. A essa Diretoria estão ligadas a Coordenação de Pesquisa e os grupos de pesquisa vinculados.

- Diretoria de Extensão coordena as iniciativas de extensão realizadas no Campus. A ela estão ligadas a Coordenação de Estágios e Egressos (CEEG), a coordenação do PRONATEC e MULHERES MIL e de outros programas de extensão.

Esta estrutura organizacional substituiu o antigo organograma do IFPE em que estavam ligados diretamente à Direção Geral a Direção de Ensino, a Direção Administrativa e a Coordenação de Pesquisa e Extensão e mesmo considerando que a Lei 11.892/2008 enfatiza os princípios da indissociabilidade entre o ensino-pesquisa-extensão, enquanto estrutura organizacional percebe-se que somente em 2014 as áreas de pesquisa e extensão passam a ser consideradas Diretorias com status e mesma importância da Diretoria de Ensino e Diretoria de Planejamento.

Além das Diretorias citadas, o *Campus* pesquisado conta com a Coordenação de Gestão de Pessoas (CGPE) que executa a política de pessoal do IFPE, elaborada pela Diretoria de Gestão de Pessoas da Reitoria (DGPE), como, também, o *Campus* com os serviços da Ouvidoria, que é responsável por receber informações, reclamações, sugestões, críticas ou elogios quanto aos assuntos e serviços acadêmicos prestados no Campus e está vinculada ao Gabinete da Direção Geral e funciona através de atendimento em endereço eletrônico.

Ainda no âmbito da Direção Geral tem a Assessoria de Comunicação e Eventos (ASCE) que trata dos assuntos relacionados à comunicação interna e externa do IFPE, além de prestar apoio aos eventos realizados pelo *Campus*. A ASCE, também, faz o atendimento à imprensa local e intermedeia os contatos entre a mídia e os gestores, docentes e servidores do *Campus* e trabalha em conjunto com a Assessoria de Comunicação da Reitoria do IFPE, responsável pelos posicionamentos e políticas globais do IFPE.

O *Campus* desenvolve o Programa de Monitoria que tem por objetivo possibilitar aos estudantes ampliar seu espaço de aprendizagem, de forma a contribuir para a qualidade do ensino. O monitor colabora com o docente no desenvolvimento de determinados componentes curriculares (disciplinas) dos cursos oferecidos pelo Campus e a monitoria pode ocorrer de maneira voluntária e não-remunerada, ou pode ser remunerada por bolsa e para o preenchimento das vagas remuneradas, são publicados, no início de cada semestre, editais de seleção de monitores. Sendo desenvolvido no *Campus* pesquisado o Programa de Acesso, Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (PRÓ-IFPE), um

curso preparatório para estudantes da rede pública de ensino que objetivam ingressar num dos cursos técnicos do IFPE, ampliando conhecimentos formais e informais que contribuam para o acesso, permanência e êxito de estudantes na educação profissional.

A assistência ao estudante o *Campus* Ipojuca atende ao que está preceituado na Política de Assistência Estudantil do IFPE, aprovada pela Resolução nº 021/2012 do Conselho Superior no dia 26 de março de 2012. Trata-se de um documento norteador das ações da Coordenação de Assistência ao Estudante, que visa oferecer condições de igualdade de oportunidade entre os estudantes a partir de programas que buscam a permanência qualificada e o êxito do discente.

Ainda são ofertados os cursos técnicos subsequentes em automação industrial, segurança do trabalho e química e em 2010 foram implantados os cursos técnicos subsequentes em construção naval, petroquímica e em 2011 inicia-se o curso de Licenciatura em química, estando atualmente num processo de discussão da implantação, futuramente, de um curso de engenharia química, no sentido de atender a perspectiva dos itinerários formativos presentes nos documentos institucionais que tratam dos IF's.

Em relação à oferta de cursos no *Campus* Ipojuca, não podemos deixar de considerar que a Lei 11.892/2008 institui que os IF's devem ofertar desde os cursos técnicos até os cursos de nível superior, no entanto, no seu artigo 7º ressalta que diante das finalidades e características os IF's devem:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

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

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

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

VI - ministrar em nível de educação superior:

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

- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Apesar da Lei citada ampliar a oferta de cursos a serem oferecidos pelos IF's, no entanto, no artigo 8^a da referida lei é destacado que há uma definição percentual de oferta de cursos e que cada Instituto Federal deve “garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7^o desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7^o”. Ou seja, os IF's na sua organização acadêmica devem privilegiar a oferta de cursos técnicos com no mínimo 50% das vagas para esse fim, como atender no mínimo 20% das vagas para os cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional, o que caracterizamos como uma falta de autonomia dos IF's na oferta de cursos diante do contexto educacional, social, econômico e cultural onde os *campi* foram criados, pois o que será cobrado prioritariamente são os percentuais de atendimento de ofertas dos cursos.

No contexto do *Campus* Ipojuca, há o atendimento parcial dos percentuais segundo a Lei 11.892/2008, com a oferta prioritária dos cursos técnicos subsequentes e da oferta de um curso de Licenciatura em Química e mais recentemente, em 2014, iniciou-se o curso de qualificação profissional PROEJA (Curso de Qualificação Profissional em Agente de Observação de Segurança na Indústria) e o planejamento pedagógico de um curso de engenharia, salientando que os cursos técnicos ofertados são cursos subsequentes, em que o estudante já concluiu o ensino médio, não havendo, ainda a oferta dos cursos técnicos integrados previstos na Lei 11.892/2008, mas o que deve ser observado é justamente como esses cursos foram pensados e planejados no contexto organizacional do *Campus* pesquisado.

O Curso de Qualificação do PROEJA é uma ação articulada com o Governo do Estado de Pernambuco, no sentido de atender a um público específico, sendo, portanto,

considerado um curso de qualificação em que os estudantes realizam as atividades pedagógicas nas escolas estaduais e em momento posterior realiza outras atividades pedagógicas no *Campus* Ipojuca, no sentido que essas atividades pedagógicas realizadas se complementem na formação do estudante.

Em 2013, foram implantados os cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), esses cursos tem como objetivo ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda, no entanto esses cursos acabam trazendo para dentro da instituição uma concorrência interna, já que os servidores envolvidos com esses cursos são remunerados além dos salários que recebem pelo seu trabalho, o que demanda também uma reorganização do *Campus* para que esses servidores envolvidos possam dar conta de suas atividades rotineiras e as atividades dos cursos do PRONATEC.

6.6. Os atores pesquisados

No âmbito da pesquisa os sujeitos que compõem a equipe gestora serão identificados com a sigla E.G. seguidos de numeração identificatória, no intuito de guardamos o devido sigilo referente aos sujeitos participantes da investigação.

No âmbito da constituição da equipe gestora do IFPE – *Campus* Ipojuca vale destacar que no dia 20 de março de 2013 o Diretor Geral toma posse como primeiro Diretor eleito no *Campus* Ipojuca, escolhido pelos seus pares. Vale destacar que a eleição para Diretor Geral do *Campus* Ipojuca foi realizada concomitantemente ao processo eleitoral para Reitor (a). Destacamos, ainda, que no período da eleição para Diretor Geral do *Campus* Ipojuca, o Diretor Geral candidato à eleição transferiu sua lotação de professor do seu *Campus* de origem (*Campus* Recife) para o *Campus* atual, o que demonstrou garantir uma identidade no seu trabalho de gestão. Nesse sentido, o processo eleitoral atendeu ao que preceitua o artigo 13 da Lei 11.892/2008 que diz que:

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

Em relação à realização de consulta a comunidade através de eleição direta no âmbito do IFPE, destacamos que são necessárias algumas condições que garantam a realização de ações, pois segundo Lück (2006, p. 35) “não é a eleição em si, como evento, que democratiza, mas sim o que ela representaria, como parte de um processo participativo”. Assim, compreendemos que a realização de eleições somadas às condições institucionalizadas como a composição de conselhos e instâncias colegiadas de decisão, como espaços propulsores de deliberações coletivas, que podem qualificar os processos democráticos de gestão.

Destacamos dois aspectos que demarcam certa singularidade deste processo eleitoral: o Diretor Geral em exercício era candidato único ao cargo e o mesmo contava com apoio da equipe da candidata a Reitora, que venceu as eleições.

Paro (2003) destaca que “um dos maiores argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença na capacidade da eleição de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal” (p. 96). Assim, refletir sobre a escolha de gestores escolares dando ênfase na eleição de diretores como um dos mecanismos participativos se enquadra na reflexão do provimento dessa função na realidade analisada, pois embora haja no país uma luta pelas eleições de dirigentes escolares e existam diferentes experiências em andamento, o processo de gestão democrática não se esgota na simples adoção do mecanismo de eleição de diretores.

Destacamos que as condições como a experiência com a gestão, conforme a Lei 11.892/2008, o apoio da Reitoria no processo eleitoral no *Campus* Ipojuca e o fato de ser o único candidato propiciaram a vitória na eleição para Diretor Geral, favorecendo o processo de transição com a recondução ao cargo que já vinha sendo ocupado desde 2006. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o processo eleitoral ocorreu como uma forma de atender aos preceitos legais observamos que o mesmo deu continuidade ao trabalho de gestão que já vinha sendo realizado.

Em relação aos docentes pesquisados, vale destacar que a princípio, todos os professores do *Campus* Ipojuca eram potenciais sujeitos de pesquisa, tendo em vista que era nossa intenção aplicar questionários a todos eles, no entanto, a decisão de participar da pesquisa foi recebida com êxito por dez professores. Para apresentarmos

os dados de forma a guardar o devido sigilo referente aos professores participantes da investigação, utilizaremos a sigla (P.), seguidos de numeração identificatória.

Os docentes pesquisados têm como formação específica o Mestrado, e quatro deles estão realizando Doutorado, o que já demonstra formações acadêmicas necessárias para atuar numa instituição com status de universidade, como é ressaltado na Lei 11.892/2008, ao relacionar que os professores dos IF's irão atuar no ensino-pesquisa-extensão, o que repercute diretamente na formação acadêmica necessária para o desempenho nessas três áreas de atuação.

Quanto ao ingresso no IFPE, destacamos que um professor pesquisado é servidor ainda da época do CEFET, ingressando na instituição antes de 2008, três professores ingressaram em 2008, época da criação dos Institutos Federais e 06 professores fazem parte do quadro de servidores desde os anos de 2010 e 2011, época em que a instituição já se caracterizava como IFPE e, nesse sentido, vivenciaram experiências diversas na instituição analisada.

Destacamos que 05 professores pesquisados atuam, estritamente, em cursos específicos em razão da formação e da área de atuação e os outros 05 professores atuam nos diversos cursos do *Campus* Ipojuca, em virtude da formação e área de atuação serem concomitantes com os cursos ofertados. Esse é um desafio à gestão no sentido de organizar pedagogicamente a oferta de cursos diante das áreas de atuação dos professores, o que repercute numa análise dos cursos a serem ofertados e na solicitação de professores junto à Reitoria para atender qualitativamente as necessidades pedagógicas dos cursos.

Os professores pesquisados apontaram mais de um motivo para justificar o seu ingresso na instituição sendo que quatro deles afirmaram como motivação trabalhar numa instituição de educação profissional, dois apontaram o reconhecimento profissional, três professores indicaram que ajudaria na valorização da sua carreira na área de sua formação; três professores levantaram a questão do reconhecimento financeiro como um grande motivo; quatro professores destacaram que o motivo preponderante foi a possibilidade de se trabalhar numa instituição com status de universidade; um professor destacou a realização pessoal e profissional como o grande motivo e um outro professor ressaltou que o motivo principal foi a possibilidade de se trabalhar com cursos de formação inicial de professores. Apenas 01 professor destacou que tinha como alvo profissional a sua inserção na Petrobrás e, dentre vários concursos

que fez, passou justamente para o *Campus* pesquisado para atuar como professor, alegando ter sido “obra do destino”.

Analisando os motivos apontados pelos docentes observamos que os que mais foram apontados dizem respeito a questão de se trabalhar numa instituição de educação profissional e com status de universidade, pontos que refletem a questão da nova identidade criada a partir do surgimento do IF, pois se antes o CEFET tinha como característica educacional mais reconhecida a oferta de educação profissional, com o IFPE essa função se amplia ao consideramos que as ofertas educacionais se estendem até a oferta da pós-graduação *stricto sensu*, até então oferta restrita às universidades. Percebemos assim, que esses dois motivos preponderantes espelham a formação dessa nova identidade institucional que ainda tem a marca de ser uma instituição de educação profissional reconhecida historicamente e que agora imprime um novo status de universidade, considerando que com a nova institucionalidade gerada pela Lei 11.892/2008, o IF é equiparado às universidades e pode ofertar educação profissional em todos os níveis, desde cursos de formação inicial e continuada à pós-graduação.

Podemos, também, destacar que os motivos apontados relativos à valorização na carreira, reconhecimento profissional, reconhecimento financeiro, realização pessoal e profissional refletem as novas oportunidades geradas com a criação dos IF's, pois vários concursos foram realizados a partir da Lei 11.892/2008 oportunizando o ingresso de docentes no serviço público federal, instância governamental almejada por proporcionar aos servidores uma estabilidade empregatícia e pela remuneração que supera as remunerações advindas de outros setores educacionais públicos e privados.

Destacamos entre os motivos apontados pelos docentes que apenas um professor apontou a questão de se trabalhar numa instituição que promova cursos de formação inicial de professores, o que nos leva a refletir que além da oferta da educação profissional os IF's são obrigados por lei a ofertarem cursos de licenciatura, o que, até então, era uma oferta educativa restrita das universidades ou faculdades. No entanto, mesmo considerando que esse motivo tenha sido apontado por um único professor, essa questão nos chama a atenção, porque a preocupação com a formação dos professores, também, deve ser uma preocupação da gestão da instituição. Para o gestor dos IF's, não basta apenas equipar os laboratórios com equipamentos que vão atender aos cursos da área técnica-profissional, mas pensar que a instituição esteja apta para receber estudantes que estão em busca de uma formação profissional muito específica,

tornarem-se professores, e que demanda, também, toda uma atenção pedagógica para o atendimento qualitativo dessa oferta educativa.

No que diz respeito aos servidores da área administrativa e pedagógica, destacamos que de acordo com a função no *Campus* pesquisado, iremos utilizar siglas seguidas com numeração identificatória para denominar os servidores da área administrativa (S.A.) e os servidores da área pedagógica (S.P.) pesquisados. Também, tínhamos a intenção de considerar todos os servidores da instituição como potenciais sujeitos de pesquisa, tendo em vista que era nossa intenção aplicar questionários a todos eles, no entanto, a decisão de participar da pesquisa foi recebida com aceitação por 07 (sete) servidores da instituição, sendo 04 (quatro) servidores da área administrativa e 03 (três) servidores da área pedagógica.

Evidenciamos que os servidores técnicos administrativos/pedagógicos pesquisados possuem formações acadêmicas que extrapolam o exigido legalmente para a ocupação de suas funções e que potencia qualitativamente o atendimento educacional da instituição, considerando que dos sete servidores, um tem doutorado, dois tem pós-graduação *lato sensu*, três estão realizando pós-graduação *lato sensu* e um servidor é graduado. Todos eles ingressaram no IF a partir de 2008, o que evidencia que os servidores pesquisados vivenciaram momentos organizacionais advindos com a transformação do CEFET para o IFPE.

Os servidores pesquisados indicaram mais de um motivo para justificar o seu ingresso na instituição pesquisada: 03 servidores identificaram a questão da valorização na carreira, 02 servidores apontaram o reconhecimento profissional como fator principal, 01 servidor apontou o reconhecimento financeiro, 01 servidor destacou a estabilidade financeira proporcionada, 01 servidor mencionou a importância de se trabalhar numa instituição de educação profissional, 01 servidor atrelou o motivo ao prestígio social em servidor do IFPE, 01 servidor relacionou a importância de se tornar um servidor público federal e 01 servidor indicou que o motivo preponderante foi a possibilidade de se trabalhar numa instituição com status de universidade.

Estas justificativas nos permitem ressaltar que a valorização na carreira e o reconhecimento profissional foram os motivos mais elencados, o que nos faz considerar que diferentemente do contexto dos docentes que relacionaram, preponderantemente, a questão da oferta da educação profissional e o fato do IF ser considerado uma universidade, os servidores apontaram motivos relacionados mais a questão pessoal e

profissional no que diz respeito a terem uma carreira valorizada e serem reconhecidos. Ficou, portanto, excluída desses motivos a oferta educativa da instituição, ou seja, não estava em voga o que a instituição oferece em termos educacionais, mas o que a instituição oferece em termos pessoais e profissionais. O reconhecimento e a estabilidade financeira, e a importância de se tornar um servidor público federal também foram motivos pessoais e profissionais.

Apenas um servidor apontou que o principal motivo seria o prestígio social alcançado em ser servidor público do IFPE, colocando em destaque a instituição em detrimento de um motivo pessoal e profissional. Um servidor fez referência em se trabalhar numa instituição de educação profissional como o principal motivo, evidenciando a função histórica em destaque no IFPE e um servidor indicou que o motivo preponderante foi a possibilidade de se trabalhar numa instituição com status de universidade, evidenciando que essa não é uma questão que chama atenção dos servidores técnicos-administrativo/pedagógico como chamou a atenção dos docentes.

Nesse sentido, serão apresentadas no próximo capítulo as concepções dos segmentos pesquisados sobre os processos de gestão pautando-nos em eixos que abordam aspectos como a caracterização da prática de gestão, as mudanças e continuidade a partir da Lei 11.892/2008, a caracterização da autonomia e a cultura organizacional, entremeando as falas dos sujeitos pesquisados com os dados das observações realizadas nos âmbitos do *Campus* e da Reitoria do IFPE.

7 MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO OU NOVA INSTITUCIONALIDADE

Diante das mudanças previstas na Lei 11.892/2008, os IF's passam a ofertar cursos relacionados à educação básica, cursos de qualificação profissional, cursos técnicos e tecnológicos, cursos de nível superior e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, o que configura o IF, diante desse leque de ofertas educativas, numa organização curricular singular no contexto brasileiro, diferenciada por seus variados graus de atendimento educacional. Um de seus propósitos é oferecer “itinerários formativos” aos estudantes, no sentido de que os mesmos possam realizar vários cursos na instituição, numa mesma área de conhecimento e, assim, realizarem percursos de aprendizagens que se complementam e se integrem, com perspectiva de aprofundamento.

Destacamos, assim, que o conceito “itinerários formativos” se faz presente na conjuntura organizacional dos IF's, compreendendo caminhos a serem trilhados pelos estudantes como formação acadêmica realizando cursos da mesma área de conhecimento num processo gradativo de elevação de escolaridade, assim os estudantes podem iniciar sua trajetória acadêmica no IF fazendo um curso de formação inicial e podem chegar a cursar um curso de pós-graduação na mesma instituição. Para isso, é necessário que cada *Campus* se organize pedagogicamente na perspectiva de ofertar cursos que sejam da mesma área de conhecimento e com diversos graus e dimensões de estudos proporcionando, assim uma trajetória inusitada de ofertas de cursos na esfera pública.

Além da nova perspectiva de formação, baseada nos itinerários formativos, a Lei 11.892/2008, também gera uma mudança organizacional importante: os IF's possuem “status de universidade” com a composição da Reitoria e os *Campi*, configurando-se numa nova organização estrutural e pedagógica. No entanto, é válido pontuar que apesar do “status de universidade”, os mesmos diferenciam-se do contexto das universidades brasileiras, já que as mesmas não oferecem cursos relacionados à educação básica. Segundo Pacheco (2010):

Exatamente por esse grau de abrangência, os Institutos Federais têm condições de estabelecer uma singularidade em sua arquitetura 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 (p.10).

Nesse sentido, a própria concepção de “status de universidade” presente nos IF’s é algo a ser refletido, pois isso requer mudanças conceituais e organizacionais que demandam tempo e amadurecimento, tanto dos servidores como dos próprios estudantes, já que a imagem presente ainda da época do CEFET e das Escolas Agrotécnicas Federais restringe-se à oferta de cursos técnicos. Queremos reforçar que sua origem e história institucional tem outra base conceitual, o que, supomos, delinea outra cultura organizacional.

Inicialmente, os cursos ofertados no *Campus* Ipojuca, foram os cursos técnicos subsequentes em automação industrial, segurança do trabalho e química, sendo esses projetados e organizados ainda na época que funcionava como uma UNED do CEFET-PE, em 2006. Após a transformação do CEFET para IF, esses cursos continuaram a ser ofertados e, em 2010 foram implantados no respectivo *Campus* os cursos técnicos subsequentes em construção naval e petroquímica e em 2011 foi dado início à oferta do curso de licenciatura em química, estando atualmente num processo de discussão da implantação, futuramente, de um curso de engenharia química, no sentido de atender a perspectiva dos itinerários formativos presentes nos documentos institucionais que tratam dos IF’s, como também, atender aos percentuais de ofertas por tipos de cursos, como prevê a referida lei.

Interessante destacar que na visita realizada ao *Campus* Ipojuca por visitantes peruanos e canadense foi indagado à equipe gestora se o estudante do *Campus* pesquisado, quando termina o curso técnico, pode passar automaticamente para outro curso do IFPE ou precisa fazer uma nova seleção. Então, a E. G. 1 respondeu que é preciso fazer uma nova seleção, já que os cursos são diferentes. Nesse ponto se discute que o estudante está na mesma instituição, mas os atendimentos são diferenciados, sendo dado o exemplo da oferta do curso técnico e de um curso de bacharelado, o que causou estranheza para os visitantes estrangeiros que desconheciam a existência de possibilidades educacionais diferentes numa mesma instituição educacional. Este fato nos levou a refletir a respeito da imagem ainda persistente da instituição associada à oferta de formação técnica de nível médio, o que foi reforçado em uma observação feita em reunião, conforme o que se segue.

Numa das reuniões dos gestores do IFPE, organizada pela Reitoria, observamos que a representante da Assessoria de Comunicação do IFPE (ASCOM) informa que mudanças estão sendo feitas na área de comunicação do Instituto para dar um caráter mais sistêmico às informações e que a ideia é que algumas informações não precisem ser replicadas nos sites dos *Campi* e diz que é preciso “reforçar a identidade institucional”.

Pontuamos, também, que diante da perspectiva do atendimento educacional respeitando os itinerários formativos como uma das marcas institucionais do IF, cabe à Reitoria e as Pró-Reitorias, realizarem um planejamento estratégico na organização da oferta dos cursos dos diversos *Campi* (atualmente são 16 *Campi*) e, portanto, as ofertas educativas precisam estar em sintonia com os arranjos produtivos locais e com o atendimento das porcentagens previstas na Lei 11.892/2008, o que acarreta um olhar atento diante das possibilidades de cursos a serem ofertados, evitando, inclusive, a concorrência e disputa entre os próprios *Campi* do IFPE, considerando que alguns deles são próximos geograficamente, como por exemplo o *Campus* Ipojuca e o *Cabo de Santo Agostinho*, ambos na região metropolitana de Recife.

Numa das reuniões pedagógicas observadas no *Campus* Ipojuca foi discutida a questão do calendário letivo a ser cumprido em virtude de uma greve¹ realizada pelos docentes e servidores do IFPE no primeiro semestre de 2014. Os professores presentes na reunião analisaram o calendário letivo proposto pela Direção de Ensino e questionaram sobre a quantidade de semanas letivas para se cumprir a carga horária dos cursos, em virtude da greve realizada. A necessidade de se planejar os calendários letivos com 18 semanas para os cursos técnicos subsequentes e 20 semanas para o curso de licenciatura em química, a fim de que seja atendido o cumprimento dos dias letivos foi destacada por E.G.1. O que percebemos com essa situação é que a gestão pedagógica do *Campus* do IFPE precisa estar atenta no que diz respeito a sua organização interna, observando desde a questão dos dias letivos até as questões mais estruturais, como os laboratórios dos cursos, materiais didáticos, pois numa mesma instituição serão ofertados cursos com níveis diferentes, como os IF's, com professores que transitam nos mais variados cursos, com legislações específicas para cada curso, o

¹ Greve realizada em 2014 nos *Campi* do IFPE. Especificamente no *Campus* Ipojuca a greve iniciou em 06/05/2014 e encerrou-se em 31/08/2014. A referida greve fez parte de um movimento nacional que cobrava a reformulação no plano de cargos e carreiras e a antecipação dos 5% de aumento salarial previsto para 2015.

que implica num ajuste constante de suas atividades pedagógicas em atendimento às prerrogativas legais e aos objetivos dos cursos ofertados, o que imprime, realmente, ao IF uma organização pedagógica diferenciada.

Nessa mesma reunião, alguns professores presentes pontuam a questão do IFPE ser considerando uma universidade, mas consideram que nas universidades tudo é mais tranquilo de se resolver e solicitam, assim, mais flexibilidade na resolução dos problemas internos. Um professor pede que se consulte como as universidades resolvem questões como o cumprimento dos dias letivos, já que nas universidades existem espaços vagos dentro dos horários e assim problemas com carga horária são resolvidos nesses espaços, sendo pontuado que se o IFPE tem “status de universidade”, então muitos dos problemas que o IFPE tem deveriam ser resolvidos tendo como parâmetro as universidades.

Por outro lado, uma professora destaca, nessa mesma reunião, que antes de se discutir se o IFPE é igual às universidades é preciso pensar sobre as ofertas educacionais do IFPE, que vão desde a oferta da educação básica ao ensino superior e, se esse atendimento educacional é diferente de uma universidade, é preciso pensar sobre isso. A professora ressalta, ainda, que é preciso pensar na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e diz “é preciso pensar em atividades conjuntas, numa proposta interdisciplinar”. Mas, observamos que essa discussão sobre a intencionalidade dos IF's não é ponto de pauta da reunião e nem os professores nem a equipe gestora aprofundam essa discussão levantada. O que fica evidente é a falta de amadurecimento e compreensão das intencionalidades dos IF's, pois a questão primordial é que os IF's são instituições “pluricurriculares”, portanto as ações educacionais precisam ser planejadas num viés do ensino-pesquisa-extensão e a compreensão desse formato educacional precisa ser compreendida por todos os servidores.

Este aspecto reflete a definição identitária do IFPE, no sentido de que, para ser considerada uma universidade, ainda precisa ser mais bem trabalhada e compreendida internamente, o que parece não ser claro para todos. Não é apenas a constituição de uma Reitoria e os *Campi* que garantem o funcionamento organizacional equiparado às universidades, trata-se de uma perspectiva inovadora de uma arquitetura curricular trazida com a Lei 11.892/2008, o que reflete cotidianamente nas relações estabelecidas no interior dos *Campi* e nas relações *Campi* e Reitoria, o que implica, também, na relação indissociável das áreas do ensino, da pesquisa e da extensão.

Na visita ao *Campus* Ipojuca os estrangeiros perguntaram se havia professores que são pedagogos, ao que E.G.2 explicou há duas professoras que são pedagogas, mas elas ministram aula somente no curso de licenciatura em química, como existem duas outras pedagogas que trabalham realizando assessoria pedagógica no *Campus*. A E. G. 2 salienta que a partir de 2012, por força da Resolução nº 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a formação inicial para a docência neste âmbito deverá ser realizada em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação, cabendo às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores, então diante desse contexto, em 2014, foi ofertado pelo IFPE um curso de formação pedagógica para os professores novatos organizado pela Pró-Reitora de Ensino.

Observamos que no primeiro semestre de 2014 foi oferecida a primeira turma de um curso de formação pedagógica pelo IFPE intitulado “Curso de Formação Pedagógica Docentes do IFPE” com a participação de 69 professores recém-empossados. O referido curso teve uma carga horária de 40 horas, cujos professores ministrantes foram servidores do próprio IFPE, com o objetivo de promover uma formação didático-pedagógica para professores ingressantes do IFPE, de forma que construíssem novas práticas pedagógicas, articulando seus saberes-fazeres com as teorias da educação e os saberes da didática necessários para o trabalho docente.

Consideramos essa uma ação pedagógica estratégica para o IFPE, haja vista a amplitude das ofertas educativas a serem desenvolvidas na instituição, o que acarreta a realização de um trabalho pedagógico coeso e em atendimento às exigências legais. No entanto, se levarmos em conta a existência dos IF's desde 2008 e esse curso de formação de professores ser realizado somente em 2014, observamos que há um espaço temporal considerável, principalmente tendo em vista que neste intervalo de 6 anos foram realizados vários concursos para docentes e não houve, por parte da Reitoria, nenhuma atenção específica nesse sentido, ficando a responsabilidade pela recepção e as orientações normativas do trabalho dos docentes e dos servidores em geral a cargo dos *Campi*, não havendo um padrão único de atendimento quanto ao âmbito pedagógico quanto relacionado às relações organizacionais, sendo necessário a realização de um trabalho formativo no que se refere, também, a Lei 11.892/2008.

Esse ponto é crucial numa análise sobre a intencionalidade dos IF's, pois considerando que os mesmos podem ofertar cursos distintos, desde a educação básica aos cursos de pós-graduação, a formação pedagógica dos professores precisa ser levada a sério, onde o próprio IF precisa ser lócus de formações pedagógicas planejadas que levem em conta “as situações concretas de trabalho dos professores” (SANTOS, 2014, p.23), devendo ser formuladas com o intuito de auxiliar o professor nos seus desafios pedagógicos diários, como precisa ser elaborado um plano de formação pedagógica em instituições externas que possibilitem processos formativos que valorizem uma avaliação sobre a prática.

Numa análise sobre o trabalho docente nos IF's observamos que a área de química é vista como uma área que pode proporcionar esses itinerários formativos para estudantes haja vista a existência dos cursos técnicos subsequentes de química, petroquímica e o curso de licenciatura em química, que já disponibilizam laboratórios específicos e um número de professores especialistas na área em questão, como bem aponta a E.G.1, ao ser indagado a respeito de quais as ações realizadas no *Campus Ipojuca* que garantem a realização de itinerários formativos dos seus estudantes visando a continuidade de sua formação profissional e atendimentos às especificidades regionais de demandas do mercado. O mesmo destaca que:

Todos os cursos do Campus foram elaborados com base nos arranjos produtivos locais. Também, as empresas foram procuradas para verificação do perfil do profissional necessário ao atendimento das demandas. O estudante, ao entrar no Campus, terá oportunidade de uma formação verticalizada. Principalmente do técnico em química e petroquímica que podem ter continuidade no curso superior de química. Para os técnicos de todas as áreas do Campus, são ofertados cursos extras e de extensão que proporcionam uma continuidade de sua formação em áreas correlatas com seu curso. Com certeza, ao terminar um curso técnico, o aluno estará mais preparado para continuar em cursos superiores que aqueles que só possuíam o ensino médio e ingressaram em uma formação superior.

O extrato acima explicita que E.G.1. tem clareza a respeito do significado e importância do novo projeto institucional, já que valoriza, a partir da compreensão de um projeto pedagógico específico, a formação já disponibilizada anteriormente nos CEFET's, em âmbito do nível médio de ensino. Esta compreensão, no entanto, parece não ser partilhada por todos ainda, o que exigiria trabalho pedagógico interno de sensibilização/formação.

Mesmo considerando que uma das marcas institucionais dos IF's é a organização dos itinerários formativos dos estudantes indagamos aos professores se era observada no

Campus Ipojuca a realização de ações que garantissem a continuidade de sua formação profissional e atendimento às especificidades regionais de demandas do mercado e observamos que 07 professores pesquisados não souberam responder e apontaram que desconheciam essa preocupação.

Um dos professores destaca que os cursos ofertados no *Campus* pesquisado atendem as especificidades regionais, “tendo em vista que todos os cursos são destinados a suprir a demanda do mercado local e que tem seus planos de curso revisados constantemente a fim de adaptá-los a demanda recente” (P.03). No entanto, observamos que os primeiros projetos pedagógicos dos cursos datam de 2007, portanto já deveriam ter passado por um processo de revisão pedagógica, o que parece ainda não existir, conforme a expressão do entrevistado.

Dois professores apontam que essa preocupação com os itinerários formativos dos estudantes no *Campus* Ipojuca é visível na área de química, pois é ofertado o Curso Técnico em Química, Curso Técnico em Petroquímica e o Curso de Licenciatura em Química, sendo já institucionalizada uma comissão de professores e pedagogos para organizarem o projeto pedagógico do Curso de Engenharia Química, sendo assim observado que esses cursos mencionados possuem a mesma área de conhecimento, diferenciando a modalidade de ensino, sendo essa escolha pela área de química escolhida “até por conta do contexto do polo petroquímico que está aqui ao nosso redor e requer profissionais dessa área” (P.07), o que nos leva a refletir que o contexto local deve interferir nas escolhas dos cursos a serem ofertados, portanto a área de formação em química atende aos arranjos produtivos locais relativos ao contexto do município de Ipojuca, mas por outro lado percebemos que não é apresentado um planejamento pedagógico próprio em relação à preocupação com os itinerários formativos dos estudantes em relação aos outros cursos técnicos ofertados (segurança do trabalho, automação, construção naval), o que evidencia a falta de um olhar específico sobre essa questão no que tange a oferta, continuidade e aprofundamento dos cursos ofertados de uma maneira geral, o que reflete, por outro lado, um processo pedagógico em construção, já que essa preocupação formativa é exigida com a nova Lei 11.892/2008, portanto, a preocupação pedagógica relacionada com os itinerários formativos repercute na própria mudança da cultura da organização.

A E. G. 1 esclarece que existe um trabalho de articulação via projetos e parcerias com as empresas e o *Campus* Ipojuca visando dar conta da preocupação formativa e destaca:

Temos um bom relacionamento com as empresas e instituições do pólo de Suape e fora dele. Já foram obtidos equipamentos para os cursos, treinamentos para professores. Temos uma grande diversidade de arranjos produtivos locais que necessitam de uma série de conhecimentos, levando à necessidade de uma aproximação ainda maior com as empresas.

Nove professores pesquisados observam o posicionamento da equipe gestora do *Campus* Ipojuca em articular projetos e parcerias previstas ou existentes com empresas relacionadas à área profissional dos cursos ofertados em atendimento aos arranjos produtivos locais com atributos positivos, destacando que “A Direção sempre mostrou-se muito ativa neste aspecto e sempre teve um bom relacionamento com as empresas da região” (P.2), e que o “Diretor é atuante nesse ponto, tem muitos contatos com empresas e isso é bom pra articular estágios para os nossos alunos”(P.10). Outro ressalta que a articulação realizada pelo Diretor Geral com as empresas a exemplo da Petroquimicasuape e o Estaleiro Atlantico Sul, atende a necessidade dos arranjos produtivos locais, considerando, assim que “foram parcerias importantes e que culminaram com a criação dos cursos técnicos de petroquímica e construção naval” (P.09).

Outro professor diz que em relação ao estabelecimento de parcerias com as empresas há “bastante diálogo e, nesse sentido, tanto no polo petroquímico aqui próximo e outras instituições e nos eventos que se tem sempre, se convida exatamente essas instituições que podem nos ajudar” (P.07) e destaca, ainda, que tanto nas reuniões, na parte dos informes, como nos espaços de convivência do *Campus* sempre percebe a preocupação da Direção Geral em estabelecer parcerias e destaca: “o gestor trata isso, assim, bem muito tranquilamente, não é algo que a gente desconheça”.

Apesar de percebermos que a quase totalidade dos professores aponta positivamente para a atuação da Direção Geral na articulação com as empresas, um dos professores ressalta que “existe um estreitamento bom com as empresas locais, porém uma força maior deve ser investida. Uma divulgação maior dos nossos cursos nas empresas iria facilitar a aproximação delas com a instituição” (p.04), trazendo à tona a questão de que essas parcerias precisam, ainda, serem mais estruturadas em razão dos cursos existentes no *Campus* Ipojuca. Outro professor posiciona-se dizendo que, ao

entrar na instituição em 2011, percebia-se uma interação maior do *Campus* com empresas, relacionadas à área de Petroquímica, mas de “2012 até o momento, não se percebe mais essa relação. Se essa interação existe, não é muito divulgada, pois existe uma insatisfação por parte dos docentes e discentes em relação a isso” (P.03). Nessa questão percebemos que somente um dos professores pesquisados mostrou-se insatisfeito com o trabalho da equipe gestora e a sua atuação em relação à articulação com as empresas e relaciona isso a falta de divulgação das ações realizadas no *Campus*, o que julgamos que realmente tem procedência se as ações desenvolvidas pela equipe gestora no âmbito externo não forem socializadas com os servidores e estudantes.

Dos sete servidores técnicos entrevistados, 06 observam que há por parte da equipe gestora forte iniciativa na busca de parcerias externas e destacam que há “uma busca constante para a formação de parceria entre instituição-empresa” (S.A. 01). Destacam que o Diretor Geral “é uma pessoa muito empreendedora e articulada politicamente porque, com relação aos convênios mais expressivos do nosso *Campus*, o grande intermediador foi ele, trazendo desde maquinarias para os laboratórios, como também vagas de estágios para o alunado” (S.A. 04). Um servidor afirma que há no *Campus* Ipojuca graves problemas relacionados aos estágios curriculares dos estudantes, estágios esses que precisam ser realizados para que o curso seja concluído e esse problema advém da falta de articulação da equipe gestora com as empresas da região, relacionado essa questão com a falta de comunicação presente no *Campus*:

Não observo que exista articulação de projetos e parcerias no *Campus*. A exemplo, pode-se observar que os estudantes não conseguem concluir o curso por ausência de campo de estágio. Esse dado não é uma suposição, é uma afirmativa. Acredito, também, que há uma ausência de comunicação por parte da DG, digo de forma oficial, porém há comentários de corredores acerca de perspectivas e planos da DG. Mas não vejo esse um espaço de diálogo oficial com o servidor, ou seja, os espaços parecem estar preparados para receber apenas as pessoas que estão de acordo ou não questionam o funcionamento do *Campus*. Há um silenciamento que prejudica que tenhamos um ensino, pesquisa e extensão de qualidade para a sociedade (S.A.06).

Consideramos importante destacar que a articulação do trabalho da equipe gestora com o contexto local implica diretamente nas possíveis parcerias realizadas com as empresas e indústrias, pois de acordo com os projetos pedagógicos dos cursos analisados, os estudantes só concluem os cursos após realizarem os estágios, o que torna as parcerias advindas da articulação da equipe gestora imprescindíveis para o contexto pedagógico da instituição. Destacamos que a questão do “silenciamento” presente nas

ações do *Campus* Ipojuca apontado pelo servidor é um ponto importante para refletirmos a respeito da comunicação e divulgação das ações apontadas também por um dos professores anteriormente, o que consideramos um ponto “frágil” no trabalho de gestão.

Numa das reuniões realizadas pela equipe gestora é mencionada a questão de que os cursos afins técnicos em química, petroquímica e a licenciatura em química e ainda o curso de engenharia química projetado para o futuro deverão receber um cuidado especial, pois os professores do *Campus* Ipojuca “circulam” entre vários cursos da instituição e, portanto, será preciso uma organização dos horários dos professores, como será preciso a contratação de novos professores para atender a demanda dos cursos na área de química. A E.G. 1 destaca, então, que deve haver um envolvimento dos coordenadores dos cursos nessa discussão sobre implantação do curso de engenharia, ou seja, será necessário um trabalho coletivo no intuito que todos possam se sentir como participantes dessa ação organizacional.

Vale ressaltar, então, que a organização dos itinerários formativos no *Campus* Ipojuca tem a área de química como destaque e a partir de 2014 são observadas discussões a respeito da implantação futura de um curso de engenharia química, e o que é respaldado por uma portaria institucional que legitima o trabalho de um grupo de professores juntamente com a assessoria pedagógica do *Campus* Ipojuca na intenção de se refletir e analisar a viabilidade dessa proposta. Consideramos urgente pensar bem sobre essa ação, afinal implantar o curso de engenharia atende a prerrogativa legal de atender a oferta de cursos de bacharelado, mas isso vai requerer toda uma estrutura física e organizacional da instituição para garantir que esse curso seja realizado com sucesso, desde a preocupação com as instalações físicas, como a contratação de professores e servidores relacionados ao curso.

Consideramos que mesmo que a discussão sobre a organização do projeto pedagógico do curso de engenharia química esteja tomando corpo no *Campus* pesquisado mais recentemente, essa foi uma questão presente no discurso de posse do Diretor Geral em 20/03/2013, o qual destaca o compromisso da instituição e já aponta a implantação de um curso de engenharia no *Campus* Ipojuca.

Temos o compromisso de uma oferta de educação pública através de ações que assegurem a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Temos pressa em consolidar as ações de ampliação da infraestrutura como biblioteca, auditório, Centro de Referência em Formação, laboratórios, salas

de aula, visando: a ampliação de vagas, a implantação do primeiro curso de engenharia do Campus, a celebração de convênios, cooperações técnicas e financeiras e a permanente atualização profissional dos servidores (D.G.).

O que consideramos importante destacar que essa já era, desde 2013, uma das ações do plano de trabalho da equipe gestora do *Campus Ipojuca* e que toma corpo em 2014 com a emissão de uma portaria institucional. No entanto, ainda no que diz respeito ao planejamento dos cursos a serem ofertados, destacamos que em outra reunião pedagógica observada os professores apontaram que alguns dos cursos técnicos no *Campus Ipojuca* não foram objeto de discussões mais aprofundadas, o que culminou com a falta de informações entre os cursos existentes até mesmo pelos professores da instituição e que, no momento de organizar a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos, há divergências sobre os objetivos do curso e sobre as reais necessidades de oferta.

Nessa mesma reunião observamos uma discussão entre dois professores a respeito dos objetivos de um dos cursos técnicos ofertados no *Campus*, já que há uma cobrança por parte de E.G.2 em atualizar os projetos pedagógicos dos cursos que datam de 2007, sendo necessário um trabalho coletivo por parte dos professores em revisarem os projetos pedagógicos, as suas ementas e demais itens e sugerir modificações pertinentes. Nessa situação específica observada, um dos professores (P. 1) aborda outro professor (P2- coordenador de um dos cursos técnicos), e nesse momento da reunião se instaura um “diálogo” tenso entre os dois a respeito das atualizações dos projetos pedagógicos dos cursos:

- Para conhecer melhor o curso, para se alterar as ementas dos cursos, é preciso conhecer suas necessidades, então, para poder trabalhar na proposta de reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos é preciso conhecer o curso proposto. (P 1)
- Estranho muito o professor estar a tempo na instituição e vem querer saber sobre o curso agora!! Observe o que está no projeto pedagógico do curso, que a resposta está lá!! (P 2). [tom de exaltação e ironia]
- Eu não posso ser considerado relapso com essa sua resposta, o que ocorre é que o coordenador não conhece o curso e não sabe responder. (P 1). [o professor fica em pé exaltado direcionando-se ao coordenador].
- Eu não faço ementas e não aceito esse tipo de pergunta!! (P 2). [tom de exaltação]
- No mínimo eu espero um pedido de desculpas por ter sido chamado de relapso!! Agora você é que não sabe responder, já que é o coordenador do curso. (P 1). [tom de ironia e nervosismo]

Compreendemos que a indagação de P.1 tem coerência, pois não se altera um projeto pedagógico de um curso sem o conhecimento dos objetivos e finalidades, como as necessidades atuais do curso, portanto, essa não é uma questão que implica apenas em ler o que está no referido projeto, mas é uma questão que deve envolver uma discussão coletiva institucional, até mesmo considerando que os professores admitidos no IFPE podem trabalhar em determinadas áreas de atuação, o que favorece o seu trânsito em cursos diferentes e, portanto, a necessidade pedagógica de conhecer cada curso é imprescindível. O conteúdo e o tom da discussão acima revelam que não ocorreu anteriormente apreciação coletiva do material de referencia.

No momento desta discussão, um dos professores presentes na reunião indaga se a equipe gestora mesmo não vai intervir nessa situação e diz que é preciso uma atitude sobre o que estava havendo, mas não há nenhum movimento por parte da mesma que continua apenas observando. A discussão toma outras proporções, pois tanto o coordenador quanto o professor se exaltam. Também, é observado que nenhum professor presente na reunião intermediou a situação para que os ânimos se acalmassem. Compreendemos que o reduzido número de reuniões pedagógicas pode ser um fator limitante para que situações como essas ocorram, pois se não há outros espaços de diálogo entre os professores para que discutam os objetivos e a situação de cada curso, então apenas uma observação feita por um professor nessa reunião, que consideramos relevante no contexto do conhecimento dos cursos existentes no *Campus*, acabou gerando uma situação conflituosa e extrapolando o que deveria ser um momento de diálogo e troca de informações com vistas a um debate pedagógico propositivo, não havendo uma intermediação da gestão para que o fato fosse mais bem esclarecido e contornado.

Num determinado momento da discussão, E.G.3 fica em pé e tenta acalmar tanto o professor quanto o coordenador, mas não há um posicionamento enfático sobre controlar essa situação. Após muita discussão, E.G.2 pede calma a todos e pede desculpas ao professor que indagou sobre a questão dos objetivos do curso por toda a situação e retoma a pauta da reunião. Todos ficam em silêncio, no entanto, um dos professores presentes pede a palavra e diz que não se pode terminar a reunião sem falar sobre o ocorrido (discussão entre o coordenador de um curso e um professor) e diz: “somos todos colegas”, enfatizando que se um aluno do curso técnico citado perguntar sobre o que é o curso, não saberão responder. Esse mesmo professor fala que não se

deve terminar a reunião sem ressalvas. Nesse momento o coordenador do curso que se envolveu na discussão com um professor retoma a fala e recomeça o “diálogo”:

Todos sabem sobre o curso técnico que coordeno. Se tem pessoas com dúvidas, que me tivessem me procurado antes, portanto, quem tem fome vai comer. Não estou levando isso para o lado pessoal, considero importante ver a situação de todos os cursos e se for para acabar o curso técnico que coordeno, é melhor acabar com o curso de licenciatura também!! (P.2). [tom de exaltação e sarcasmo]

Nesse momento, há um alvoroço na sala com conversas paralelas, sendo necessária a intervenção de E.G.2:

- Não está claro no projeto pedagógico do curso técnico, qual o objetivo do curso e já ofereci vários cursos em paralelo para ajudar aos alunos e o curso é do coordenador do curso!! (P.1). [tom de exaltação e nervosismo]
- O curso é nosso!! (P.2). [tom de exaltação]

Novamente o clima fica tenso durante a reunião pedagógica. Esse embate reflete, mais uma vez, a necessidade de se discutir coletivamente os rumos que a instituição vai tomar em relação a oferta dos cursos, o que precisa ser legítimo e coletivo, afinal a oferta do curso com qualidade compete a todos que fazem parte da instituição e não somente ao coordenador do curso ou a gestão da instituição.

A E.G.2 pede a fala e diz que “situações como essas acontecem, mas é preciso uma conversa com o coordenador do curso e o professor, já que todos somos colegas”. Observamos a insuficiente intervenção por parte da equipe gestora diante da discussão, o que julgamos grave para a condução do processo da reunião e para o que se espera em termos de liderança. Essa situação observada no que diz respeito ao desconhecimento dos cursos ofertados por parte dos professores e o descrédito pelo curso de licenciatura reflete o real entendimento das prerrogativas legais de oferta dos cursos segundo a Lei 11.892/2008, como também, essa situação deixa vestígios da necessidade de a instituição pesquisada parar e planejar coletivamente os cursos a serem ofertados e que terão continuidade.

Observamos, também, com essa situação específica que a discussão entre o professor e um dos coordenadores de um dos cursos técnicos ofertados espelha a falta de comunicação e diálogo a respeito dos cursos ofertados e a real necessidade de se refletir sobre a oferta de um curso em detrimento de outro no âmbito institucional, expressando uma fragilidade pedagógica do *Campus* Ipojuca, já que os dados indicam que não houve reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos que datam de 2007, alguns ainda da época do CEFET, até mesmo considerando que estes precisam

estar em sintonia com o mundo do trabalho, com as mudanças advindas com as novas tecnologias e que, portanto, cursos que foram projetados para serem realizados em 2007 precisam ser avaliados e reformulados para atender as necessidades atuais. Os dados acima nos permitem considerar que o formato organizacional parece não contribuir com a qualidade do processo pedagógico do Campus pesquisado.

Vale ressaltar que, segundo a Organização Didática do IFPE, documento que rege as questões pedagógicas da instituição, os projetos pedagógicos dos cursos do IFPE podem ser reformulados a cada dois anos e que cabe à Pró-Reitoria de Ensino o acompanhamento do processo de reformulação dos projetos pedagógicos, e ao Conselho Superior (CONSUP) compete a autorização para que os cursos sejam reformulados. Observa-se que a Reitoria e, nesse caso, a Pró-Reitoria de Ensino, deve realizar um acompanhamento pedagógico dos projetos pedagógicos dos cursos ofertados pelos *Campi* do IFPE, a fim de se evitar que situações como essas aconteçam e fiquem sem um encaminhamento padrão.

Destacamos que na nova organização dos IF's a existência de documentos padrões torna-se necessária, como o documento citado anteriormente no que diz respeito à Organização Acadêmica, já que visa orientar os procedimentos pedagógicos e administrativos dos *Campi* e Reitoria, sendo essa também uma mudança interna que reflete na conjuntura organizacional dos IF's. Se antes da Lei 11.892/2008 os CEFET's e as Escolas Agrotécnicas Federais realizavam procedimentos individuais e de acordo com os contextos locais, agora, enquanto IF's, precisam respeitar os ditames advindos dos documentos institucionais, construídos a partir das comissões institucionais.

Um ponto importante levantado pelos visitantes peruanos e do Canadá, na visita ao *Campus* Ipojuca e que implica, também, numa análise da mudança organizacional, diz respeito a indagação que fizeram no sentido de saberem se os professores do *Campus* pesquisado têm experiência na indústria para se ensinar, especificamente, nos cursos técnicos. A E.G.1 diz que a grande parte dos professores tem dedicação exclusiva, ou seja, só exercem a atividade como professor no *Campus* Ipojuca e que muitos trazem essa experiência com as indústrias nas atividades exercidas anteriores ao vínculo com o IFPE. Nesse ponto, os visitantes se mostram surpresos: “como ensinar no curso técnico se não estão nas indústrias conhecendo as novidades atuais?” Esse ponto foi bem polêmico durante a visita realizada e a equipe gestora presente na reunião, argumenta no sentido de reforçar que a grande maioria dos professores do IFPE tem nos

seus currículos formação como mestrado e doutorado, importantes para o trabalho dos IF's.

Os visitantes se mostram indignados e perguntam “os professores ficam de fora das indústrias? Os professores fazem algum curso de formação nas indústrias? Porque um doutor ensina nos cursos técnicos? ” Nesse momento, a E.G.1 diz que o IFPE atua como uma universidade, mas um dos visitantes diz “e a universidade ensina cursos técnicos? ”. A E.G.1 diz que no IFPE são realizadas pesquisas aplicadas à indústria e que, para essas pesquisas serem realizadas, precisa-se de professor com titulação como mestrado e doutorado.

Mesmo com as explicações os visitantes se mostram perplexos com a possibilidade de os professores ensinarem nos cursos técnicos e não terem vinculação com as indústrias e o mercado de trabalho. A E.G.3 diz que fez curso técnico, fez graduação, depois fez mestrado e doutorado, E.G.1 também diz que fez curso técnico e que ao longo da carreira fez graduação, mestrado e agora esta fazendo doutorado e argumentam que a formação no curso técnico foi importante para que ensinasse no IFPE. Os visitantes dizem que isso não garante que uma formação longínqua no curso técnico não atenda às mudanças atuais e que isso não passa de uma grande coincidência e que esse não é um argumento válido para justificar que os professores dos cursos técnicos não estejam atuando na área de trabalho específica do curso.

A E.G.4 tenta reforçar a questão da realização de pesquisas aplicadas no âmbito do IFPE, o que se necessita de professores mestres e doutores, e que essa atividade aproxima o aluno das indústrias, além da bolsa com remuneração para os alunos que participam de pesquisas, mas o visitante do Canadá diz que o trabalho técnico é operativo e a questão é que “usar as coisas” não é propriamente pesquisar. A dicotomia entre ensino voltado para a pesquisa ou para o mercado fica explícita neste debate, em que a equipe gestora defende o novo ponto de vista institucional perante a concepção/ expectativa dos visitantes estrangeiros de uma instituição voltada para o ensino técnico voltado ao mercado.

O Coordenador do Núcleo de Inovação Tecnológica do IFPE (NIT), presente na visita dos estrangeiros ao *Campus* Ipojuca, diz que diante de 20.000 alunos que fazem parte dos IF's, cerca de 50% são dos cursos técnicos e apenas 1% faz pesquisa. Nesse momento o visitante do Canadá diz que ainda considera uma distorção exigir que para

se ensinar nos cursos técnicos seja um professor doutor e o Coordenador do NIT explica que essa é uma exigência do Ministério da Educação, ou seja, é uma exigência legal.

A representante do Programa Ciência sem Fronteiras do IFPE, diz que essa é uma discussão importante e que exige pensar na formação dos professores que ensinam nos cursos técnicos, já que o IF se equipara às universidades. Diz que o IFPE, na sua evocação inicial (antiga escola técnica) precisa ser olhado e indaga “porque o técnico não pode ser professor? ” Nesse ponto, o visitante do Canadá diz, veementemente, “o técnico tem que formar o técnico”.

Destacamos que diferentes pontos de vistas demarcam não apenas a crítica dos estrangeiros ao modelo adotado nos IF's, mas também a dificuldade dos gestores em ampliarem seus horizontes, que se limitam aos argumentos presentes na legislação, não se mostrando reflexivos perante os pontos abordados pelos visitantes que trouxeram à tona questões pontuais e centrais para uma discussão sobre a função pedagógica e social dos IF's, o que nos faz pensar que talvez eles mesmos não estejam plenamente convencidos do novo formato institucional ou ainda estejam resistentes a alguns de seus aspectos.

Observamos nesse ponto, que mesmo atendendo a legislação no que diz respeito a contratação de professores via concurso público e tendo exigência mínima de formação a graduação, é observado nos IF's que os professores almejam aos graus mais avançados de formação acadêmica como uma forma de ampliar seus conhecimentos e atingir metas referentes ao Plano de Cargos e Carreiras. Mas, não podemos deixar de considerar que a aproximação com as indústrias, com os professores inovadores fabris e com as novas tecnologias aplicadas nas indústrias são essenciais para o processo de formação dos professores que ministram aulas nos cursos técnicos e que a aproximação desses professores numa prática diária no interior das fábricas e indústrias repercutiria positiva e diretamente no contexto pedagógico. O regime de dedicação exclusiva proposto para os professores dos IF's, os impede de exercerem outras atividades e, portanto, ficam fora do mercado de trabalho mais diretamente relacionado com as indústrias e fábricas. O questionamento levantado pelos visitantes peruanos e canadense torna-se relevante, se consideramos que os estudantes dos cursos técnicos irão exercer atividades consideradas práticas no interior das indústrias e fábricas e o conhecimento das técnicas e procedimentos mais atuais tornam-se imprescindíveis.

Se não há no âmbito dos IF's a articulação pedagógica direta entre o trabalho desenvolvido pelos professores dos cursos técnicos e o contexto prático das fábricas e indústrias, então cabe à instituição organizar e oferecer processos formativos para os docentes que atendam às necessidades pedagógicas dos cursos ofertados, onde a teoria e a prática sejam uma relação de mão dupla. No entanto, não podemos deixar de considerar que os professores, mesmo os que estão dedicados exclusivamente ao contexto do IFPE, trazem experiências que contribuem para o processo pedagógico que não podem ser totalmente ignoradas e, portanto, cabe à gestão um olhar sobre esse aspecto da formação docente.

Diante dessa visão, foi aprovado, em 2014, o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) concedido aos professores, em que são reconhecidos os saberes e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional para fins de Retribuição Titular (RT), por meio do qual são definidos os critérios para tal concessão, com apresentação de documentos comprobatórios. Assim, o professor que tem especialização passa a receber a sua remuneração como um mestre e assim sucessivamente, ficando para um trabalho posterior, através de uma comissão institucional já instaurada, a discussão dos casos de professores que já tem doutorado e como podem migrar para a categoria de professor titular semelhante ao que ocorre nas universidades, sendo instaurada uma comissão institucional para estudar e implementar tal ação, até porque essa categoria de “professor titular” não foi implantada nos IFs’, destacando que esse novo Regulamento deverá ser apreciado e aprovado pelo Conselho Superior do IFPE.

Vale destacar que essa discussão do “Reconhecimento de Saberes” não se restringe somente aos docentes, pois em janeiro de 2015, a Reitora do IFPE solicitou por meio de ofício ao MEC e à SETEC, através do ofício 23 de 2015, que o RSC seja ampliado para os servidores administrativos, enfatizando a importância de que esses servidores sejam contemplados:

Sabemos que o trabalho docente não poderia ser completo sem a contribuição dos técnicos administrativos. Esses, em nossa concepção, são educadores empenhados num fazer pedagógico comprometido com as causas da humanidade, das nossas juventudes e do compromisso social emanado por nossa missão institucional.

Essa ação evidencia a preocupação com a qualidade do processo pedagógico numa visão sistêmica, envolvendo os docentes e os servidores administrativos quanto a

Retribuição Titular, estando todos os servidores contemplados com essa iniciativa, mesmo considerando que a situação dos docentes foi encaminhada inicialmente. O tratamento igualitário entre os docentes e demais servidores é ponto de destaque na nova conjuntura organizacional e remete a outra questão no âmbito do IFPE no que diz respeito ao ponto eletrônico, pois a partir de 2013 somente os servidores administrativos precisam comprovar através do ponto eletrônico as horas trabalhadas, enquanto os docentes continuam realizando suas atividades pedagógicas sem a comprovação eletrônica, já que os mesmos exercem suas atividades de acordo com um documento intitulado “Esforço Acadêmico”, em que a carga horária permitida nas áreas de ensino, pesquisa e extensão é discriminada. No entanto, na prática, o acompanhamento e a fiscalização das horas trabalhadas dos docentes apresentam fragilidades, pois cada Campus acaba se organizando diferentemente quanto a esse acompanhamento demonstrando, no dia-a-dia, que não há um controle eficaz do cumprimento da carga horária trabalhada dos docentes, fato que causou um debate interno quanto a essas situações díspares entre os docentes e demais servidores, sendo um dos pontos de pauta dos servidores que realizaram greve em 2014.

As mudanças advindas com a transformação do CEFET para IF ocasionaram alterações nas cargas horárias dos servidores administrativos dos *Campi* Pesqueira e Recife, onde trabalhavam 6 horas diárias, diferentemente dos servidores dos outros *Campi* que trabalham 8 horas diárias, fato esse que causava estranheza entre os servidores. Essa situação nos remete a refletir que a partir da Lei 11.892/2008 os *Campi* do IFPE precisavam ter as mesmas orientações de funcionamento. Esse fato foi alvo de denúncia no Ministério Público, o que ocasionou mudanças restritivas aos *Campi* citados e ordenação de horários equivalentes em todos os *Campi*, sendo permitida carga horária de 6 horas diárias apenas para os setores que trabalham ininterruptamente, sendo esses discriminados pela Direção Geral a partir de argumentos plausíveis referentes a real necessidade de funcionamento, como no caso das bibliotecas e dos setores de atendimento aos professores e estudantes.

A Lei 11.892/2208 também, diz respeito a atenção a ser dada aos processos formativos dos servidores. Nesse ponto, ao indagarmos se existia uma política formal no *Campus* Ipojuca, que assegurasse a contínua melhoria da qualidade do corpo docente através de formações pedagógicas, tanto em relação às disciplinas técnicas específicas do currículo da educação profissional e tecnológica, quanto às metodologias de ensino,

a E.G.1 nos disse que as “reuniões pedagógicas no início do período visam contribuir com a capacitação do professor. Na formação técnica são disponibilizados recursos para participação em capacitação externa, congressos, feiras, simpósios, etc”, não informando se no próprio *Campus* pesquisado havia um planejamento institucional relativo à formação dos professores, considerando que a disponibilização dos recursos, por si só, necessita de um planejamento pedagógico institucional no sentido de serem organizados como serão destinados os recursos, quais as áreas de formação contempladas e quais as necessidades formativas dos professores. Destacamos que apenas uma reunião pedagógica realizada no início do período letivo não garante que as questões pedagógicas sejam discutidas e trabalhadas numa perspectiva de formação pedagógica e sim como algo pontual e passageiro. Este dado revela mais uma vez a pouca atenção dada ao planejamento institucional, particularmente no tocante à dimensão pedagógica.

Indagamos, também, aos professores sobre a questão mencionada e identificamos que 02 dos professores pesquisados dizem que em alguns momentos esses pontos são discutidos nas reuniões pedagógicas, mas 07 dos professores pesquisados afirmam que não participam desses momentos formativos pedagógicos no próprio *Campus* e justificam que não há esses momentos formativos, como um desses professores destaca: “no *Campus* não percebo essa preocupação com a formação do corpo docente” (P.03).

Três dos professores que dizem não haver essas formações destacam que procuram, por iniciativa própria, participar de congressos, seminários e cursos em outras instituições. Um professor, acentua, ainda, que percebe a dificuldade para realizar tais ações no *Campus* Ipojuca, mas acredita que deveria ser criado algum mecanismo para que houvesse um compromisso maior por parte dos docentes na participação de formações pedagógicas: “professores que realizassem tais capacitações poderiam receber pontos que ajudariam a progredir na carreira” (P.06).

Um dos professores ressalta que:

No *Campus* em si não há, mas há um espaço onde a gente pode buscar fora, então, há formações onde a gente procura essas formações, inclusive os trâmites com ajuda de custo e tudo mais que a gente participe de eventos e liberação até para cursos. Como recentemente eu participei de uma formação na Universidade Federal de Pernambuco sobre tecnologias de educação, que é minha área e a gestão liberou que eu participasse. Atualmente esta tendo uma discussão sobre o uso das tecnologias aqui e, como é algo do meu interesse, a gestão me procurou para saber a minha disponibilidade,

juntamente com outra professora, para a gente elaborar uma proposta de formação continuada dos docentes. Inicialmente, a gente enviou um questionário para os professores e, a partir das respostas do questionário vamos pensar numa proposta se de fato vamos ter uma formação aqui nesse espaço ou fazer algum acordo com outra instituição para atender as necessidades dos docentes. Tivemos uma formação aqui, mas assim, eu não considerei uma formação, foi mais informação do que formação, que foi a questão dos tablets, a questão das tecnologias, da política de tecnologia, houve assim um início, não no *Campus* Ipojuca, houve isso também no *Campus* Ipojuca, mas fomos em outro espaço em Recife, numa reunião mais geral. Ai teve sim um início de uma proposta de formação, mas foi algo momentâneo mesmo, pra que cada *Campus* elaborasse uma proposta de formação (P.07).

Considerando que o fazer pedagógico numa instituição educativa não depende somente dos docentes, mas do coletivo escolar, indagamos aos servidores técnicos sobre a participação dos mesmos em ações formativas no *Campus* Ipojuca, tanto em relação às funções técnicas específicas de cada cargo, quanto às áreas relacionadas com a gestão de pessoas. Eles apontam que participaram de formações fora do âmbito do IFPE, pois fizeram cursos em instituições externas. O que é preocupante é que conforme os relatos os cursos e eventos que participaram foram realizados pela iniciativa dos servidores, como é observado na fala de um servidor pesquisado: “no *Campus* não, mas já participei de congressos e eventos externos com o pagamento feito pelo *Campus*, mas foram eventos que procurei fazer por minha iniciativa” (S. P.02). A este respeito, lembramos que compete tanto à Reitoria como ao *Campus* onde o servidor está lotado oferecer e planejar ações formativas para os servidores, principalmente considerando as rotinas administrativas relacionadas ao serviço público, como os procedimentos a serem tomados a partir da criação do IFPE, pois diante da existência de *Campus* vinculados a uma Reitoria, isso implica no estabelecimento de padrões de procedimentos únicos como as questões que envolvem as licitações e os pregões eletrônicos, por exemplo. Quanto às questões pedagógicas, novas prerrogativas são assumidas com a criação do IFPE, principalmente no âmbito do ensino superior e da pós-graduação, áreas de ensino em que os IF's precisam se fortalecer e que, portanto, é necessário um conhecimento específico da área, tanto nas legislações como nos documentos formais do MEC e da SETEC.

Um dos servidores destaca, então, que não há um planejamento claro das ações formativas do *Campus* pesquisado e que percebe que quando o servidor não está presente na instituição por motivo de algum curso a ser realizado não é visto como algo positivo e diz:

Quando cheguei não houve espaço de formação para as pessoas que iriam atuar no serviço público. E até a presente data não fui convidada/convocada para participar de ações formativas promovidas pelo IFPE. Dessa forma, as ações formativas que participei foram buscadas por iniciativa própria[...] É comum escutar pessoas comentando que *fulano* ou *sicrano* está de passeio no Campus, que está sempre fora etc. Acredito que há um “medo” de que o servidor seja removido para outro *Campus*, que comente a dinâmica sobre a instituição. Acredito que ainda é preciso romper com a ideia de que não é mais necessário estar em formação/capacitação quando se insere no serviço público (S.A. 03)

Compreendemos que a iniciativa pessoal pela realização das formações deve ser considerada importante, mas o próprio *Campus* em articulação com a Reitoria precisa desenvolver programas de formação continuada para os servidores, no intuito de subsidiarem os trabalhos pedagógicos e/ou administrativos realizados. Este aspecto é compreendido como parte de uma cultura resistente, de iniciativa individual, precisando ser ultrapassada para uma visão ampliada de um projeto pedagógico institucional, que abarque não apenas aspectos gerenciais, mas também pedagógicos, a exemplo de um plano de ampliação de cursos associado a uma perspectiva de formação docente para tal fim.

Destacamos que em 2014 foi disponibilizado para todos os servidores do IFPE, numa ação da Diretoria de Gestão de Pessoas pertencente à Reitoria, um questionário onde deveriam ser apontados quais cursos os servidores teriam interesse em realizar e o intuito com essa ação era organizar um mapa das necessidades formativas dos servidores e oferecer, diante dos cursos elencados, opções de cursos no âmbito do IFPE ou em espaços formativos externos. Foram compiladas nos questionários respondidos 45 opções de cursos que os servidores teriam interesse em participar. Numa das reuniões dos gestores observada identificamos que um dos pontos de pauta era referente aos cursos que tinham sido disponibilizados aos servidores, mas que estavam tendo pouca procura, o que estava acarretando baixo índice de participação e que isso repercutia no mau uso do dinheiro público, já que os cursos tinham um ônus para o IFPE. Foi solicitado nessa reunião que os Diretores Gerais apoiassem essa ação liberando os servidores para participarem desses cursos, pois a escolha dos cursos teve como base as indicações dos servidores feitas anteriormente. Identificamos, assim, que faltou nessa proposta de ação formativa uma articulação da Reitoria com os *Campi* na organização desses cursos, pois não basta apenas ofertar os cursos, isso implica no

deslocamento do servidor, emissão de diárias e substituição dos mesmos nas atividades executadas nos *Campi*.

De acordo com o exposto, podemos considerar que as mudanças na organização ou a nova institucionalidade certificada ao IF se materializa, fundamentalmente na perspectiva do oferecimento de variados cursos técnicos (integrados e subsequentes) e superiores, conferindo à instituição a promoção de um leque de ofertas educativas visando possibilitar aos estudantes os itinerários formativos conforme a Lei 11.892/2008 prevê. Essa perspectiva formativa inovadora acarreta não só uma nova visão pedagógica nas suas ações educativas, mas toda uma transformação nos aspectos estruturais, administrativos e de gestão, como aponta Brezinski (2011) ao destacar que o novo percurso trilhado pelos IF's implica em investimentos em “novas estruturas físicas (construção de novas escolas em todo o país), administrativas (envolvendo a contratação de servidores para ocuparem os diversos postos de trabalho que se abriam) e de gestão” (p.40).

Vale destacar que o conceito de itinerários formativos foi introduzido na legislação educacional desde a LDB 9393/96, o Decreto Federal nº 5.15413 de julho de 2004, a Lei nº 11.741/2008 e posteriormente na Lei 11.892/2008, portanto essa discussão legal já vem permeando os debates educacionais desde 1996. Nesse sentido, a importância da elaboração de itinerários formativos, no âmbito dos IF's, sinaliza para o fato de que a estruturação curricular deve ser planejada para permitir que o aluno possa transitar desde a formação inicial até a pós-graduação na mesma instituição, com sentido de aprofundamento, aproveitando estudos realizados anteriormente ou mesmo validando competências desenvolvidas em situações de trabalho. A mudança legal, portanto, ainda se encontra em fase de transição, não tendo sido plenamente implementada com vistas à oferta educativa vinculada à organização curricular por área de conhecimento.

A discussão sobre os itinerários formativos apresenta dois fundamentos importantes para uma análise: inicialmente é preciso observar que as qualificações obtidas por meio dos cursos realizados resultem numa titulação de nível superior, levando o estudante a patamares educacionais elevados e, segundo, os cursos realizados pelos estudantes numa perspectiva dos itinerários formativos promovam a ocupação reconhecida de carreiras existentes no mercado de trabalho, ou seja, o viés dos itinerários formativos tem uma perspectiva de formação vertical, já que qualificações

iniciais podem levar a qualificações de níveis superiores e tem uma perspectiva horizontal, considerando que cada qualificação requerida deveria corresponder a uma ocupação profissional reconhecida socialmente.

Ressaltamos, também, que o “status de universidade” concedido aos IF’s acarreta um novo olhar em relação à imagem da sua identidade institucional, pois mesmo tendo uma herança educacional em que o foco do atendimento pedagógico é estabelecido a partir da oferta dos cursos técnicos, alterar a visão interna quanto às novas ofertas educacionais, tendo como parâmetro as universidades, não é algo fácil, pois na própria rotina da instituição dúvidas podem surgir quanto aos procedimentos a serem utilizados, já que os IF’s são considerados “universidades” e ao mesmo tempo possuem, ainda, uma imagem organizacional advinda do formato educativo anterior, ou seja, dos CEFET’s. Por outro lado, numa visão externa, os IF’s podem ser considerados como “invasores” nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, atividades singulares às universidades, portanto, o que se espera é que a oferta se realize numa perspectiva da transversalidade e da verticalização, aspectos que qualificam a singularidade do desenho curricular dos cursos ofertados pelos Institutos Federais.

Vale salientar que os IF’s terão “status de universidade”, com autonomia nos limites de sua área de atuação territorial para criar e extinguir cursos e registrar diplomas dos cursos ofertados, como também, a partir da Lei 11.892/2008, os Institutos Federais são considerados instituições às quais foi estendida a autonomia das universidades e que, de acordo com a lei que as instituiu, serão avaliadas segundo parâmetros de avaliação das universidades, o que engloba o atendimento das políticas da educação superior do Brasil. Nesse sentido, os aspectos que dizem respeito à semelhança dos IF’s às universidades dizem respeito ao contexto da avaliação dos cursos que seguem a linha avaliativa das universidades de uma forma geral.

De acordo com Brezinski (2011), a própria criação dos IF’s possibilitou a conquista de um novo espaço acadêmico, científico, político e de inserção em todo o território nacional e não podemos ignorar tal fato. No entanto, essa espécie de fusão organizacional pedagógica com a oferta de cursos técnicos e superiores, acarreta no dia-a-dia problemas variados e, se o próprio Instituto Federal não tiver um planejamento pedagógico de suas ações para cada área com metas e objetivos a alcançar, pode ocorrer a perda de foco e atendimento aos preceitos legais. Pacheco (2010) destaca que a nova organização acadêmica dos IF’s aponta para a ruptura da reprodução de modelos

externos e a relação entre os cursos técnicos e os de nível superior devem ser articulada a partir da perspectiva da emancipação humana, ou seja, não basta ofertar os cursos, mas sim planejá-los em conformidade com a mudança organizacional.

Portanto, as mudanças organizacionais propostas a partir da criação dos IF's, mesmo que tenham sido implementadas “com força impositiva legal”, conforme Lima Filho (2006, p. 29), não prescindem a uma reflexão sobre as singularidades e peculiaridades de cada *Campus* criado a partir da concretização de tais mudanças, pois não é somente com a imposição de uma legislação que as formas e os rituais presentes no cotidiano institucional são alterados, já que consideramos que cada instituição possui a sua cultura organizacional.

Assim, consideramos importante destacar que o próprio conceito de cultura, presente na literatura, refere-se a uma concepção plural haja vista a existência de culturas diferentes nos diversos âmbitos sociais, pois entendemos que analisar a cultura organizacional do IFPE tem relação com a existência de culturas diversas advindas dos variados *Campi*. Compreendemos, assim, que as organizações são formadas por pessoas que trazem valores, ideias, projetos individuais e que imprimem as suas marcas no seu trabalho: “ao se falar em organizações, forçosamente se fala em pessoas que as rerepresentam, que as vivificam e que lhes dão personalidade própria” (CHIAVENATO, 1999, p. 01), ou seja, cada *Campus* do IFPE possui sua própria personalidade, sua forma de organização interna e, portanto, a sua cultura organizacional.

Ortiz (2000) trata da “afirmação da territorialidade das culturas”, o que encontramos reflexos nos IF's, já que a própria estrutura multicampi proporciona a existência de territórios demarcados institucionalmente, o que nos permite, assim, ratificar e considerar a existência de culturas diferentes a partir dos seus próprios significados e valores. Giddens (2005, p. 97) ressalta essas diferenças das culturas ao relacionar essa questão à importância do relativismo cultural como uma forma de se “afirmar a plenitude das diferenças” presentes no contexto hierárquico da sociedade. Então, no que diz respeito ao contexto dos IF's podemos considerar a existência de culturas variadas e até de culturas resistentes às mudanças em que a existência de conflitos no âmbito organizacional é notória.

Ressaltamos que “a cultura organizacional pode ser considerada como uma forma que facilita a compreensão do cotidiano da escola, do modo como as coisas são nela feitas, preservadas e construídas” (OLIVEIRA, 2008, p. 67), portanto,

compreendemos que os rituais, as concepções, as crenças, os valores e toda a simbologia utilizados pela comunidade educacional dos IF's são constituintes da cultura organizacional e devem ser levados em consideração para uma melhor análise do trabalho de organização e, particularmente, de como se configura o trabalho de um gestor, cabendo ao mesmo o desenvolvimento de um trabalho articulado com a coletividade (servidores, estudantes e comunidade) e espera-se que esse trabalho seja realizado baseado em práticas democráticas de gestão, sendo o gestor “uma figura estratégica do sistema” (DEMO, 2008).

Apoiamo-nos em Lück (2008, p. 48) para caracterizar a gestão escolar como “uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino”, por considerarmos essa função estratégica no contexto dos IF's diante da nova institucionalidade. Para que esse trabalho de gestão se realize com plenitude será necessário priorizar o trabalho coletivo em detrimento de iniciativas individuais, pois as instituições educacionais que são ditas competentes são aquelas em que o poder é disseminado coletivamente (LUCK, 2006) e, portanto, levar em consideração as relações de poder, a própria gestão e os processos de tomada de decisões em cada unidade do IF.

Os IF's trazem no seu interior uma estruturação própria de uma organização composta de várias organizações, ou seja, a estrutura *multicampi* com a Reitoria e os *Campi* favorece a percepção que se trata de contextos singulares, por serem parte de uma mesma instituição, mas com estruturas organizacionais híbridas, já que os *Campi* têm propostas de gestão diferenciadas de acordo com os contextos locais. Diante dessa realidade que perpassa uma análise macro e micro social, consideramos que Instituto Federal constitui-se como um conjunto de unidades com gestão interdependente, mas que dependem ao mesmo tempo das normatizações advindas da Reitoria e da SETEC. A este respeito, Fernandes (2009) nos estimula a uma reflexão para esse novo desenho organizacional, ao destacar que os Institutos Federais apresentam “uma identidade única e estrutura *multicampi*, o que requer uma organização administrativa inovadora, com bases próprias de rede” (p.03).

Destacamos que diante da amplitude da expansão do IFPE, com 16 *Campi* e 20 pólos de educação a distância na atualidade, é preciso atenção no planejamento das

ações, principalmente no que diz respeito à concorrência entre os *Campi*, o atendimento aos arranjos produtivos locais, a articulação com as empresas como a construção de Documentos Institucionais para orientar e embasar as decisões a serem tomadas em nível sistêmico, cabendo, então, à equipe gestora um Projeto Pedagógico Institucional que priorize desde os processos formativos dos servidores como a formação dos estudantes de uma forma qualitativa concomitante às prerrogativas legais da instituição, devendo assim priorizar o “compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição” (LIBÂNEO, OLIVERIA e TOSHI, 2006, p. 319).

Nesta direção, o cotidiano organizacional deve incluir divulgação e socialização das ações realizadas nos *Campi*, seja no nível interno ou externo pois, segundo Bernoux (1995), a questão da comunicação organizacional se configura como uma das quatro fontes de poder nas organizações e é considerada importante na medida em que “qualquer indivíduo tem necessidade de informações e por causa delas depende daqueles que as detêm”. O referido autor nos diz ainda, que essa fonte de poder direciona as organizações para o domínio de uma “zona de incerteza”, sendo essa uma condição essencial para a existência do poder, portanto a falta de divulgação e socialização das ações organizacionais no IFPE repercute diretamente num estado de incerteza presente entre os servidores. Nesse sentido, consideramos que “o diálogo-comunicação é elemento essencial no processo de intercâmbios de vivências, experiências, interações, diálogos entre os participantes” (DALMÁS, 1994, p. 27), o que torna esses elementos imprescindíveis na condução de uma instituição educacional que pretende democratizar o poder.

Um dos pontos em destaque presente, também, nessa mudança organizacional no contexto dos IFPE diz respeito ao reduzido número de reuniões e espaços de reflexões e planejamento de ações e atividades no âmbito organizacional, sendo esse um fator limitante para o desenvolvimento de ações com sucesso na instituição, pois ao levarmos em consideração que a forma como os rituais e práticas são organizadas institucionalmente isso tem reflexo no estabelecimento de “valores e regras da organização” (PAZ, MARTINS e NEIVA, 2004, p.403). Assim, dependendo da forma como os rituais e as práticas organizacionais são regidos, podemos levar em conta a existência de um tipo de poder invisível das organizações, sendo esse um fenômeno

central para a compreensão da cultura e conseqüentemente da cultura organizacional de uma instituição. Assim, colocar o poder de decisão numa instituição “em níveis gradativamente mais próximos do local em que ocorrem problemas”, segundo Alonso (1999), favorece a ampliação do desejo de participação das pessoas na tomada de decisões em todos os níveis da organização, destacando, então, a importância do processo de deslocamento do centro do poder para a organização de uma forma geral.

Discutir a existência de espaços de reflexão e planejamento coletivo nos IF's é considerar, então, os encaminhamentos da gestão, pois tanto cabe à gestão socializar o poder como é também necessário que o coletivo reconheça a importância de sua atuação no contexto da gestão e a qualidade das relações existentes no grupo favorece a partilha de decisões, pois “um grupo ou uma organização é sempre uma construção social que só existe e perdura na medida em que pode apoiar-se em mecanismos que permitam integrar as estratégias divergentes dos seus membros” (p.286).

Podemos considerar que as mudanças na organização ou a nova institucionalidade relativa aos IF's são pontos de reflexão que não se limitam ao exposto nesse capítulo, pois os processos de mudança vivenciados na instituição irão perdurar por um tempo considerável se levarmos em conta a própria herança cultural advinda do CEFET. O fato é que é importante considerarmos que, atrelada à forma como os IF's estão organizados, está subjacente toda uma cultura organizacional, uma dimensão cultural que os caracteriza como uma instituição educacional que vai “além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas” (LIBÂNEO, 2006, p. 22).

O IF, como uma organização educativa peculiar, possui em sua conjuntura toda uma singularidade e dinâmica própria e a sua cultura organizacional é tomada como fator relevante, visto que influencia a contextualização e a formação de práticas culturais. Considerando essa realidade singular e plural, é que no próximo capítulo abordaremos a relação entre as orientações normativas gerais e suas repercussões em termos da gestão do IF.

8 ORIENTAÇÕES NORMATIVAS GERAIS E SUAS REPERCUSSÕES NA GESTÃO: ENTRE A PLURALIDADE INSTITUCIONAL E AS SINGULARIDADES LOCAIS.

No capítulo anterior discorremos a respeito das mudanças advindas a partir da Lei 11.892/2008. Nossa análise deste contexto nos leva a perceber que um dos pontos de destaque em relação às orientações normativas gerais e suas repercussões em termos da gestão do IF dizem respeito ao processo de escolha dos Diretores Gerais dos *Campi* como a própria organização dos quadros referentes à Reitoria, já que os IF's precisaram estabelecer procedimentos normativos internos de forma a atender a referida lei no que diz respeito a sua própria gestão.

Em relação à escolha dos Diretores Gerais dos *Campi*, a referida Lei previa no artigo 14, § 1^a, que “os Diretores-Gerais das instituições transformadas em *Campus* de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter *pro-tempore*, o cargo de Diretor-Geral do respectivo *Campus*”, o que garantia continuidade do trabalho do Diretor Geral e sua equipe, sendo estipulado um prazo de dois anos para que cada *Campus* organizasse o processo eleitoral.

O processo de inserção do Diretor Geral no *Campus* Ipojuca deu-se, inicialmente, por indicação em 2006. Após a transformação do CEFET para o IFPE, conforme previa a Lei 11.892/2008, o D.G. permaneceu por um período de 02 anos, tempo em que foi organizado o processo eleitoral, tendo um único candidato que foi o D. G. que já estava exercendo a função desde a época do CEFET, dando o mesmo continuidade nas ações da gestão, totalizando 08 anos de atividades como Diretor Geral na mesma instituição. O mesmo foi reconduzido ao cargo e eleito para o biênio 2013-2015 com 67% dos votos válidos, considerando o proposto no artigo 13 da referida lei a qual preceitua que:

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

Vale destacar que a eleição para Diretor Geral do *Campus* Ipojuca foi realizada

concomitantemente ao processo eleitoral para Reitoria, o qual teve dois servidores se candidatando ao cargo, sendo então eleita a primeira Reitora do IFPE. Ressaltamos que o D.G. do *Campus* pesquisado teve total apoio na sua candidatura pela equipe da candidata Reitora. Esta, por sua vez, ao ser eleita, manteve certa reverência ao antigo D.G., em consideração à sua experiência e força representativa como um posicionamento privilegiado na hierarquia institucional do IFPE, sendo o mesmo o substituto oficial da Reitora em momentos de sua ausência, respaldado por portaria institucional, conforme preceitua o artigo 11 da Lei 11.892.2008, que diz que “O Reitor e o Diretor-Geral de *Campus* designarão seus substitutos na forma do disposto nos regimentos internos”.

Ressaltamos que a Lei 11.892/2008 menciona a questão da eleição para Reitor e Diretor Geral dos *Campi* do IFPE, mas somente em 20 de outubro de 2009 foi aprovado o Decreto nº 6.986, que regulamenta os artigos 11, 12 e 13 da Lei nº 11.892/2008, disciplinando o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos IF's, destacando no artigo 1º - Parágrafo único – “que os *campi* que integram cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia serão dirigidos por Diretores-Gerais nomeados pelo Reitor, após processo de consulta à comunidade respectiva” e ainda é destacado artigo 2ª do referido Decreto que:

Os processos de consulta realizados em cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia para a indicação dos candidatos para os cargos de Reitor e de Diretor-Geral de *Campus* pela comunidade escolar ocorrerão de forma simultânea, a cada quatro anos.

Nesse sentido, o processo eleitoral para Direção Geral do *Campus Ipojuca* atendeu ao que preceitua o artigo 13 da Lei 11.892/2008, sendo organizada, em 2013, a eleição para Reitor e Diretor Geral com a representação paritária dos votos dos professores, servidores da área administrativa e estudantes. Vale destacar, então, que mesmo considerando que o que prevalecia na época do CEFET era um processo de indicação para ser Diretor Geral e que com a Lei 11.892/2008 existe a indicação da realização de consulta à comunidade para os cargos de Reitor (a) e Diretor Geral dos IF's. Observamos que a realização de eleição direta para os as funções de Reitor e Direção Geral devem ser associadas, de uma forma simplista, a ideia de “mais democracia” ou de um processo de gestão democrática, considerando, já que nos últimos anos tem se observado que muitas instituições educacionais públicas brasileiras vem desencadeando um movimento no sentido de privilegiar a sistemática de eleição

como forma de provimento dos cargos de gestores escolares, a partir da concepção de que a escolha de dirigentes por maioria de votos da comunidade escolar garantiria a democratização das relações internas da escola superando as implicações decorrentes da sistemática de indicação direta do gestor escolar.

Em relação à constituição da Reitoria, destacamos que após a Lei 11.892/2008 o Diretor Geral do CEFET-PE assumiu a função de Reitor do IFPE e constituiu a sua equipe de trabalho com indicações de servidores para ocuparem as vagas das Pró-Reitorias e Diretorias sistêmicas, enquanto se organizava o processo de escolha do Reitor pela comunidade acadêmica, conforme determinava a referida lei, os IF's foram constituídos, então, tendo como órgão executivo a Reitoria e as Pró-Reitorias.

Em relação aos Pró-Reitores a própria lei destaca que os mesmos serão nomeados pelo Reitor, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção e poderão ser nomeados como Pró-Reitores “os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo com nível superior da Carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação”, mas também precisam possuir no mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

Uma das questões que é preciso apontar que mesmo sendo destacado na Lei 11.892/2008, que “A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação”, o espaço físico da Reitoria permanece desde a criação dos IFPE pertencente ao *Campus* Recife. Compreendemos que essa questão repercute negativamente no contexto do IFPE, considerando que em algumas situações as esferas de poder se confundem e até mesmo os estudantes e servidores acabam se reportando a Reitoria para resolver determinadas questões pertencentes ao *Campus* Recife e vice-versa, o que repercute diretamente nas relações de convivência entre a Reitoria e o referido *Campus*. Assim, pontuamos a necessidade da transferência da Reitoria para um espaço físico independente, fato que foi comunicado algumas vezes como uma ação a ser realizada pela Reitoria, mas que não teve encadeamento até o momento da coleta de dados.

A Lei estabelece também os órgãos colegiados relativos à gestão em seu art 10:

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

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

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

Observa-se, assim, que o Conselho Superior (CONSUP) e o Colegiado de Dirigentes constituem-se como instâncias máximas de decisão no âmbito dos IF's, tendo o Reitor como presidente. Para exemplificar que as decisões e encaminhamentos do CONSUP interferem no cotidiano dos *Campi* dos IF's, observamos que numa das reuniões realizadas com a equipe gestora é conversado sobre uma Portaria do CONSUP que trata da “Sistemática para controle de faltas e compensação de aulas”, sendo esse um importante documento para ter como base para a organização do *Campus* Ipojuca em relação a essa problemática. Então, é destacado que essa Portaria é referente ao ano de 2012, mas não era de conhecimento de E.G. 2, que pondera que “os professores também não têm conhecimento” sobre tal Portaria.

Nesse momento, a E.G.1 diz que este documento deve ser reproduzido e distribuído entre os professores, para não ter mais dúvidas quanto ao cumprimento da carga horária, mas a E.G.2 diz que isso não vai resolver a falta de esclarecimento dos professores, argumentando que não concorda e pedindo pra E.G.1 repensar essa atitude, pois a simples entrega de um papel para os professores não garante que todos estejam esclarecidos a respeito da sistemática de faltas, e defende que é preciso um diálogo com os docentes para que todos compreendam a importância de se refletir sobre a obrigatoriedade de repor aulas nos casos de faltas.

Destacamos com esse fato uma fragilidade quanto ao papel do CONSUP perante a organização dos *Campi*, pois se é no âmbito do CONSUP que decisões são tomadas a nível sistêmico, não se pode considerar que a publicação de uma portaria no site institucional resolva todos os problemas enfrentados no cotidiano dos IF's, mas que a Reitoria, como órgão máximo dos IF's, articule e socialize as decisões tomadas referentes ao CONSUP e acompanhe a aplicação de tais decisões e encaminhamentos nos *Campi*, evitando, por exemplo, que uma Portaria de 2012 referente a uma questão tão importante para a organização pedagógica dos *Campi* seja desconhecida a nível institucional, no caso do *Campus* Ipojuca. Há ainda um aspecto relativo à estratégia

proposta, ora de caráter informativo, como defende a E.G 1, ora de caráter sensibilizador e mobilizador, como defende a E.G.2. Compreendemos a primeira posição com foco gerencial e a segunda com característica pedagógica.

Nesse contexto, as decisões tomadas no âmbito do CONSUP repercutem diretamente na organização interna dos *Campi* do IF's, pois são decisões tomadas no âmbito mais amplo da Instituição, ou seja, este é o órgão decisório superior. No entanto, há outro órgão que debate as demandas geradas no interior dos diversos *Campi*, no sentido de atribuir legitimidade, desde que processa discussões em que os Diretores emitem opiniões, sugerem ajustes e informam a adequação de propostas às normativas legais. Esta dinâmica de funcionamento não é simplesmente burocrática, mas reflete certa lógica institucional que garante discussão num âmbito superior e decisão responsável da instituição. No entanto, esta dinâmica não é percebida por todos os segmentos, que recebem informações a respeito de portarias emitidas, cuja dinâmica colegiada lhes escapa. O CONSUP não determina as ações a serem implantadas nos *Campi*, mas formaliza a legalidade e demanda a implantação de ações no âmbito sistêmico, cabendo aos *Campi* e a Reitoria a operacionalização e o acompanhamento dessas ações.

Outra questão observada, no que diz respeito ao papel do CONSUP, refere-se a um fato ocorrido numa reunião pedagógica observada em que um professor indaga se no momento de revisão e atualização dos projetos pedagógicos dos cursos do *Campus* Ipojuca pode ser feita a extinção de um curso. A E.G. 2 deixa claro que a extinção do curso não é uma questão local e que envolve o Conselho Superior do IFPE. Chamamos a atenção para o papel do CONSUP em avaliar algumas discussões locais, configurando-se como um órgão deliberativo e normativo da instituição e, nesse caso, é esse CONSUP que autoriza o início e funcionamento dos cursos no âmbito do IFPE e a possível extinção dos mesmos.

Salientamos que o CONSUP é responsável pelas deliberações a respeito da atuação do Instituto em todas as suas esferas: acadêmica, pedagógica, administrativa e financeira e os membros são representados por alunos, docentes e servidores técnicos do IFPE. O *Campus* Ipojuca tem três representantes (professor, servidor administrativo, estudante) eleitos para o biênio 2014-2016, conforme preceitua o seu Regimento. No entanto, destacamos que o representante atual na categoria dos professores do *Campus* pesquisado é justamente o Diretor Geral e para que essa representação tivesse respaldo

legal foi necessário que o mesmo transferisse sua lotação para o *Campus* Ipojuca, já que era professor lotado do *Campus* Recife e, portanto, não poderia concorrer representando os docentes do *Campus* Ipojuca sendo lotado em outro *Campus*.

Em relação à metodologia de trabalho do CONSUP, identificamos que todos os assuntos e documentos relacionados com a pauta da reunião são enviados para os seus membros antecipadamente, no sentido de que todos tomem ciência sobre as temáticas a serem discutidas, como todos possam contribuir no momento das discussões. Em 2014, em comum acordo entre os membros do CONSUP, deliberou-se pela sistemática de “relatorias” dos assuntos a serem discutidos, em que se escolhe um relator entre os membros do Conselho que fica encarregado de dar um parecer sobre o assunto em pauta, sem intenção de restringir o conhecimento da pauta a ser discutida. No entanto, observamos nas reuniões observadas que não havia uma discussão sobre os pontos abordados, mas apenas a apresentação do assunto por parte do “relator” com uma mínima interação dos outros membros sem efetivo envolvimento sobre os assuntos tratados nas reuniões, ainda que em assuntos polemicos, como o exemplo que se segue.

Numa das reuniões do CONSUP observada foi percebido que um dos pontos de pauta dizia respeito à aprovação do projeto pedagógico de um curso técnico e foi interessante perceber que o “relator” desse assunto era justamente o Diretor Geral do *Campus* onde o curso era oferecido. Percebemos que na fala do “relator” é evidenciada uma análise positiva sobre o projeto, em que se destaca que foram realizadas mudanças importantes para a adequação do curso ao mercado de trabalho, sendo feitas ações de mapeamento das indústrias e visitação às mesmas para conhecer a realidade e assim readequar a matriz do curso, já que antes, segundo o relator, existia muita teoria e pouca prática. É relatado ainda que de 2010 para 2014 foram formados 20 estudantes e a mudança no projeto pedagógico do curso prevê melhorias na execução do estágio e um melhor futuro para os egressos. O que nos chamou mais atenção é que o relator destaca que a matriz curricular do curso foi alterada e, portanto, pauta da reunião do CONSUP, já está em vigor e pede a aprovação da mesma. Como não houve contestações e a votação é aberta, o projeto pedagógico em tela é aprovado, apesar de já ter sido aprovado pelo CONSUP, e o curso já estava ocorrendo sem a autorização do Conselho, sendo essa questão falada abertamente na reunião e não houve nenhum questionamento sobre esse fato.

O fato descrito exemplifica certa negligência por parte dos membros e da Reitoria em relação à inobservância do trajeto regulamentar da decisão e configura, nessa situação, uma atuação do CONSUP como simples resposta a uma exigência burocrática. Observamos, assim, que no âmbito do CONSUP decisões são tomadas que irão interferir no cotidiano dos *Campi* do IFPE, sem o devido cuidado para a sua veiculação para conhecimento de todos os servidores e estudantes do IFPE, não se restringido apenas ao espaço da reunião. Além disso, observa-se pouca participação os membros do CONSUP em algumas discussões, afinal estão representando segmentos da sociedade e do IFPE e foram eleitos num processo decisório nos *Campi* e na Reitoria.

Considerando, então, o CONSUP e o Colégio de Dirigentes como órgãos colegiados e máximos dos IF's, indagamos aos professores se conheciam algum órgão colegiado do IFPE e cinco deles citaram o CONSUP e tres professores mencionaram também, os Colegiados dos Cursos como instâncias colegiadas de participação, ressaltando que quatro dos professores pesquisados não citaram nenhum órgão colegiado que conhecessem no âmbito do IFPE. Em relação à participação nesses órgãos colegiados, constatamos que somente dois professores fizeram menção em participar do Colegiado do Curso de Licenciatura em Química, enquanto oito professores não participam de nenhuma instância colegiada.

No tocante aos servidores técnicos pesquisados, constatamos que quatro deles dizem que conhecem o CONSUP e três apontam os Colegiados dos Cursos como órgãos colegiados que conhecem, mas em relação a participação dos mesmos nesses espaços apenas um servidor da área pedagógica diz participar de um Colegiado de curso. Vale ressaltar que esses espaços colegiados como o CONSUP, o Colégio de Dirigentes e os próprios Colegiados dos Cursos constituem-se como espaços de extrema importância para a gestão do *Campus*, pois são espaços de tomadas de decisão e no caso específico dos Colegiados dos Cursos, pudemos observar que esse é um espaço onde são tomados direcionamentos, prioritariamente, de cunho pedagógico para que o curso seja realizado com sucesso e qualidade. Assim, diante das falas dos servidores pesquisados observamos que o CONSUP foi apontado pela maioria como um dos órgãos colegiados que conheciam no âmbito do IFPE, no entanto o Colégio de Dirigentes não foi citado nenhuma vez pelos servidores, o que evidencia o desconhecimento do que propõe a Lei 11.892/2008 em relação aos órgãos colegiados da Instituição e que tem relação com as orientações normativas gerais e suas repercussões em termos da gestão do IF.

Também, em relação às orientações normativas, não podemos deixar de destacar que a partir da Lei 11.892/2008, novos documentos institucionais foram e são formulados para atender as necessidades de normatizar os procedimentos comuns aos *Campi* do IF no sentido de atender as necessidades organizacionais que surgem diante da nova organização, mas parecer não ser divulgados perante a comunidade acadêmica.

Além da importância dos órgãos colegiados, destacamos os documentos institucionais do IFPE, como o Estatuto do IFPE/2009 que disciplina, entre outros pontos, a organização administrativa, os órgãos colegiados, o funcionamento da Reitoria, o patrimônio e as normas para a comunidade acadêmica tendo como base legal a Lei 11.892/2008. Destacamos, também, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, em 2009, é construído em 2009 e tem vigência até 2013, com representações dos *Campi* e membros da Reitoria e que tem como objetivo apontar diagnósticos da realidade dos *Campi* “com vistas a realização de um planejamento pedagógico que se integre às demandas socioeconômicas e culturais da região, contribuindo de maneira determinante para que as desigualdades sociais sejam enfrentadas de maneira eficiente e construtiva” (p.12). Este último documento está em processo de reformulação. Em julho de 2010, foi finalizado o Acordo de Metas e Compromisso do IFPE, documento esse assinado pelo então Reitor do IFPE, pelo Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, e pelo Ministro da Educação, em que é listado um protocolo de responsabilidades quanto às metas a serem cumpridas pelo IFPE diante da mudança legal de CEFET e Escolas Agrotécnicas para IFPE. Em 2012, dois documentos foram construídos: o Regimento Geral do IFPE, que tem como meta disciplinar a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, técnicas, administrativas e acadêmicas do IFPE, com o objetivo de complementar e normatizar as disposições estatutárias, e o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), iniciado em 2009 e finalizado em 2012, o qual estabelece políticas que devem nortear o fazer acadêmico e as ações educacionais, com vistas à consolidação da Missão institucional e do fortalecimento das dimensões do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, estando o mesmo em processo de avaliação das metas elencadas.

Diante da existência de vários documentos institucionais do IFPE, o que consideramos importante para a gestão e consequente consolidação da missão institucional, indagamos aos professores pesquisados sobre quais documentos institucionais conheciam, considerando que os mesmos estão imersos numa instituição

em que os documentos institucionais estão sendo feitos ou refeitos para atender a uma redefinição identitária decorrente das mudanças da Lei 11.892/2008.

Nesse sentido, 02 professores conheciam o Projeto Político Pedagógico (PPPI); 02 professores citaram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); 02 professores indicaram o Estatuto; 09 professores destacaram o documento da Organização Acadêmica, 09 professores citaram o documento do Esforço Acadêmico, 03 professores conheciam os Regimentos Internos e 06 professores fizeram referência aos Projetos Pedagógicos dos cursos em que lecionam.

Observamos, assim que tanto o PPPI, o PDI e o Estatuto do IFPE são documentos relacionados com o IFPE de uma forma geral, pois apresentam ações, metas e propósitos tratados de forma sistêmica, mas que repercutem diretamente na condução dos processos pedagógicos e administrativos dos *Campi*, portanto deveriam ser de conhecimento de todos, mas foram esses os documentos menos citados pelos professores pesquisados, enquanto que os documentos relativos à Organização Acadêmica, o Esforço Acadêmico e os Projetos Pedagógicos dos cursos foram os documentos de maior conhecimento dos professores pesquisados porque dizem respeito à prática pedagógica do professor de uma forma mais direta, no entanto, o que destacamos é que todos os documentos institucionais precisam ser de conhecimento de todos.

Os servidores técnicos também foram questionados em relação aos documentos institucionais do IFPE que conheciam e 06 servidores apontam o da Organização Acadêmica, 05 conheciam o Estatuto do IFPE, 03 conheciam o PDI, 03 tem conhecimento do PPPI, 02 servidores citaram o Regimento Interno, 03 conheciam os Projetos Pedagógicos dos cursos e 02 servidores fizeram menção ao documento do Esforço Acadêmico, o que evidencia que a quase totalidade dos servidores técnicos pesquisados fazem menção a Organização Acadêmica e ao Estatuto do IFPE, mas não conhecem todos os documentos citados na pesquisa, o que consideramos um ponto importante a ser analisado, pois são documentos que regem a instituição tanto no nível administrativo quanto pedagógico e, portanto dizem respeito a todos os servidores.

Em outra reunião pedagógica no *Campus* Ipojuca, um professor, ao questionar sobre as faltas e como repô-las, já que anteriormente tinha sido informado sobre uma Portaria do CONSUP que trata da sistemática de faltas, afirma que as informações no *Campus* precisam ser mais bem esclarecidas e ressalta que todos os professores

deveriam ir atrás do que está nos documentos institucionais, incluindo o Regimento Interno. O debate nos leva a perceber que os documentos institucionais existem e a grande parte destes está disponível no site do IFPE, mas nem todos o acessam na busca de informações organizacionais. Nesse ponto consideramos que a comunicação interna poderia ser mais bem trabalhada com vistas à divulgação de documentos que regem a vida institucional, como os procedimentos internos, proporcionando a todos conhecimento das normas e regras comuns.

Observamos, com este capítulo que o processo de escolha do Diretor Geral reflete a orientação democrática formal da instituição, o que também se observa em outros aspectos aqui elencados. Neste sentido, queremos destacar que a incorporação de processos democráticos internamente na instituição, bem como a atribuição de responsabilidades aos diversos segmentos ou seus representantes, não é suficiente para estimular e mobilizar os sujeitos a uma efetiva atuação no que diz respeito aos processos gerenciais. Destacamos, então, que refletir sobre o processo de escolha dos Diretores Gerais nos IF's nos remonta considerarmos a existência de relações de poder que permeiam essas escolhas, pois o poder pode estar presente nas organizações tanto numa perspectiva mais restritiva de participação nas decisões, como numa perspectiva mais democrática de gestão.

No entanto, como o processo de escolha do Diretor Geral, respaldado pela Lei 11.892/2008, restringe-se à escolha pela comunidade escolar, não podemos deixar de considerar que situações como essas provocam fissuras nas relações entre as pessoas, assim “essas discrepâncias de poder e conseqüentemente de influência nos grupos e nos indivíduos geram divisões, rachas, que tendem a ir transformando-se ao longo do tempo” e que no cotidiano “podem gerar a construção de novos grupos, muitas vezes antagônicos, ou então modificações na própria estrutura de poder do grupo” (PAZ, MARTINS e NEIVA, 2004, p.364-365). Queremos dizer com isso que a forma que a eleição assumiu no IFPE gerou divisões e conflitos que, apesar do apoio da maioria no voto, implicam redefinição das tensões internas.

Bernoux (1995) contribui com essa reflexão e destaca a existência de um “caráter relacional do poder”, o que nos apoia para analisarmos que grupos antagônicos podem exercer seus mandatos em épocas diversas e, portanto o poder se relaciona ao contexto das pessoas e da instituição, o que reforça nosso entendimento em afirmar que nas relações institucionais no *Campus Ipojuca* pode existir “a capacidade de certos

indivíduos ou grupos de agir sobre outros indivíduos ou grupos” (p.152), podendo levar a novo movimento de influência por parte de grupos divergentes que podem se alternar no poder.

A alternância do poder é algo natural num contexto democrático “sendo essa dinâmica fundamental para modificações na estrutura de poder também no interior das organizações” (FRIEDBERG, 1995, p.286), o que acarreta uma reflexão sobre a estrutura de poder organizacional, pois “o grupo ou uma organização é sempre uma construção social que só existe e perdura na medida em que pode apoiar-se em mecanismos que permitam integrar as estratégias divergentes dos seus membros” (op.cit, p.286), sendo esse um desafio para os Diretores Gerais no contexto do IFPE.

As “relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos” (BORDIGNON, 2001, p. 152). Por isso é preciso considerar a existência dos espaços coletivos de decisão, como o CONSUP e o Colégio de Dirigentes numa perspectiva macropolítica institucional e os colegiados dos cursos numa visão microinstitucional. Nesse sentido, a gestão de uma instituição educacional que almeja uma participação democrática dos seus atores acena para uma mudança na distribuição do poder no seu interior, já que “as relações dos actores (individuais e colectivos) entre si e com os problemas que lhes respeitam em conjunto, inscrevem-se, portanto num campo não igualitário, estruturado por relações de poder e de dependência” (FRIEDBERG, 1995, p.254).

Queremos dizer com isso que a descentralização e desconcentração do poder nas instituições educacionais só acontecerão se houver a atribuição das responsabilidades organizacionais a todos da instituição e isso se dará na medida em que se atribui cada vez mais ao coletivo uma participação efetiva nas tomadas de decisões, repercutindo numa mudança de paradigma em relação às posturas mais centralizadoras de gestão. Assim, no contexto do IFPE, a atuação do CONSUP, especificamente, requer compromisso, competência e vontade dos que fazem parte do respectivo Conselho, pois a ocupação desse espaço reflete um canal de participação de extrema importância na instituição, já que os participantes possuem poder para decidir sobre vários assuntos, o que compreendemos que as decisões a serem encaminhadas no referido Conselho possibilita a resolução de questões sem os entraves burocráticos e centralizadores

presente, costumeiramente, numa instituição pública, como proporciona uma aproximação dos servidores com a tomada de decisão.

Consideramos importante ainda destacar que, no que diz respeito à relação entre as orientações normativas gerais e suas repercussões em termos da gestão do IF, os documentos institucionais criados a partir da criação do IFPE são elementos importantíssimos para o contexto da gestão, pois propiciam tomadas de decisão e encaminhamentos comuns aos *Campi*, independentemente se os mesmos foram formulados por grupos ideológicos antagônicos ou não, já que nesses documentos são traçados parâmetros de atendimento no contexto geral da instituição e legitimados por órgãos colegiados institucionais.

Nesse sentido é pertinente uma reflexão sobre a relação entre as orientações normativas gerais e suas repercussões em termos da gestão do IF, o que prescinde uma análise da gestão desde o processo de escolha do Diretor Geral, os espaços decisórios e a existência de documentos institucionais, pois a gestão, considerada como ação intencional, é acima de tudo, um dos elementos propiciadores da concentração ou disseminação de poder em seu interior, e, portanto consideramos que o IFPE precisa refletir ao longo da sua história institucional sobre essas orientações normativas e o que isso repercute na sua gestão, nesse sentido, abordaremos, no próximo capítulo, os aspectos que se apresentam como implicações das mudanças institucionais.

9 IMPLICAÇÕES DAS MUDANÇAS INSTITUCIONAIS CONFORME OS SUJEITOS

Em relação aos aspectos que se apresentam como implicações das mudanças institucionais advindas com a Lei 11.892/2008, apontamos inicialmente a questão da organização do novo formato institucional desenhado a partir da perspectiva da indissociabilidade das ações envolvendo as áreas do ensino, da pesquisa e da extensão no âmbito dos IF's, pois se na época do CEFET a atividade nuclear da instituição se restringia às atividades de ensino, com a transformação para IF há o amparo legal para que as ações institucionais ocorram de forma interligada nos moldes de uma universidade.

Destacamos que a indissociabilidade pretendida respaldada por lei acaba sendo na prática um grande desafio institucional, considerando o histórico anterior relativo à educação profissional de um século de funcionamento enquanto Liceu Industrial, Escola Técnica Federal e CEFET, que tinham como prática natural o ensino propriamente dito. Portanto, romper essa prática cristalizada requer tempo e planejamento sistemático de ações inclusive porque o número de professores na instituição deveria ser compatível com a realização de ações nas três áreas citadas, evitando-se que as ações do ensino continuem se restringindo como atividade-fim da instituição.

No caso específico do *Campus* pesquisado, foi observado que a Diretoria de Ensino funcionava numa sala vizinha à sala da Direção Geral, sendo essa uma organização arquitetônica desde o início das atividades do *Campus* Ipojuca e até então as Coordenações de Pesquisa e Extensão funcionavam numa sala num dos corredores do *Campus*, portanto distante “fisicamente” da Direção Geral. Ressaltamos que enquanto a Diretoria de Ensino era representada por um servidor responsável por sua ação, a Coordenação de Pesquisa e Extensão do *Campus* Ipojuca tinha como responsável um único servidor para responder pelas duas áreas (pesquisa e extensão), o que é compreensível dada à tradição institucional, mas que mereceria maior atenção.

Somente em 2014, a partir de uma portaria institucional os *Campi* dos IFPE se reorganizam estruturalmente e passam a contar com as quatro Diretorias (Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração) ligadas diretamente a Direção Geral, o que culmina com o pagamento de gratificações específicas para os servidores que ocupam essas direções.

Paralelamente a essa nova organização estrutural, com a implantação das Diretorias de Pesquisa e de Extensão é observado no *Campus* Ipojuca uma tentativa de interligar o trabalho dessas direções como prevê a Lei 11.892/2008, visando garantir o princípio da indissociabilidade nas ações de ensino-pesquisa-extensão e as salas das respectivas direções são transferidas para um mesmo espaço físico, com a junção, então, das três direções no mesmo espaço sendo separados apenas por divisórias. Ao observar essa nova reorganização dos espaços físicos, o E.G.1 destaca que essa é uma forma das três Direções trabalharem junto e bem próximo à sala do Diretor Geral.

Em momento posterior, o E.G.1 nos diz que foi observado que o espaço físico não garantiu um espaço de adequado para o atendimento de professores e alunos de uma forma privativa, já que tudo que se falava nas salas era compartilhado por todos.

Numa das reuniões pedagógicas observadas, realizadas após a reorganização das Direções de Ensino, Pesquisa e Extensão, observamos que o E.G. 1 sentou-se num lugar central de uma mesa que ficava na frente dos professores e E.G. 2, E.G. 3 e E.G. 4 sentam do lado dele. Em seguida E.G. 1 dá as boas-vindas e fala que todos já notaram as mudanças que foram feitas começando pela equipe gestora do *Campus* com as Direções de Ensino, Pesquisa e Extensão e ressalta que a Diretora de Extensão está ocupada por uma professora que já trabalhou no *Campus* e hoje retorna assumindo a Diretoria de Extensão e enfatiza que agora a gestão do *Campus* está completa.

Percebemos que as questões que envolvem a pretendida indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão ainda precisam ser refletidas no contexto do IFPE, pois o próprio Regimento Geral do IFPE, construído em 2012, previa a criação de um Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFPE (CEPE), sendo o mesmo um órgão consultivo e normativo em matérias acadêmicas, de assessoramento da Reitoria no que tange às políticas institucionais de Ensino, Pesquisa e Extensão, tendo como uma das suas competências, entre outras, “analisar e emitir parecer sobre diretrizes gerais de Programas e Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão”. Mas, até o presente momento, o referido Conselho não atua mesmo tendo sido feito as escolhas dos Conselheiros pelos *Campi*, como sido realizado a cerimônia de posse em solenidade formal organizado pela Reitoria em 30/01/2012.

Os professores pesquisados se posicionaram quanto a questão referente a indissociabilidade prevista em lei e conforme relato de um dos professores, há no contexto do IFPE “professores com potencial de desenvolvimento de pesquisa, mas que

tem sua carga horária de aulas elevada, inviabilizando que os mesmos desenvolvam, por exemplo, o eixo da pesquisa e da extensão” (P.02).

Um professor ressalta que com a mudança do CEFET para IF “melhorou muito o intercâmbio com as instituições de pesquisa” (P.01), no entanto, a indissociabilidade pretendida com a criação do IF não diz respeito somente às ações de pesquisa, mas uma relação direta nas ações de pesquisa, ensino e extensão. Outro professor destaca que “ainda há pouca percepção por parte da instituição sobre a importância da pesquisa e extensão, já que há muitos professores com uma carga horaria grande e que não conseguem se dedicar à pesquisa e extensão de forma satisfatória” (P.04).

Dois professores pesquisados apontaram algumas ações realizadas no *Campus* Ipojuca, como no IFPE, que repercutem no âmbito da pesquisa e da extensão, como a “participação nos programas e editais de bolsas de pesquisa e extensão e promoção de eventos científicos como a Semana de Ciência e Tecnologia” (P.08), sendo citada a “criação de um periódico (REVISTA CIENTEC), a existência dos programas e editais de concessão de bolsas de pesquisa e extensão de diversos tipos (PIBID, PIBIC, PIBEX, BIA, PIBIT) e promoção de eventos técnicos-científicos itinerantes entre os diversos *Campi* do IFPE” (P.05), ações que dão mais ênfase a pesquisa e extensão do que a indissociabilidade propriamente.

Somente um professor diz que as ações relativas à indissociabilidade podem existir “mas associá-las é um entrave, é um desafio muito grande, mas existem ações e propostas” e cita um exemplo relacionado ao curso de licenciatura em química do *Campus* Ipojuca considerando a possibilidade de o aluno “se envolver, simultaneamente com o professor em sala de aula voltado para o ensino” e em seguida “trabalhar com a comunidade”, tendo esse processo antecedido por “uma proposta de pesquisa” (P.07), como uma situação hipotética e não uma situação real numa ação relacionando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Portanto, no que diz respeito a indissociabilidade não observamos situações de fato que comprovem ações pedagógicas alinhadas e articuladas nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão, o que atribuímos à história institucional do CEFET, cuja ênfase era o ensino e cuja cobrança legal pelas ações em conjunto demandará tempo organizacional para que haja a incorporação dessa concepção de trabalho como uma cultura institucional.

Indagamos, também, aos servidores técnicos pesquisados quais as ações realizadas no *Campus* Ipojuca que garantem a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão e a maioria apontou que não ve uma ligação entre as áreas, sendo destacado por um deles que “existe uma fragmentação em relação as ações de ensino-pesquisa-extensão” (S.A. 02) e que o que prevalece é uma “junção das atividades de pesquisa e extensão” (S.A.07) e que essa questão pode ser melhor verificada com a “realização da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, Semana de Segurança do Trabalho e incentivo ao alunos/servidores através de bolsa de pesquisa” (S.A. 04).

Um dos servidores pesquisados aponta que romper essa lógica do ensino como atividade principal da instituição não é algo a ser conseguido de imediato, considerando que:

Embora tenhamos profissionais qualificados/as, laboratórios e estruturas importantes, infelizmente não há real investimento que garanta o rompimento dessa dicotomia. Há cargos (políticos) porém não há propostas que tentem inverter a lógica anterior. Há uma necessidade, urgente, de repensar onde queremos chegar como instituição, qualificar os/as profissionais, dar condições de avançar nas pesquisas, na extensão e no ensino, romper com a lógica cartesiana do ensino técnico tradicional. E talvez para isso seja necessário, inclusive, dar encaminhamento em processos administrativos, realizar avaliações (probatório) condizentes com a realidade [...] Talvez assim os/as profissionais e gestores/as compreendam que o IF é um espaço para servir ao país, que estamos ali para servir a população e não nossos interesses próprios e individuais (S.A. 04).

Relativo, também, às implicações das mudanças institucionais destacamos que anteriormente à Lei 11.892/2008 o formato organizacional enquanto CEFET se desenhava a partir da Direção Geral das unidades dos CEFET's e os departamentos vinculados e, com o surgimento dos IF's um novo formato organizacional se instituiu com as Direções Gerais de cada *Campus* e as Diretorias e Coordenações vinculadas à Direção Geral, como também a presença da Reitoria, como órgão máximo dos IF's. Acreditamos que esse novo modelo repercute diretamente nas relações do dia-a-dia que envolvem os servidores, ou seja, na própria cultura organizacional, pois novas funções são criadas e outras extintas, novos concursos foram realizados ocasionando a entrada de servidores novatos que irão conviver com servidores mais antigos na instituição, oriundos da Escola Técnica Federal e CEFET, como novos *Campi* foram criados, ou seja, novos territórios e culturas se estabelecem, o que compreendemos refletir como alterações nas relações interpessoais entre os servidores.

Nesse sentido, indagamos ao E.G. 1 se as relações interpessoais na instituição foram alteradas com a transformação do CEFET para IF e o mesmo diz que sim, considerando que “antes havia um diretor de Unidade e seus departamentos. Hoje o IF é constituído de um Diretor Geral e vários diretores, coordenadores vinculados a cada diretoria, setores específicos para atendimento administrativo”, sendo destacado ainda que houve “uma ampliação relevante das atividades” e isso fez com que “as relações interpessoais mudassem de certa forma”, ou seja, diante da ampliação de atividades era esperado que isso repercutisse nas relações diárias entre os servidores, até mesmo considerando as novas demandas e necessidades da instituição. Vale considerar que vários cargos foram criados com a mudança institucional para IF, no entanto, coube a cada *campus* um olhar específico sobre os cargos criados e às especificidades de suas funções relacionadas com o papel do IF, principalmente no que diz respeito a indissociabilidade nas áreas do ensino, pesquisa e extensão.

O E.G.1 ressalta, ainda, que “a integração e os programas de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) desenvolvido no âmbito do *Campus*, tem proporcionado uma excelente relação interpessoal dos servidores, o que tem motivado o desenvolvimento das atividades em cada setor organizacional”, mas considera que esse programa precisa ser ampliado para todos, já que no momento somente um pequeno percentual dos servidores masculinos do *Campus* Ipojuca contam com a realização de atividades físicas realizadas no seu horário de expediente. Estes aspectos indicam que os programas de QVT não atendem ao coletivo dos servidores, conforme prevê a portaria institucional que organiza tal atividade, além de que essa é uma ação sistêmica criada em 2014, sendo algo ainda incipiente comparado com o tempo de criação dos IF's.

Indagamos, também, aos professores se com o novo formato organizacional, as relações interpessoais na instituição foram alteradas e sete professores não responderam a pergunta alegando que não saberiam mensurar exatamente se as relações interpessoais foram alteradas, pois entraram na instituição já como IF, portanto só poderiam analisar essa questão no contexto atual, mas três professores se colocaram a respeito e destacaram que uma das questões que foi percebida com a mudança do CEFET para IF é que se tornou comum que os “servidores pleiteiam sempre transferência para outros *Campi*” (P.01), o que foi preciso organizar através de um edital da Reitoria em 2014, já que os pedidos de transferência inter-campi foram aumentando, o que demandou da Reitoria um posicionamento para organizar essa ação de uma forma sistêmica a partir de

critérios gerais para todos os servidores, já que anteriormente cada *Campus* particularmente se posicionava quanto às questões de remoção.

Outra questão levantada sobre as mudanças das relações interpessoais no IF é que para um dos professores pesquisados “novas possibilidades de interação profissional, parcerias, grupos de pesquisa intercampi, entre outros” (P.06) foram criadas, já que as relações entre os servidores do IFPE se ampliaram indo além dos muros dos *Campi*, considerando as diversas ações institucionais que necessitaram da participação dos representantes dos servidores dos *Campi* nas mais variadas comissões institucionais criadas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, o que consideramos como algo positivo e benéfico para a instituição, pois acarreta a troca de ideias e pontos de vista entre os servidores nos espaços de decisão colegiada.

Outro professor destaca que não se pode deixar de considerar que “novas contratações, novos servidores foram inseridos na instituição, o que repercute diretamente no convívio dos seus pares e “isso muda a dinâmica de uma instituição e de uma certa forma afeta as relações interpessoais” (P.08). Vale destacar que de 2008 para 2014 vários concursos foram realizados e servidores tomaram posse no IFPE, alterando o quadro pessoal dos *Campi* e da própria Reitoria, justamente para atender ao novo desenho organizacional. Com a transformação do CEFET para IF, sete dos servidores técnicos pesquisados também não souberam responder o que foi alterado no que diz respeito às relações interpessoais sob a alegação que já entraram na instituição a partir de 2008 e, portanto, não poderiam mensurar como eram as relações interpessoais na época do CEFET, mas três servidores destacam que a partir do momento que “se tem um novo organograma, novas funções são requeridas” (S.A.02) e portanto, alteram as relações interpessoais na instituição. Também, foi destacado que “quem faz a instituição são as pessoas, mas muitas vezes a gestão impregna o que quer na cultura organizacional” (S.A 06), deixando evidente que a própria cultura organizacional, da forma como é concebida e organizada pela gestão, também influencia o que diz respeito às relações interpessoais.

Assim, analisar o que foi alterado nas relações interpessoais no âmbito do IFPE, remonta analisarmos a própria questão da identidade da instituição, pois novas rotinas, novos procedimentos, novos cargos foram criados, como novos concursos foram realizados e, assim, toda uma dinâmica organizacional foi alterada, o que implicou diretamente na convivência, nas relações entre as pessoas, como foi necessário um olhar

sobre os rituais e procedimentos internos que afetam o seu funcionamento. Nesse contexto, um dos sujeitos aponta que, mesmo não sendo servidor na época do CEFET, observa-se que:

As relações ampliaram-se devido a descentralização, mas muita coisa ainda tem que ser feita no sentido de se ter uma uniformidade em alguns aspectos (documentos, diretrizes, etc), mesmo considerando as individualidades dos *Campi* pois, querendo ou não, representamos um Instituto Federal e muitas vezes parece que cada um quer andar por si e ideias proveitosas não são utilizadas por outros, o que facilitaria muita coisa para todo mundo (S.A. 04).

Compreendemos, assim, que os IF's trazem no seu interior marcas de uma instituição híbrida e ao mesmo tempo singular, pois cada *Campus* tem a sua identidade, mas como fazem parte, também, de uma instituição única, precisam se organizar quanto aos rituais e procedimentos comuns. No caso de Pernambuco, são 15 *Campi* com realidades e contextos diferentes, mas que precisam se alinhar às determinações únicas advindas tanto da Reitoria e da própria SETEC/MEC. Consideramos, então, que cada *Campus* do IF tem a sua individualidade, a sua própria cultura organizacional e, ao mesmo tempo, carrega a marca de uma instituição única, o que tem reflexo, então, nas mudanças institucionais, advindas da transformação do CEFET para IF. Nesse contexto, analisar a cultura organizacional da instituição pesquisada faz-se necessário, pois novas rotinas, procedimentos, rituais foram alterados ou criados para o atendimento legal da referida transformação.

Perguntamos ao E.G.1 se houve algum empenho da gestão da instituição para uma mudança na cultura da organização com a transformação do CEFET para IF, e ele destaca que houve sim uma mudança já que “a reorganização da estrutura organizacional exigiu mudanças na atuação dos servidores. Foi necessário capacitar ainda mais o servidor para desenvolver novas atividades” e que foram realizadas parcerias “para atender essa necessidade de capacitação e integração às novas atividades, bem como as diretorias se empenharam em ações de integração com os setores”. Vale ressaltar que esse ponto sobre as formações dos servidores, foi alvo de crítica pelos próprios servidores do *Campus* Ipojuca pesquisados, por considerarem que no próprio *Campus* não há espaços de formação que repercutem no desempenho de suas atividades. O entrevistado afirma ainda que como “mudança principal houve um maior sentimento de pertencimento do servidor” e acrescenta dizendo que “o fato de a instituição ter se transformado em uma rede nacional com identidade própria e as ações

interinstitucionais que vem ocorrendo fazem esse sentimento crescer”. Por outro lado, um dos professores destaca que “a instituição ainda está buscando sua identidade e há ações contraditórias ao novo papel da instituição, onde percebe-se a falta de envolvimento de todos para as ações do *Campus*” (P.09).

Também perguntamos aos professores e servidores se tinham observado mudanças na cultura organizacional, ou seja, na forma de organização do IFPE a partir da Lei 11.892/2008 e se havia algum empenho específico da gestão neste sentido. Um dos professores destaca que houve sim, mudanças: “a grande mudança foi vários *Campi* sendo implantados juntamente com a Reitoria, onde toda uma lógica de organização foi alterada” (P.08), como também “foram criadas as Pró-Reitorias e as Direções de pesquisa e extensão mais recentemente” (P.02). A este respeito, o E.G.1 destaca que:

A criação de diretoria de pesquisa, pós-graduação e inovação – mostra o interesse institucional em atuar nessas áreas que contribuem com o desenvolvimento do país. Integrar o corpo docente nesse aspecto leva a geração de produção científica, o que pontua para a instituição. A extensão também é incentivada, foi criado também o departamento de extensão para dar suporte às ações extensionistas no *Campus*. A criação de bolsas de pesquisa, ensino e extensão também mostram o interesse institucional para permanência e êxito do aluno. Não somos apenas equiparados com as universidades, somos uma universidade com características próprias. Os cursos de licenciatura em funcionamento, e o de engenharia que está em criação mostram o interesse institucional em expandir suas ações, além do ensino técnico de qualidade.

No que se refere, então, ao novo perfil identitário do IF, o qual se assemelha às universidades, observamos que 04 dos professores pesquisados desconhecem ações específicas no *Campus* Ipojuca que promovam a indissociabilidade e um desses professores amplia a sua resposta e diz que não vê isso acontecendo nem no *Campus* e nem no IFPE como um todo, portanto, essa marca institucional inovadora de atendimento educacional precisa ser mais bem trabalhada internamente numa perspectiva geral.

Em relação à criação de duas Diretorias (Pesquisa e Extensão) somente em 2014, nos faz refletir sobre a importância que foi dada a essas duas áreas afins do IFPE, já que antes existiam apenas as coordenações de pesquisa e extensão, no entanto desde 2008 sempre existiu a Direção de Ensino e a Direção Administrativa, ou seja, somente depois de 06 anos da criação dos IF's, mesmo tendo como premissa legal a indissociabilidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, é que foi conferido o mesmo grau de importância hierárquica nas áreas de pesquisa e extensão com a criação das respectivas

Diretorias, configurando-se com quatro Diretorias: Ensino, Pesquisa, Extensão e Administrativa.

Um professor destaca, também, que com a mudança do CEFET para IF foi necessário um “melhor contato com o público, a comunidade local e empresas da região” (P.01), o que se fundamenta na própria necessidade de que as atividades dos *Campi* sejam articuladas com os arranjos produtivos locais, com a comunidade em que estão inseridos, sendo esta também uma implicação das mudanças advindas com a nova institucionalidade, ou seja, a necessidade do contato externo e conseqüentemente o estabelecimento de parcerias com instituições, empresas, indústrias.

Vale destacar que um dos professores aponta que não é fácil analisar a questão da mudança na cultura organizacional do *Campus* Ipojuca, já que é “um *Campus* novo que nasceu praticamente junto com a criação da lei 11.892” e que vem ao longo do tempo passando por mudanças, portanto considera que:

Quando o *Campus* era novo, o clima organizacional era diferente do que encontramos hoje, pois existe um processo natural de amadurecimento, de engessamento, que ocorre à medida em que o *Campus* cresce, que novos servidores chegam, que servidores são removidos, então fica difícil separar o que muda com a criação do IF e o que é naturalmente transformado pelo tempo (P.05)

Um dos servidores destaca que o que houve na prática da mudança do CEFET para IF, foram situações que foram convenientes para a gestão, não sendo “efetivamente ações de mudança na cultura organizacional” (S.A. 06), principalmente se consideramos que a gestão do *Campus* Ipojuca praticamente não se alterou na transformação do CEFET para IF. Outro servidor aponta, ainda, que qualquer mudança na cultura organizacional não deve acontecer no vazio, pois as ações e tomadas de decisão no IFPE devem se basear nos documentos da instituição e diz “acredito que o *Campus Ipojuca* nesse aspecto tenta sempre se nortear pelo Estatuto que rege todos os IF's” (S.P. 01), o que demonstra que documentos institucionais como o próprio Estatuto devem servir como guias e parâmetros para a realização das ações institucionais.

Indagamos aos professores se há comportamentos resistentes à cultura organizacional no *Campus* Ipojuca e como isso pode ser observado no dia-a-dia, sendo que apenas um professor diz não observar resistências, enquanto os outros apontam resistências que dizem respeito desde “às faltas de professores nas reuniões pedagógicas

até situações que acontecem no dia-a-dia, no sentido dos servidores não exercerem suas atividades como deveriam” (P.08), como também as queixas constantes dos servidores administrativos em relação à implantação do ponto eletrônico em 2014.

Um dos professores diz que observa as resistências “na reação diante das ações tomadas, em discursos nas reuniões pedagógicas, nas relações diárias, no trabalho. Não são todos, mas uma parte que é significativa, impossível passar despercebido” (P.05). No entanto, o que pode ser observado como fator crucial existente no *Campus* Ipojuca e que acaba repercutindo nas situações de resistência que acontecem envolvendo os servidores e a gestão diz respeito às falhas no processo de comunicação interna no *Campus* como apontamos a seguir:

A questão da comunicação, não está atingindo todos os profissionais, ou porque não se tem o hábito de visualizar e-mails e esses entraves podem causar ruídos, ruídos que de alguma forma podem ter uma leitura de resistência por não se compreender o que está acontecendo (P.07).

O grupo precisaria ter mais afinidades, as informações precisam ser mais compartilhadas, talvez seja por isso que as pessoas reclamam de algumas coisas aqui (P.10).

O Diretor perde muito por uma comunicação truncada, a qual não deixa claro suas prioridades e o andamento das demandas, principalmente em relação aos docentes (P.04).

Percebemos, assim, que a comunicação é elemento percebido como importante no contexto institucional, principalmente para um processo transparente de gestão, e a falta desse elemento na organização torna-se um ponto negativo apontado pelos professores pesquisados no que diz respeito às resistências encontradas no dia-a-dia da instituição, o que repercute nas relações interpessoais entre os servidores e a própria gestão. Se não há um processo claro de comunicação na instituição as pessoas que pertencem a qualquer grupo se sentem isoladas, como relatou um dos professores ao comparar os setores do *Campus* Ipojuca como *ilhas*, o que compromete, fundamentalmente, o estabelecimento das metas da instituição.

Numa das reuniões pedagógicas observadas, um dos professores destaca que não há no *Campus* canal de participação, onde o aluno fala o que quer e professor não. Nesse momento E.G. 1 rebate e diz que existe espaço sim, ressaltando que é sempre disponível e não há espaço aberto para participação somente nas reuniões. O professor contesta, mas E.G. não estende a conversa. O professor ainda insiste e diz que as informações precisam ser melhor veiculadas e E.G. 1 diz que todos deveriam conhecer a Organização Didática do IFPE e conhecer o que é direito do professor e do aluno, mas

não reconhece a necessidade de rever o que está acontecendo nos processos de comunicação da instituição.

Os professores destacam ainda que no *Campus* Ipojuca “falta conversa, diálogo, muita coisa acontece sem a gente saber” (P.09), “falta de uma comunicação clara, direta, objetiva com os docentes”, sendo necessário o Diretor Geral “estar mais presente na rotina do *Campus* e ser mais proativo, tomando as decisões antes de ser questionado sobre elas” (P.03). Também é destacado que seria necessário haver mais reuniões “para divulgar as ações e projetos” (P.10) pois “há uma necessidade de conversar e dialogar, uma necessidade grande, sei que tem os dias letivos, mas era interessante ter reuniões periódicas no cronograma, além do que já tem” (P.07), o que evidencia a necessidade de um maior diálogo com todos que fazem a instituição.

Os servidores técnicos também se posicionaram no sentido de apontarem as resistências que são percebidas no *Campus* Ipojuca, “desde o não cumprimento de suas funções por parte dos servidores ou não acreditar que algumas ações não vão dar certo” (S.A.07), como é importante destacar na fala de um dos servidores que é preciso sair de uma certa “zona de conforto” dentro da instituição onde as pessoas estão adaptadas a certas situações e se negam a mudar ou a cooperar com a gestão, como é destacado a seguir:

Há um olhar, por parte de um corpo de profissionais, de que os avanços são importantes e muito positivos para o IF, porém pode-se observar que ainda resistem práticas administrativas e relações de poder que estão presentes em toda instituição. Há, por exemplo, incômodo de profissionais (mais antigos) com o crescimento de profissionais recém incorporados/as no *Campus*. É como se o *status quo* estivesse ameaçado. Há muitos/as profissionais que ao ser “amigo/a” da gestão não quer, e tão pouco admite, sair de sua zona de conforto. E, de fato, essa zona de conforto compromete o “futuro” e/ou cumprimento de objetivo social e/ou metas do IFPE na região (S.A. 04).

A referência à zona de conforto nos faz refletir sobre o comprometimento dos servidores relacionados com os objetivos do IFPE, como também, com a gestão da instituição. Resistências vão ser encontradas em qualquer grupo, já que grupos são formados por pessoas com aspirações e desejos diferentes, no entanto, o trabalho a ser desenvolvido pela gestão deveria ter como base um trabalho que coordenasse as necessidades do grupo e o alcance dos objetivos/metast institucionais.

Considerando, que o trabalho da gestão impacta nas implicações das mudanças institucionais, indagamos a E.G.1 quais seriam os pontos positivos e negativos

referentes ao seu trabalho de gestão no *Campus* pesquisado e o mesmo sinaliza como pontos positivos que o seu trabalho visa “contribuir com a educação profissional em nosso país de forma efetiva e decisiva para a realização de ações no *Campus*”, como destaca que “o relacionamento com o público interno e externo cria laços profissionais e de amizade” e que procura “verificar o desenvolvimento do *Campus* ao longo do mandato”, justamente para avaliar se as ações planejadas foram realizadas com sucesso.

Quanto aos aspectos negativos, o E.G.1 cita os conflitos internos e ressalta que “alguns pedidos de servidores visam mais a necessidade própria, que a da instituição”, a “falta de empenho, por parte de alguns, com a instituição” e observa a existência de “grupos de pessoas com visão diferente da institucional”, o que repercute negativamente no seu trabalho cotidiano, o que consideramos ser um dos grandes desafios da gestão, ou seja, alinhar o pessoal com o institucional.

Levando-se em conta que as questões pedagógicas deveriam ser a tônica do trabalho de um gestor escolar, relacionando com a função-fim da instituição, indagamos a E.G.1 como é realizado o acompanhamento dos dados de desempenho pedagógico dos estudantes do *Campus* Ipojuca e o mesmo diz que:

O acompanhamento de dados de frequência, evasão, aprovação e reprovação de alunos é feito através do sistema acadêmico. A verificação no final do período é feita pela coordenação de registros escolares e diplomação. São verificadas as matrículas dos componentes curriculares, a necessidade de abertura de turma extra, etc.

O relato não deixa explícito se o acompanhamento pedagógico faz parte do seu trabalho como gestor, já que há um sistema implantado para a coleta de informações e uma coordenação responsável pelo acompanhamento, de forma que o mesmo não cita a realização de reuniões específicas para este fim com a Direção de Ensino e a Assessoria Pedagógica do *Campus*. O acompanhamento dos dados de frequência, evasão, aprovação e reprovação dos estudantes, são realizados através de um sistema eletrônico, chamado Q-Acadêmico, onde são registradas as presenças, faltas e notas dos estudantes pelos docentes, que a Coordenação de Registros Acadêmicos (CRAD) manipula para organizar a composição de turmas para cada semestre letivo e podem ser gerados dados numéricos a respeito da frequência, evasão, aprovação e reprovação dos estudantes. Destacamos que o trabalho pedagógico implicaria numa análise coletiva por todos que fazem o *Campus*.

Ainda refletindo sobre questões pedagógicas, indagamos aos docentes se participavam de ações, projetos e reuniões de cunho pedagógico com a equipe gestora e/ou assessoria pedagógica do *Campus* Ipojuca e somente um professor destaca sua participação nesse contexto:

Participou de uma reunião com a Direção de Ensino sobre a situação dos estudantes em relação ao desempenho pedagógico, apresentando dificuldades e alguns foram reprovados e nessa reunião foram pensadas sugestões de trabalhos para buscar o nivelamento dos estudantes e uma proposta de trabalho seria incluir os alunos que são monitores num trabalho pedagógico para os alunos com dificuldades, esse trabalho seria no contra turno do horário dos monitores, outra proposta seria a ampliação do PRO-IFPE tendo como foco a permanência, considerando que o *Campus* tem o PRO-IFPE acesso. Outras questões pedagógicas que surgem são levadas para o colegiado do curso para uma discussão maior (P.07).

Outro cita, também, as aulas de monitoria que “visam auxiliar o estudante nas suas dificuldades, como os incentivos, as práticas, visitas técnicas e apresentação de uma visão ao estudante de como funciona o mercado de trabalho” (P.02). Mas, vale destacar que 07 professores dizem que não participam de ações, projetos e reuniões com a equipe gestora e/ou assessoria pedagógica do IFPE – *Campus* Ipojuca para uma análise e estudo sobre dados de frequência, evasão, retenção e aprovação dos estudantes, o que consideramos uma situação crítica e relevante se analisarmos que uma instituição educativa precisa analisar qualitativamente e quantitativamente resultados de desempenho da instituição.

Dos 07 professores que informaram que não participam de momentos de estudos sobre os dados pedagógicos na instituição, 04 destacam que até participam das reuniões pedagógicas semestrais, que consideram que são poucas, mas essas reuniões servem mais para o repasse de informes e que as questões pedagógicas propriamente ditas não são pontos de pauta. Nesse sentido, se os IF's trazem na sua conjuntura legal a necessidade de um novo olhar pedagógico sobre suas atividades, o que se observa é a ausência de momentos para refletir sobre o fazer pedagógico ou momentos insuficientes para a construção de uma reflexão cotidiana de sua função educativa.

Os pontos mencionados que dizem respeito à realização de reuniões pedagógicas e o tratamento a ser feito aos dados pedagógicos da instituição foi ponto de pauta de uma reunião realizada no *Campus* Ipojuca com educadores estrangeiros (um peruano e um canadense), em que a equipe gestora presente na reunião foi indagada sobre a sistemática de realização de reuniões pedagógicas, que esclareceu que as reuniões são

realizadas sempre no início do período letivo. A respeito dos indicadores de promoção e retenção, há certa inconsistência nas respostas apontadas por E.G. 1, já que ele diz que no Curso de Segurança do Trabalho, por exemplo, tem 100% de aprovação e os educadores visitantes se mostram surpresos, mas logo após o E.G. 1 diz que é cerca de 95% de aprovação.

É inferido, também, pelos educadores peruano e canadense sobre as desistências nos cursos e perguntam quais as dificuldades que os alunos tem quando desistem dos cursos. E.G. 1 diz que muitos alunos saem porque vão fazer outro curso em outra instituição. Nesse ponto a representante do Programa Ciências sem Fronteiras, presente na reunião, diz que o IFPE é usado como trampolim para outras oportunidades e por isso muitos alunos desistem dos cursos do próprio Instituto e optam por outras instituições, mas o que pudemos perceber das indagações feitas pelos visitantes é que não foi apresentado pela equipe gestora do *Campus* Ipojuca, dados quantitativos sobre a aprovação e evasão dos cursos, como uma reflexão sobre os reais motivos que os estudantes deixam de estudar no IFPE.

Uma das professoras presentes em uma reunião pedagógica afirma que, dependendo do caso, o estudante tem direito ao abono de falta, referindo-se à frequência e a assistente social acrescenta que a frequência do aluno também tem a ver com a vinculação aos programas sociais, mas a frequência e a evasão, o baixo rendimento são questões que precisam ser refletidas na instituição. A assistente social diz ainda, que a psicologia, o setor de assistência social e as pedagogas não dão conta de tudo, mas que precisa-se olhar o todo e sugere a criação de um grupo para discutir, por exemplo, as questões de evasão, o que nos chama a atenção para o fato de que o que diz respeito a evasão, frequência e desistência dos alunos dizem respeito a todos da instituição, como bem destacou a assistente social do *Campus* pesquisado.

Nesse ponto, um professor diz que esse problema da evasão vem da admissão ao curso, já que o aluno entra na instituição com uma nota mínima e não consegue ao longo do curso tirar a média 6 e diz “antes de se preocupar com o aluno aqui, era para se preocupar como ele entra no IFPE”. Esse mesmo professor reflete, ainda, sobre a organização do vestibular do IFPE e diz que acontecem casos como, por exemplo, o aluno não entrou com nota baixa no *Campus* Recife, então entra no *Campus* Ipojuca com nota baixa. A assistente social destaca que esse é um problema pertinente e diz que “independente disso temos um problema que é nosso”, então um professor diz “vamos

pensar esses dois problemas, no caso a admissão e evasão? ”. Mas ao término da reunião não observamos que essa questão foi encaminhada como um trabalho a ser dado início no *Campus* pesquisado, mesmo considerando o argumento de um dos professores presentes o qual enfatiza que gostaria de participar intensamente dessas discussões sobre os dados de frequência, evasão, retenção e aprovação dos estudantes e destaca que o Q-Acadêmico, sistema informacional do IFPE, não fornece muitas informações para que esta análise seja realizada.

A este respeito, um dos servidores técnicos aponta a ação do PRÓ-IFPE como uma ação importante, pedagogicamente falando, e diz “estamos no momento levantando os dados de 2014, com proposta de um projeto a fim de minimizar as situações de evasão e retenção”, mas deixa evidente que ainda é uma proposta de um projeto, não há nada concreto. Os demais 05 servidores dizem não participar de ações voltadas a aspectos pedagógicos. Outro servidor diz que até participa de reuniões mais ligadas ao setor acadêmico e a equipe gestora no tocante a questão dos estágios curriculares supervisionados e outro servidor aponta que não participa efetivamente das reuniões com a gestão para tratar das questões pedagógicas, mas destaca que:

Há uma comissão para tratar do tema, porém nunca vi seu funcionamento, parece ter se esgotado na criação da comissão. As únicas reuniões que participo estão ligadas a Direção de Ensino, mas não há uma prática de diálogo, enquanto reunião oficial, com a Direção Geral (S.P 02).

Nesse sentido, destacamos que o papel do gestor escolar dos IF's tem relação, também, com as implicações das mudanças institucionais advindas com a Lei 11.892/2008, pois mudou-se a perspectiva pedagógica da instituição e portanto, o gestor escolar precisa se posicionar diante do seu novo papel educativo imerso numa instituição que tem como premissa um trabalho articulado entre o ensino, a pesquisa e a extensão, já que consideramos que o trabalho de um gestor escolar deveria envolver o trânsito na área pedagógica, atividade-fim da instituição, mas também, nas áreas administrativa e financeira, consideradas como atividades-meio. Assim, perguntamos a E.G.1 como é organizado o seu trabalho no dia-a-dia nas áreas administrativa, financeira e pedagógica da instituição:

A agenda fica sob a responsabilidade da chefia de gabinete que marca reuniões, participação em eventos externos, reuniões com servidores (administrativo e docente). A questão pedagógica vai desde o ambiente de sala de aula com seus recursos pedagógicos até a efetiva realização da ação.

A parte financeira da instituição é verificada constantemente através de relatórios a fim de que os recursos sejam utilizados conforme planejamento e novos recursos possam ser solicitados. O trabalho do diretor também leva em conta a supervisão diária de toda instituição. É comum, diariamente, ao chegar na instituição, caminhar pelos setores, corredores, às vezes laboratórios e salas de aula para verificação das condições e do funcionamento. Conversar com coordenadores, servidores e alunos para saber como andam as coisas. Além das reuniões com as chefias. (D.G.)

Diante da visão de E.G.1 sobre o seu trabalho no dia-a-dia, indagamos aos professores como era percebida por eles a organização do trabalho da equipe gestora do *Campus Ipojuca* e constatamos que 01 professor não respondeu a indagação dizendo que não tinha ideia de como era essa organização, 02 professores destacaram que a equipe gestora atende as necessidades solicitadas nas três áreas relacionadas do seu trabalho (pedagógica, administrativa, financeira), já que é considerado que “tem domínio do andamento das atividades realizadas por todas as áreas do *Campus Ipojuca* e quando é solicitado para dar algumas informações, sempre foi solícito” (P.03)

Mas destacamos que 05 professores pesquisados apontam que não veem relação do trabalho da equipe gestora com as áreas administrativa, financeira e pedagógica e destacam “que as questões administrativas e financeiras se sobressaem, ocupam muito mais o tempo do diretor” (P.09). Um professor diz que “infelizmente, não vejo o Diretor Geral muito presente e interagindo com os docentes e discentes. Ao ser questionado sobre algum problema, nem sempre suas respostas estão corretas” (P.06). Sendo destacado, também, que a equipe gestora atende a maioria das demandas, “mas é passível de melhorias, pois algumas situações requerem maior velocidade de resposta, requerem prontidão, necessidade de maior comunicação com a comunidade escolar e de informes sobre o que acontece no *Campus*” (P.08).

Um dos professores pesquisados ressalta ainda, que acredita que áreas administrativa, financeira e pedagógica estão interligadas num trabalho de gestão, mas no contexto do *Campus Ipojuca* a parte técnica se sobressai:

Eu vejo tudo tão ligado que realmente eu não sinto tanto essa diferença, eu acho que a questão maior é que as coordenações dos cursos não tenham tanto o lado pedagógico e talvez o técnico prevaleça. Eu assumi uma coordenação recentemente e vejo que minhas necessidades pedagógicas sendo atendidas, tanto estrutural, questão de formação e questões de alunos no curso, então a demanda surge e partir do momento que a gente comunica à gestão, a gente procura resolver essas questões (P.07).

O que nos faz refletir, também, que o trabalho de gestão escolar não se restringe a figura do gestor, mas de todos que fazem parte da instituição, onde é preciso que todos sintam-se fazendo parte do trabalho de gestão e que as áreas pedagógica, administrativa e financeira precisam estar em sintonia num trabalho coletivo comprometido com o sucesso dos estudantes.

Pontuamos que a comunidade escolar precisa ser bem mais informada do que acontece no *Campus*, o que nos leva a refletir sobre essa visão negativa do trabalho de gestão no *Campus* Ipojuca, já que cabe à equipe gestora de uma instituição educativa liderar o processo pedagógico a partir da realização de ações administrativas e financeiras condizentes para o atendimento de metas pedagógicas, como demonstrar confiança e crédito no seu trabalho e comunicar, efetivamente, a todos sobre as ações a serem realizadas no *Campus*.

Coletamos por meio dos questionários algumas críticas referentes à organização do *Campus*, em que ora os professores citavam a ausência da equipe gestora, ora a carência de referências a respeito de uma rotina declarada, dados que denotam que o acúmulo de função e demandas da Reitoria distanciam membros da equipe gestora do cotidiano acadêmico. Em compensação, há aspectos apontados como positivos no tocante à infraestrutura, limpeza, laboratórios, organização administrativa, aspectos que indicam um perfil de liderança administrativa da equipe gestora. Um deles afirma que “todas as questões de recursos a gente não têm o que reclamar, tem a questão do data-show, mas não é só o data-show, temos o kit: o computador, o som em sala de aula (P.07).

Em relação às questões infra-estruturais do *Campus* Ipojuca, observamos que na visita realizada pelos educadores peruano e canadense o E.G. 1 fez questão de conduzir os visitantes para conhecer as instalações físicas para que pudessem conhecer os laboratórios, a biblioteca, o galpão do curso de construção naval, as salas de aula, enfim, todos os espaços físicos do *Campus*, mostrando cada espaço e explicando detalhes da sua organização e, na parte dos laboratórios, fez questão de demonstrar cada máquina comprada e sua função, o que deixou evidente que o mesmo conhecia os equipamentos adquiridos, principalmente nos laboratórios de automação industrial onde se tinha muito equipamento da área elétrica.

Num dos corredores de acesso aos laboratórios, o E.G. 1 mostrou uma invenção do próprio *Campus*: uma caixa em cortiça que foi aproveitada para elaboração de

equipamento para a construção de protótipo de modelos de instalação elétrica. Já no laboratório de higiene industrial o E.G. 1 fez questão de dizer que o *Campus* recebeu a visita de 19 alunos engenheiros juniores do Estaleiro Atlântico Sul e eles ficaram “encantados” com o laboratório apresentado. É observado nesse momento da visita que os visitantes conversavam entre si e comentavam que iriam levar as ideias dos laboratórios visitados para as instituições que trabalham.

Ainda quanto as questões infra- estruturais do Campus Ipojuca, observamos que numa das reuniões pedagógicas, o E.G. 1, informa que todas as salas de aula possuem projetor multimídia, já que antes nem todas tinham esse recurso didático instalado, sendo necessário o professor carregar o projetor multimídia até a sala para instalar no momento da aula. Destaca-se que esse problema foi solucionado e todas as salas estão equipadas com o projetor multimídia e informa que em breve serão instaladas “as salas containers” onde será montado um mini-auditório do *Campus*, como também, que as “salas projetadas” serão utilizadas pelo curso de Licenciatura de Química, sendo uma demanda do próprio curso de acordo com as normas do MEC e atendendo também a visita relativa a avaliação do curso que será feita em breve. E.G. 1 ressaltou que todas as melhorias infra-estruturais fazem parte de um planejamento da gestão, portanto são ações planejadas com antecedência, sendo enfatizadas, veementemente, as mudanças que foram feitas no *Campus* no tocante às questões infra-estruturais.

Um dos servidores destaca como ponto positivo a organização administrativa e estrutural do *Campus*, onde o mesmo é destaque pela qualidade de suas instalações físicas sendo percebido que a equipe gestora “se esforça com a imagem positiva do *Campus* e se empenha em adquirir recursos materiais que subsidiam o trabalho pedagógico e administrativo” (S.P. 01). Nesse contexto, um dos professores diz que vê “a modernização do *Campus* como algo positivo do trabalho da Direção Geral” (P.02).

Chama-nos a atenção o foco da equipe gestora em prover a instituição de condições físicas e estruturais, o que, no entanto, não prescinde de um olhar pedagógico de sua função educativa, como, também, destacamos que após a Lei 11.892/2008 os IF’s passam a ter autonomia administrativa relativa às compras e aquisição de materiais e cabe à equipe gestora se planejar e organizar as compras que o necessita com antecedência. Observamos que o *Campus* Ipojuca, em comparação com outros *Campi*, é destaque nos processos licitatórios, o que faz com que outros *Campi* solicitem ajuda ao *Campus* Ipojuca para realizarem seus processos de compras, sendo esse ponto destacado

numa das reuniões observadas do Colégio de Dirigentes, onde é solicitado que todos os *Campi* possam aderir as atas de compras do *Campus* pesquisado.

Considerando que até 2008, o *Campus* Ipojuca era uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) pertencente ao CEFET- RECIFE, indagamos a equipe gestora como foi observada a repercussão da transformação da UNED-CEFET para o *Campus* Ipojuca do IFPE, a partir da Lei 11.892/2008 e E.G.1 nos diz que:

A partir da Lei 11892/2008 sentimos uma forte mudança administrativa no *Campus*. Creio que não foi uma mudança apenas no *Campus*, mas institucional com abrangência nacional. No caso do *Campus* passamos a ser uma unidade gestora, novas competências foram assumidas e muitas ações foram descentralizadas se comparadas à época de sermos uma unidade de ensino. Isso fez com que ocorresse uma administração mais atuante localmente. Antes muitas coisas eram resolvidas somente pela Unidade Sede e isso dificultava o processo. Termos um orçamento próprio, podermos definir como utiliza-lo e tê-lo disponível facilita muito o processo administrativo. Também, a marca IF ficou nacional, o que possibilitou a identidade institucional em qualquer parte do país. Antes cada um tinha uma logomarca própria e diferenciada, dificultando a própria identidade institucional, além do que a estrutura universitária com reitoria e pró-reitoria completa o status de Universidade.

Indagamos, também, aos professores pesquisados como foi observada a repercussão da transformação da UNED-CEFET para o *Campus* Ipojuca do IFPE e seis professores pesquisados alegaram desconhecer qualquer repercussão, já que observam que a rotina em si não foi alterada, pontuando que até o mesmo Diretor Geral permaneceu o mesmo. No entanto, um dos professores destaca que o que prevaleceu nessa mudança CEFET-IFPE foi a questão da autonomia e diz que “a autonomia é melhor, pois os institutos podem desenvolver melhor suas características de atendimento à população” (P.01).

Um dos professores destaca que houve confusão no início da mudança do CEFET para IFPE: “no início foi tudo muito confuso, não lembro de ter participado de nenhuma reunião para se explicar como ocorreu essa mudança, mas a educação profissional ganhou com essa mudança legal, mais recursos, mais investimentos” (P.08), o que atendeu, ao nosso olhar, aos interesses do mercado capitalista a partir das intenções da política educacional ora proposta.

Dos 07 servidores técnicos destacamos que 04 não souberam identificar quais as mudanças efetivadas, por terem entrado no IFPE após 2008, mas os outros 03 servidores fazem referência à mudança ocorrida com a referida Lei no que diz respeito a transformação de uma instituição de educação profissional para universidade,

destacando a questão da autonomia requerida com o surgimento dos *Campi* e a questão da organização interna com a oferta dos cursos superiores para todos os *Campi* do IFPE:

Pela minha análise da Lei 11892/2008 houve mudanças estruturais importantes, agora o IF pode ser considerando uma universidade (S.A. 05).

Considero de suma importância que cada *Campus* tenha a sua autonomia, pois a realidade onde cada um está inserido necessita dessa liberdade de ação (S.P. 01).

Houve mudanças que não considero radicais, porém no tocante à organização, deve aprimorar e lapidar a ideia dos institutos federais, tanto no cunho pedagógico como no funcionamento administrativo que, muitas vezes, tenta-se evitar os moldes de uma universidade, contudo já possuindo cursos superiores (S.A. 03).

Em relação às mudanças geradas a partir da Lei, o E.G.1 destaca que a mudança proporcionou “autonomia administrativa, orçamento próprio, definições administrativas descentralizadas, apoio da Reitoria nos processos, marca institucional nacional e atuação em Rede”. Já os professores pesquisados pontuaram que houve “melhoria na estrutura física e equipamentos” (P.01), “oportunidade de equiparação com outras IES quanto as possibilidades de pesquisa, principalmente na possibilidade de ofertar educação em diversos níveis” (P.08), sendo pontuado que com a transformação de CEFET para IF houve “a maior quantidade de recursos financeiros destinados que permite a criação de uma estrutura adequada ao ensino aplicado ao mercado de trabalho” (P.05).

Um dos pontos destacados como positivo diante das mudanças do CEFET para IF tem relação com as questões que envolvem a oferta de cursos variados, sendo “positivo o crescente número de cursos e uma maior preocupação com cursos superiores” (S.A. 02). Também foi destacada a questão da autonomia dos *Campi*, o que ampliou o atendimento educacional da população, conforme o extrato:

Por ser uma Instituição de natureza jurídica autárquica, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e com status de universidade, a visibilidade para o ensino técnico ampliou-se dando maior oportunidade de outros segmentos da população, tomarem conhecimento e usufruir dos serviços prestados pelo mesmo (S. A. 04).

Destaca-se, então, que com a Lei 11.892/2008, os IF's assumem novas funções no contexto educativo, já que “é notório que há uma maior “responsabilidade” no

processo pedagógico, no processo de educar” (S. P. 01). A referida Lei repercute positivamente, também, no contexto do mercado de trabalho com a possibilidade de realização de concursos públicos, sendo destacado por um dos servidores pesquisados que “há um discurso de maior comprometimento do corpo docente tendo em vista que houve mudanças salariais e, com isso, a necessidade de assumir maiores compromissos pedagógicos” (S. A. 05).

No que tange aos aspectos negativos, gerados a partir da Lei 11.892/2008, uma das questões destacadas é a própria existência de uma legislação específica para os IF's e, nesse ponto, um dos professores pesquisados destaca que “relativo às leis, o que é bom para um *Campus*, não é, necessariamente, bom para os demais” (P.01). A regulamentação é vista como obrigatoriedade da oferta de cursos de licenciatura, o que é motivo de preocupação por um dos professores que ressalta: “a minha preocupação agora é que o IF oferta licenciaturas, não sei se temos *expertise* para isso, pois a nossa história é a oferta dos cursos técnicos e tecnológicos” (P.08).

Outro ponto destacado negativamente diz respeito a perda da identidade da instituição:

Acredito que para que uma instituição seja realmente excelente no que faz, ela deve ter um papel bem definido. Com a mudança de CEFET para IFPE, a instituição ficou um pouco sem identidade, tendo que atuar em diversos eixos e na qual o corpo técnico e docente não estava acostumado. Este fato ocasiona uma queda na qualidade e a instituição tem dificuldade de se firmar em todas essas áreas (P.02).

Essa preocupação com a identidade institucional é presente num questionamento de um dos professores pesquisados o qual destaca que uma instituição que pode ofertar tantos tipos de cursos pode acabar perdendo seu foco de excelência, e diz que não houve nenhum ganho positivo com a mudança do CEFET para IF, pois:

o *know-how* e a tradição que temos no ensino técnico é forte em comparação com outras instituições, mas no ensino superior e na pós-graduação, concorremos com muitas instituições renomadas. Receio quanto à oferta de educação em muitos níveis (do ensino médio ao doutorado) e, com isso, não termos foco necessário para obtermos excelência do que ofertamos (P.04)

Os extratos acima nos permitem perceber a preocupação por parte de alguns sujeitos relativa à dimensão da qualidade do ensino a ser ofertado, já que, diante das novas demandas, não há ainda formação humana adequada, o que limita as perspectivas de realização de um trabalho qualificado. Vale destacar que analisar os aspectos que foram decorrentes das mudanças do CEFET para IF tem relação direta

com a própria Lei 11.892/2008, pois um dos servidores pesquisados diz que “o problema é que nem todos os servidores conhecem a Lei 11.892/2008, não vejo a instituição fazer nada para que todos conheçam a lei” (S.A. 07). Assim, compreender a mudança advinda com a referida Lei não é algo fácil e cabe ao IFPE favorecer essa tomada de conhecimento por parte dos servidores da instituição, pois

Ainda há muitos profissionais com dificuldade de compreender a nova dinâmica institucional. Houve mudanças estruturais, no âmbito pedagógico etc, porém a cultura administrativa parece ser, ainda, tradicional e arcaica, onde a troca de favores permanece, o assistencialismo, a “solidariedade do descompromisso”, o corporativismo do “ser servidor público”, a convivência da gestão com os/as profissionais descompromissados etc. Parece que há uma mudança que a instituição não tem investido, uma mudança que precisa sair do discurso e se tornar uma transformação cultural necessária (S.A. 02).

Um dos professores ressalta, ainda, que:

No início, senti uma certa “confusão” dentro da própria comunidade escolar e nos demais campi em relação a sigla. Alguns demoraram a chamar IFPE, outros chamavam IFET. Demorou muito a assimilação do que realmente consiste o IFPE. Até mesmo a logomarca - a sociedade, as indústrias, outras IES - ainda hoje confundem o nome, temos sempre que remeter ao passado - *o antigo CEFET, a antiga Escola Técnica*, e aí sim as pessoas associam (P.06).

Um professor afirma que “a sociedade precisou de um tempo para assimilar que o IFPE era, na verdade, o CEFET com uma visão mais abrangente nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão” (P.02), o que, ponderamos, permite compreender que a imagem da instituição ainda não está tão clara externamente e nem internamente, sendo necessário um trabalho que seja sistêmico, que proporcione esse “olhar” sobre a instituição que, por mais que seja considerada “nova”, trás uma história de atendimento educacional que não pode ser ignorada.

Diante desse contexto relativo aos aspectos que se apresentam como implicações das mudanças institucionais, podemos ressaltar que o princípio da indissociabilidade presente nos documentos oficiais dos IF’s é considerado algo inovador e válido, o que implica a necessidade de criação de um novo design institucional, já que o surgimento dos mesmos implica numa “nova concepção de organização que precisará ser muito dinâmica, característica de uma estrutura em rede, integrando a Reitoria e os diversos *campi* situados numa determinada extensão territorial, portanto um novo design institucional se faz necessário” (FERNANDES,2009, p. 35).

Apoiamo-nos em Lima Filho (2006, p.29) ao considerar que as mudanças em relação às transformações dos IF's tenham sido implementadas “com força impositiva legal”, no entanto a sua concretização teve que obedecer às particularidades de cada instituição, sendo necessário, ainda, um trabalho de gestão para a definição da sua identidade institucional e para isso será preciso conhecer a instituição mais de perto, ou seja, “colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar” (ANDRÉ, 1995, p.41).

Nesse ponto, salientamos o papel do Diretor Geral e equipe gestora dos IF's, pois consideramos que o mesmo se configura como um líder pedagógico e que deve facilitar o processo de gestão estabelecendo prioridades coletivas, avaliando os programas pedagógicos e, conseqüentemente, os resultados obtidos das atividades desenvolvidas por todos os envolvidos no processo (PARO, 2003; HORA, 1997; FERREIRA, 2003). Assim, consideramos de extrema importância que o Diretor Geral dos IF's junto com a equipe gestora seja o responsável pela organização do espaço educacional, desde a preocupação com as relações interpessoais dos servidores, as questões infraestruturais, como a preocupação pedagógica dos resultados alcançados em relação a aprovação, reprovação e evasão dos estudantes.

Libâneo, Oliveira e Toshi (2006) nos dizem que o ponto interessante para o trabalho do gestor é que o mesmo transforme a instituição educacional em um lugar de “compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição” (p. 308). Assim, enfatizamos que os Diretores Gerais e suas equipes gestoras devem assumir uma posição estratégica de intervenção pedagógica e, nesse ponto faz-se necessário uma reflexão sobre essa interferência, que deve perpassar os atos intencionais visando a qualidade no processo ensino-aprendizagem, considerando que a sua interferência não necessita se restringir aos aspectos administrativos da escola, mas a todo o processo pedagógico característico de uma organização escolar (TEIXEIRA,1999).

Concordamos com Santos (2008) ao afirmar que o trabalho do gestor na atualidade é imerso num dilema insolúvel, pois mesmo exigindo do gestor “maior ênfase no trabalho pedagógico (atividade-fim), acabam dando margem, na prática, à

predominância do administrativo-burocrático (atividades-meio), por força das tarefas rotineiras: registro da vida escolar do aluno, prontuário dos professores e funcionários, relatórios de medidas e estatísticas” (p. 14). Assim, relacionamos essa questão da atividade-fim e atividade-meio à organização do trabalho da equipe gestora no contexto do *Campus* pesquisado, já que as atividades-meio (atividades burocrático-administrativas) acabam prevalecendo numa ótica sobre o trabalho de gestão e, nesse sentido, consideramos que as atividades-meio não devem absorver todo o tempo do gestor escolar, mas devem ser organizadas para criar as melhores condições para a realização das atividades-fim da instituição (atividades pedagógicas), o que pontuamos, não basta a preocupação da gestão com a modernização do *Campus* pesquisado, mas que esse processo de modernização venha acompanhado de ações pontuais no que diz respeito ao atendimento de metas relativas às aprendizagens de fato dos estudantes.

De acordo com Costa (1998), a lógica da burocracia se apoderou do contexto educativo, tendo a sua influência na relação pedagógica, nos conteúdos a serem lecionados, na uniformidade de procedimentos, no respeito irrestrito a hierarquia e, no caso do *Campus* Ipojuca, ao ser destacado pelos servidores pesquisados os pontos positivos e negativos do trabalho da equipe gestora, ficou evidenciado que a lógica da preocupação da gestão com as rotinas burocráticas se sobressaiu de outras funções da gestão, o que nos chama atenção para o contexto organizacional da instituição que requer um cuidado pedagógico no planejamento das ações nas áreas do ensino, pesquisa e extensão num viés da indissociabilidade, que ao nosso olhar, deveria ser a tônica do trabalho da equipe gestora. Ou seja, a mudança estrutural passou a ser objeto de atenção da gestão, mas a mudança acadêmica, não.

Compreendemos que o IF é uma instituição educacional singular e que, portanto, o seu funcionamento deve ter como princípio a participação dos servidores nos processos pedagógicos implantados, no entanto considerar o processo educativo institucional numa visão coletiva e como foco central da organização requer da gestão um posicionamento sobre os rituais internos como no seu clima organizacional. Nessa questão apoiamos-nos em Botler (2007), ao destacar que a organização escolar tem uma singularidade e dinâmica própria, “onde o clima organizacional é analisado como uma representação abstrata criada pelos indivíduos em interação” (p.37.). Nesse sentido, tanto as questões da falta de comunicação interna no *Campus* como as observações realizadas pelos servidores em relação a ausência física apontam elementos que retratam

descontentamentos entre os servidores, o que interfere negativamente no clima organizacional do *Campus* pesquisado.

A relação entre a Reitoria e o *Campus* Ipojuca é outro que marca a mudança nos processos de gestão do IF, já que permeada por relações de poder e, nessa perspectiva de compreensão, o poder não é unilateral, é uma via de mão-dupla, pois a Reitoria exerce influências em relação aos *Campi*, limitando sua autonomia e, por sua vez, os *Campi* exercem pressões internamente como nas relações com a Reitoria. Mas pontuamos que o poder é um “fenômeno que não pode ser considerado negativo ou positivo: negativos ou positivos são os fins para os quais é utilizado” (PAZ, MARTINS e NEIVA, 2004, p.382). No contexto do *Campus* pesquisado, essa relação de poder repercute, por um lado, de uma forma negativa no clima organizacional e na percepção dos servidores sobre as tomadas de decisão interna, o que reflete na falta de autonomia da gestão em alguns direcionamentos a serem tomados. Por outro lado, repercute positivamente, uma vez que os sujeitos revelam ganhos adquiridos no tocante à infraestrutura física.

Outro ponto importante a ser considerado, relativo aos aspectos que se apresentam como implicações das mudanças institucionais, diz respeito ao novo formato organizacional da gestão com as Diretorias (Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração), instituídas a partir da criação dos IF's, o que difere do formato dos CEFET's, que possuíam duas Direções de Ensino, uma para a educação básica e outra para o ensino superior, além das gerências. No entanto, não adianta modificar o fluxograma institucional e nem alterar algumas nomenclaturas se os princípios da gestão não acompanharem as mudanças advindas com a Lei 11.892/2008, pois consideramos que é partir de “uma visão mais holística da escola que se nos afigura essencial [...] para a tomada de decisões dos gestores, para as práticas esclarecidas dos actores escolares e para a análise crítica dos demais interessados nos processos educacionais” (COSTA, 1998, p. 09).

Portanto, compreendemos que o novo formato organizacional dos IF's altera as relações entre os servidores, pois novas formas de trabalho são estabelecidas formalmente com as diretorias e suas respectivas coordenações a fim de atender as necessidades da instituição no viés da indissociabilidade nas áreas do ensino, pesquisa e extensão. No entanto, é preciso considerar que os IF's ainda trazem marcas do CEFET que são evidenciadas no interior organizacional, desde a atuação docente em que se

privilegiam as atividades de ensino em detrimento às atividades de pesquisa e extensão até o interesse e costume/cultura arraigada dos *Campi* em ofertarem apenas cursos técnicos em contraposição à oferta dos cursos superiores e de pós-graduação, conforme prevê a Lei 11.892/2008.

Dentre as marcas ainda presentes do CEFET, destacamos valores culturais diferenciados, considerando que a mudança organizacional constitui a criação do IF a partir de instituição já existente a exemplo da organização do processo pedagógico pautada em normativas gerais de cada *Campus* do IFPE, sem que os docentes tenham sido submetidos a uma devida formação que possa fazer a articulação entre o setor produtivo com a educação profissional e tecnológica, alinhando ainda as atividades num viés do ensino, pesquisa e extensão.

Também, destacamos que os diferentes cenários vislumbrados pelos vários *Campi* proporcionam um desafio para a construção da nova institucionalidade dos IF's, sendo esse um desafio para a organização de comissões institucionais para o estabelecimento de normas comuns aos *Campi*, onde fica evidenciado que “diferentes grupos possuem padrões típicos de pensar, sentir e agir” (ZANELLI, 2004, p. 411.). Nesse sentido será preciso um tempo razoável e um esforço direcionado até que todos compreendam e desempenhem com efetividade seus papéis (*Campi* e Reitoria) e encontrem um ponto de equilíbrio entre a máxima autonomia e a necessária construção de uma identidade institucional. É, então, nesse cenário diverso que podemos considerar que os IF's se caracterizam como “um mosaico de realidades organizacionais em lugar de uma cultura corporativa uniforme” (MORGAN, 2010, p.131). Para que a efetiva mudança venha a ocorrer, no sentido de todos compreenderem que a mudança do CEFET para IF traz implicações pedagógicas e de gestão, é preciso que se torne claro para todos que os IF's têm atribuições ousadas e responsabilidades desafiadoras enquanto uma instituição “nova” no cenário brasileiro, o que merece um esforço sistemático de discussão interna para conscientização e mobilização.

Nesse aspecto, concordamos com Fernandes (2009) ao ressaltar que “na prática, a proposta dos Institutos Federais compreende uma estruturação própria de uma organização composta de várias organizações [...], que se apoiam em estruturas híbridas, sendo inviável, portanto, na sua gestão, a aplicação de um único tipo de forma organizacional” (p.04), mas os princípios de uma gestão que priorize a existência de canais de comunicação entre as pessoas e o desejo das pessoas contribuir com o

atendimento qualitativo da aprendizagem dos estudantes é considerada imprescindível, pois consideramos que cabe ao gestor empreender esforços para sensibilizar e mobilizar as pessoas, bem como estabelecer um relacionamento entre “meios e fins” para equacionar na escola problemas educacionais e administrativos.

Sabemos que por mais que o gestor escolar almeje desenvolver seu trabalho em condições idealizadas e perfeitas, o que efetivamente não existe, diante da concepção que as organizações são feitas por pessoas com seus valores e mitos, ponderar e aceitar os conflitos e resistências como algo natural e que ocorrem em todos os contextos organizacionais faz-se necessário, já que reconhecer o elemento humano como sendo o elemento principal no contexto de gestão é considerar a existência de situações de conflito, tensão, resistência e ambiguidades como naturais dentro do contexto educativo. Em outras palavras, “a maior responsabilidade dos gestores é promover a articulação entre essas pessoas, mobilizando-as para que, em conjunto, aprimorem o seu desenvolvimento educacional e o da instituição” (LUCK, 2000, p.106).

Compreendemos, portanto, que o trabalho da gestão escolar é intermediar e resolver conflitos, eliminar ou diminuir tensões que ocorram no processo organizacional, portanto exercer uma liderança mediadora a fim de ser estabelecido um clima organizacional favorável e minimizando as situações decorrentes de uma arena política, compreendendo que dessa forma a liderança pode ser exercida como “mediação entre condições de tensão e contradição, de modo a promover a superação de hesitações, imobilismos, radicalizações excludentes, decisões orientadas por interesses corporativos e individualistas que fazem parte do tecido social da escola, como, naturalmente, de qualquer outro” (LUCK, 2000, p. 102).

No caso do IFPE, por mais que a gestão procure estabelecer essa liderança mediadora um ponto se destaca na nova conjuntura organizacional advinda com a Lei 11.892/2008, no que se refere à construção de uma cultura organizacional única, pois cada instituição que foi aglutinada como IFPE trás no seu interior a sua cultura organizacional, o que, na prática, implica na existência de limites e restrições a essa construção de uma cultura única. O conceito de hibridismo cultural faz sentido por ressaltar que na tentativa de padronização de culturas há um ponto negativo já que haverá a “perda de tradições regionais e de raízes locais” (BURKE, 2003, p. 18) como, também, num viés positivo, quer seja um encontro cultural como algo inovador dentro da instituição.

A hibridização não é um simples fenômeno cultural que consiste apenas na “mesclagem” de culturas distintas, mas há nessa interlocução de culturas a mediação de elementos híbridos que devem proporcionar novos sentidos ao desenvolvimento institucional e, numa perspectiva positiva, implica na renovação da cultura produzindo novos sentidos, pois “a eficácia dos processos de hibridismo reside principalmente [...] repensar os vínculos entre cultura e poder, os quais, sem dúvida, não são verticais” (FANTINI, 2004, p. 170).

Bhabha (1998) nos diz que:

O hibridismo é “ambivalente” e incômodo, surge em um clima de disputa: Este é o movimento histórico do hibridismo como camuflagem, como uma agência contestadora, antagonística, funcionando no entretempo do signo/símbolo, que é um espaço intervalar entre as regras do embate (p. 268).

Portanto, o hibridismo, de uma forma geral, se dá em contextos organizacionais que entram em conflito, como no caso dos IF’s, concebendo como um espaço da convivência da diversidade, da diferença e do pluralismo culturais, onde diferentes interesses lutam para se impor como exclusivos no contexto de uma arena política. Dessa forma, é também uma oportunidade para que as culturas “periféricas” se sobreponham e ocupem seu lugar de destaque na organização.

Silva (2000) destaca que esse clima de disputa se deve justamente à posição dos protagonistas do processo, pois “a hibridização se dá entre identidades situadas assimetricamente em relação ao poder” (p. 87), o que encontramos respaldo na ideia de que a natureza da prática da gestão é contraditória e ambivalente, sendo mais desafiadora ou mais legitimadora de grupos de interesses que estão no poder. Assim é preciso ressaltar que as práticas de gestão não se esgotam no âmbito da instituição escolar no viés pedagógico e administrativo, mas perpassam as relações humanas presentes nas organizações.

Destacamos, assim, que os aspectos que se apresentam como implicações das mudanças institucionais são vários e dizem respeito ao trabalho e atuação da equipe gestora dos *Campi*, pois, dependendo do seu trabalho, empenho e clareza nos objetivos, o mesmo pode ser considerado como um líder nas relações humanas, criando um clima educacional positivo, favorecendo a solução de conflitos, ou pode evidenciar práticas de gestão que não propiciam a participação e envolvimento e que destaquem ainda mais as relações contraditórias e conflituosas de poder na instituição, o que, a nosso ver,

configura uma imagem organizacional caracterizada como arena política, sendo essa questão a ser aprofundada no capítulo a seguir.

10 RELAÇÕES DE PODER: O IFPE COMO ARENA POLÍTICA

Os dados apresentados até aqui nos levam a refletir a respeito da natureza política das relações que se travam nos IF's, especialmente a partir das mudanças geradas com a nova regulamentação. Tanto as novas normativas gerais como a própria cultura organizacional do IFPE são demarcadas por relações de poder e negociação, o que nos leva a compreender que a instituição pesquisada é uma “miniatura” do sistema político global, ou seja, reflete as relações de poder presentes no contexto político e social mais amplo. Diante das imagens apresentadas por Morgan (2010) e Costa (1998) no capítulo 4, utilizaremos como recurso analítico central a imagem da arena política para analisar os processos de gestão do IFPE, tendo como norte a compreensão das organizações na perspectiva da micropolítica, devido às suas especificidades educacionais e legais e por apresentar no contexto interno nuances e elementos organizacionais presentes, também, no contexto da macropolítica, o que a caracteriza como um “espaço organizacional privilegiado”, principalmente pelas relações de poder presentes nos processos de gestão. As demais imagens organizacionais apresentadas nos indicam elementos de análises importantes que se relacionam com a imagem da arena política.

Para fundamentarmos a escolha da imagem da arena política, consideramos que o próprio significado da palavra “arena” diz respeito a lugar de combate, de lutas e disputas, campo de discussão e fazemos a ligação com a palavra “política” na concepção de arte de governar um povo ou nação e, portanto, de exercer o poder. Podemos levar em conta, então, que metaforicamente a compreensão da imagem organizacional arena política, proposta por Costa (1998), no contexto da pesquisa remete ao entendimento do IF como um “campo de disputa de poder”.

Reis (2013) considera que o termo arena política tem relação com a tomada de decisões a nível coletivo, o que nos remete à sua dimensão institucional e, portanto, pode ser compreendida como um espaço de disputas em torno das decisões cabíveis num determinado contexto organizacional. Para o referido autor a expressão arena política:

Refere-se à delimitação do campo, do ambiente, da cena onde se travam essas disputas. As características da arena política determinarão, em grande parte, a dinâmica da vida política, conforme as instituições decisórias vigentes, a

configuração organizacional dos grupos, os valores e/ou prioridades estratégicas dos contendores (p.34).

Nesse sentido, o uso metafórico do termo arena político nos leva ao entendimento da existência de espaços conflitivos organizacionais, onde grupos de interesses comuns e/ou divergentes disputam interesses, o que nos leva a noção de “espaço político conflituoso”, onde “a ênfase recai sobre o papel dos atores e dos espaços decisórios em processos que levam à definição e redefinição de estruturas setoriais de relações entre tais atores e espaços políticos” (CÔRTEZ, 2009, p.28).

Ao utilizarmos a imagem organizacional da arena política para a análise do IF, estaremos levando em consideração a pluralidade e diversidade de sujeitos que podem expressar interesses e objetivos próprios que não necessariamente coadunam com a instituição ou até mesmo com a sua regimentação legal, como também a existência de conflitos e lutas pelo poder, o que pode levar à negociação como elemento chave da gestão, sendo então, as instituições educacionais locais propícios para a reflexão desta imagem, já que são locais onde os processos de confronto e mediação são inerentes a sua existência.

Para Costa (1998), na imagem da arena política “os interesses individuais e grupais desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respectivos representantes” (p.79), o que nos leva a refletir que as decisões emanadas irão ser resultados de processos de ajustes e que muitas vezes esses processos podem ser imbuídos de posições contrárias à gestão e, portanto, refletem as relações de poder.

Estes aspectos puderam ser vistos na instituição em função da existência de novos mecanismos de gestão, como o Colégio de Dirigentes e o CONSUP espaços de tomada de decisões coletivas no âmbito do IFPE que se ampliam, não se limitando apenas à ampliação de cargos das direções e coordenações. Nesse contexto, indagamos ao E.G. 1 se considera que a tomada compartilhada de decisões através da existência do Colégio de Dirigentes e do CONSUP, o fez perder espaço de decisão, ao que ele responde que:

A tomada de decisão compartilhada gera uma responsabilidade compartilhada, a meu ver. Isso pode contribuir para reduzir equívocos na gestão, uma vez que várias cabeças pensantes podem chegar a uma conclusão melhor para a instituição, na maioria das vezes. Não vejo isso como uma perda de espaço de decisão e sim como uma democratização dos processos decisórios.

O entrevistado afirma que não percebe perda de autonomia, mas espaço de decisão compartilhada. O Colégio de Dirigentes e o CONSUP são, então, considerados espaços importantes de decisão e que trazem no seu interior elementos de democratização. Nesse sentido, perguntamos aos professores como eles se colocam diante dessa questão e se consideram que a tomada compartilhada de decisões através dos referidos espaços decisórios, faz a equipe gestora do *Campus* perder espaço de decisão e identificamos que quatro dos sete professores consideram que esses espaços interferem sim nas decisões tomadas internamente e destacam que esses espaços acabam uniformizando alguns procedimentos para o IFPE como um todo, desconsiderando os contextos diferenciados de cada unidade educativa, pois “cada *campus* está inserido em realidades diferentes, e decisões compartilhadas com o colegiado tendem a padronizar para um entendimento mais generalizado” (P.06).

Sabemos que a padronização de procedimentos faz-se necessária num contexto organizacional complexo como os IF's, já que com a necessidade de um enfoque sistêmico, o Instituto Federal passa a ser um conjunto de unidades educacionais relacionadas com a Reitoria e assim é necessário, para o seu bom funcionamento organizacional, ter diretrizes únicas baseadas em princípios institucionais estratégicos, inclusive possuindo um Projeto Político Pedagógico e um Plano de Desenvolvimento Institucional únicos para toda a instituição.

Um professor ressalta também, que não havia ouvido falar do Colégio de Dirigentes, somente conhecia o CONSUP e pondera que “a partir do momento que as ações do Diretor dependem do CONSUP, então, isso influi no poder de decisão do diretor” (P.10). É compreendido, então, pelos professores entrevistados que se posicionam críticos quanto ao papel da equipe gestora dos *Campi* do IFPE em relação aos espaços colegiados mencionados, que a equipe gestora é influenciada por esses espaços decisórios. Um dos professores argumenta que “de uma certa forma, o Diretor não pode tomar as decisões sozinho” (P.09). É destacado pelos professores que esses espaços colegiados são formados por uma grande quantidade de pessoas e questionam até que ponto essas decisões coletivas afetam positivamente o trabalho da equipe gestora no cotidiano da Instituição, considerando que o próprio “CONSUP não pode ser composto por muitos membros” (P.01).

Sabemos que o espaço de decisão coletiva gerado pela democracia pode ser organizado das mais diferentes formas e deve atender à especificidade de cada contexto,

portanto a existência dos modelos de democracia direta e indireta (representativa) se faz presente nos contextos societários democráticos, cabendo a escolha desses modelos ser realizada em consonância com a necessidade e realidade, mesmo levando-se em conta que tanto as democracias diretas como as indiretas levam a limitações do sistema representativo. Bobbio (1986) nos diz que a democracia representativa “significa genericamente que as deliberações coletivas [...] são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade” (p.44) e, nesse sentido, vale analisarmos que a percepção apontada pelos professores referindo-se à quantidade de membros do CONSUP nos remete a possibilidade de a representação ser uma forma considerável e aceitável, principalmente no que diz respeito a instituições com grande quantidade de colaboradores, como no caso do IFPE, na medida em que os servidores e estudantes até então originários dos CEFET’s e das Escolas Agrotécnicas fazem parte agora de uma única instituição. Assim, a representação garante a participação indireta dos servidores e estudantes representantes nas discussões sobre a organização e os rumos da instituição.

No entanto, faz-se necessário que essa democracia representativa ocorra de forma legítima e responsável, pois “é verdade que nem toda forma de democracia é representativa (daí a insistência sobre a democracia direta), mas também é verdade que nem todo estado representativo é democrático pelo simples fato de ser representativo” (BOBBIO, 1986, p.45). Ao relacionarmos essa questão da democracia representativa no contexto do IFPE fazemos relação com a imagem organizacional da escola como democracia, ao levarmos em consideração a questão da representatividade formal, a partir da constituição de órgãos colegiados, como assinalado no contexto dos IF’s. A intenção legal desses colegiados indica a participação equilibrada dos envolvidos, o que pressupõe o atingimento do consenso, mas sabemos que em todos os contextos participativos há conflitos e, por consequência, as escolhas seguirão o desejo da *maioria* como princípio da organização democrática. Queremos apenas enfatizar que, apesar de certo consenso em torno da influência das decisões dos colegiados na atuação da equipe gestora, decisões coletivas incluem diferentes posições, às vezes conflitantes.

Os professores pesquisados que se posicionam favoráveis aos espaços colegiados apontados acreditam que “a forma correta de tomada de decisões é a partir de um grupo de pessoas competentes para tomá-las e que possam contribuir com seus pontos de vista. Assim o processo é enriquecido” (P.02). Estes também afirmam que o

resultado das discussões realizadas no Colégio de Dirigentes e no CONSUP são importantes e que cabe à equipe gestora saber “aproveitar as observações desses dois órgãos, identificar quais as prioridades dos *Campi* e lutar para ver as mesmas prevalecerem”, mas que “essas decisões advindas desses órgãos colegiados possam ser divulgadas e comunicadas de uma forma clara nos *Campi*, principalmente com os docentes” (P.03).

Mais uma vez a questão da comunicação se faz necessária no contexto da gestão, não importando apenas o que foi decidido nesses espaços decisórios, mas que as decisões sejam comunicadas aos servidores e estudantes, pois a comunicação constitui-se como uma fonte de poder e, portanto, todos da instituição têm necessidade de informações claras sobre as normatizações, considerando, também, que todos ganham numa instituição quando se tem o conhecimento claro das regras vigentes.

É pontuado, também, que a existência desses órgãos colegiados favorece a diluição de poder, que poderia ser advindo unicamente da equipe gestora do *Campus*, sendo destacado que “o Diretor Geral é um gestor do *Campus*, ele não pode concentrar em si todos os poderes” (P.04). Evidencia-se a importância da existência de práticas descentralizadas no contexto da gestão, não sendo apenas a equipe gestora detentora das decisões a serem tomadas, mas que os servidores e estudantes possam fazer parte dos momentos de decisão e, portanto, seriam evitadas formas de participação esporádicas, caracterizando um tipo de democracia formal, não efetivamente representativa, onde os servidores e estudantes apenas concordam ou não com encaminhamentos tomados pelas instâncias hierárquicas de gestão. Há, inclusive, uma observação de um dos professores, que o Diretor Geral do *Campus* Ipojuca foi eleito através de voto direto para representar o corpo docente do *Campus* no CONSUP, portanto “foi eleito pela comunidade escolar” (P.05), ou seja, se sente representado. Destacamos que neste caso específico, além de o Diretor ser o representante do *Campus*, tem importante papel junto à gestão do IFPE. .

Uma questão importante a ser destacada é que o trabalho da equipe gestora do IFPE tem como base as decisões tomadas tanto no Colégio de Dirigentes como no CONSUP e, em relação ao CONSUP, especificamente, são emitidas portarias em relação a cada temática trabalhada e, portanto, são decisões que a equipe gestora precisa acatar, já que são decisões em nível sistêmico, representando certa sistemática de encaminhamentos transparente para todos os servidores, evitando-se que a própria concepção do funcionamento de tal Conselho seja mal interpretada entre os mesmos.

No ponto de vista dos servidores técnicos, o CONSUP é considerado um importante espaço de tomada de decisão, pois “quanto mais socializadas algumas decisões, melhor” (S. P.02) para o funcionamento do IFPE. Outro sujeito ressalta que “numa sociedade democrática é preciso ouvir vários segmentos nas tomadas de decisões” (S.A. 06), portanto considera o CONSUP um espaço coletivo importante. É destacado por um dos servidores, ainda, que mesmo sendo um espaço de decisão colegiada, por uma parte, “os diretores gerais devem cumprir as determinações institucionais que vem dos órgãos colegiados” (S.A.07), sendo então executores de decisões emanadas pelos órgãos colegiados, o que nos faz refletir sobre a questão do poder presente num trabalho de gestão. Nesse ponto um dos servidores destaca:

Não acredito que a direção venha a perder espaço. Acredito que o CONSUP é um espaço importante de debate, da mesma forma que o Colégio de Dirigentes. Uma direção não perde espaço de decisão quando há uma perspectiva de horizontalizar o poder. O poder de decisão não deveria ser apenas de uma direção, deveria ser de um coletivo organizado, também, no âmbito micro, ou seja, conselhos nos *Campi*. Quero dizer que ampliar os espaços de debate e decisão deve ser fortalecido e que isso não significa perda de autonomia e decisão. Isso significaria garantir espaços democráticos. (S.A. 03)

Reforçamos nosso argumento ao destacar que as decisões tomadas no CONSUP são de responsabilidade dos seus membros e não está previsto no Regulamento do mesmo a existência de “conselhos nos *Campi*” mencionada por um servidor, sugestão que consideramos que daria mais respaldo e visibilidade para as decisões tomadas e proporcionaria aos servidores e estudantes possibilidades de interação com os encaminhamentos tomados pela gestão. Ressaltamos que existem, sim, fóruns criados eventualmente, a exemplo do Forum das Licenciaturas, que surgem a partir de demandas contextualizadas, que colaboram na perspectiva de discussão ampliada de aspectos a serem levados aos órgãos colegiados. Reforçamos aqui que a crítica/sugestão é bem-vinda, mas denota falta de conexão por parte do servidor a uma realidade já existente.

É válido pontuar que esses espaços colegiados surgem a partir da criação dos IF's e que diante da configuração identitária a partir da transformação de CEFET para IF, tanto o Colegiado de Dirigentes e o CONSUP são considerados “espaços de decisão importantes” (P.08). No entanto, relacionando o papel da equipe gestora dos *Campi* com o Colegiado de Dirigentes e o CONSUP, observamos que esses espaços coletivos de

tomada de decisão são considerados, também, como espaços decisórios da Reitoria, já que “algumas decisões no *Campus* só poderão ser tomadas com o aval da Reitoria” (P.08), o que nos permite refletir sobre o papel de um Reitor (a) no âmbito institucional do IFPE e da nova configuração das relações entre os âmbitos do IF relativamente à autonomia.

Este aspecto nos chamou a atenção e indagamos ao E.G.1 se a presença de um Reitor/Reitora no âmbito institucional, a partir da Lei 11.892/2008, levou a Direção Geral de cada *Campus* do IFPE a perder autonomia e o mesmo afirma que não observa que aconteça a perda de autonomia por conta da presença de um Reitor (a) no âmbito institucional e destaca:

Creio que o Reitor faz parte da estrutura universitária da Instituição e deve ser respeitado e respaldado pelos seus gestores. Como as decisões são tomadas através do Colégio de Dirigentes e Conselho Superior, vejo a figura do Reitor como um condutor dos processos decisórios, sendo imprescindível sua atuação junto aos órgãos consultivos e deliberativos da instituição. É preciso que ele mostre o rumo da instituição a partir das especificidades de cada *Campus*.

Pontuamos que o Reitor tem um papel estratégico no sentido de comandar institucionalmente os *Campi* para o atendimento legal de suas funções e que a autonomia de cada *Campus* tem que ser respeitada em virtude das decisões internas tomadas de acordo com o contexto da instituição e com os processos de gestão. Nesse sentido, consideramos importante exemplificar situações que correspondam aos processos decisórios da Reitoria e dos *Campi* separadamente, no sentido de esclarecemos que, dependendo da situação, a Reitoria pode interferir ou não na autonomia dos *Campi*, conforme o que se segue.

Em 2014 foi emitida uma portaria pela Reitoria que autorizava cada *Campus* a realizar um “Programa de Qualidade de Vida” para os servidores, autorizando, então, os Diretores Gerais a organizarem em cada *Campus* formas de operacionalizar esse programa. Percebemos no caso do *Campus* Ipojuca, que esse programa contempla somente os servidores do sexo masculino. Em nosso entendimento, a restrição dada neste caso refere-se justamente às possibilidades de cada *Campus* adotar o direcionamento necessário à sua especificidade. Se cada *Campus* vai ou não rever os direcionamentos desse programa e incluir realmente todos os servidores, a Reitoria não intervém neste aspecto no processo de gestão do *Campus*. Observa-se, portanto, certa autonomia diante de uma opção pedagógica.

Por outro lado, observamos que a carga horária dos professores é organizada com base num documento chamado “Esforço Acadêmico”, no qual são definidas as cargas horárias mínimas e máximas nas áreas do ensino, pesquisa e extensão que os professores têm que respeitar para cumprir sua carga horária total semanal. Em 2013 e 2014 aconteceram discussões baseadas em fóruns participativos onde os professores se reuniram com membros da Reitoria para deliberações sobre a distribuição dessa carga horária, ponto em que coube a Reitoria se posicionar, assumindo uma visão geral, cabendo aos *Campi* a operacionalização do que consta no referido documento. Ou seja, não foi dada autonomia para que os Diretores Gerais interferissem em tal situação, cabendo apenas a observação e aplicação das cargas horárias a serem cumpridas pelos docentes. Trata-se de um aspecto referente à gestão administrativa e financeira, o que não pode ser determinado por cada *Campus* isoladamente.

Percebemos nos dois casos assinalados que por mais que sejam ações a serem gerenciadas pela equipe gestora, as implicações para cada um dos casos expressa diferentes graus de autonomia no âmbito do *Campus*. No caso do “Programa de Qualidade de Vida”, percebemos que não basta ter expedida uma portaria da Reitoria autorizando tal ação, se não há um acompanhamento de fato de como a referida atividade está sendo realizada tanto por parte da Reitoria como pela equipe gestora, pois se essa atividade é uma ação sistêmica cabe a Reitoria e ao próprio *Campus* estabelecer normas de operacionalização e acompanhamento sobre sua realização. De fato, observamos que cada *Campus* organiza da forma que considera importante e conveniente. No caso do “Esforço Acadêmico”, percebemos que cabe a equipe gestora a aplicabilidade restrita de tal normativa, portanto é uma ação sistêmica, mas que tem como executor maior o próprio *Campus* quando tal ação reflete uma organização geral do trabalho dos docentes e, portanto, diz respeito também ao acompanhamento sistemático da Reitoria. Assim, percebemos que a presença de um Reitor (a) no âmbito do IFPE acaba impactando na autonomia dos *Campi*, no que diz respeito ao acompanhamento da realização de ações que dizem respeito ao coletivo institucional, seja referente a aspectos pedagógicos, seja administrativo e financeiro.

Em relação ao ponto de vista dos professores, identificamos que seis dos sete professores pesquisados consideram que a presença de um Reitor (a) no âmbito do IFPE não ocasiona a perda de autonomia do Diretor Geral dos *Campi*, pois “o Reitor e diretores gerais devem ser parceiros na construção de uma instituição de qualidade,

independente de aspectos pessoais, empatias ou problemas políticos” (P.02). No entanto, mesmo considerando que as decisões da Reitoria e das Direções Gerais dos *Campi* tenham esferas de atuação diferentes, vale destacar que “algumas intervenções que antes poderiam ser tomadas no próprio *Campus*, agora necessitam de uma ordem superior” (P.04), o que justifica o novo formato organizacional dos IF’s, caracterizado por relação de subordinação sistêmica, antes inexistente.

Um dos professores destaca que para essa autonomia não ser totalmente comprometida por parte dos Diretores Gerais dos *Campi*, é necessário que “o Reitor /Reitora possua uma agenda com todos Diretores Gerais a fim de compartilhar ações a serem desenvolvidas no planejamento estratégico do IF” (P.06) e considera-se, então que “os Reitores sempre devem convocar os servidores para as principais tomadas de decisões” (P.01). Nestes termos, compreendemos que a relação entre Reitoria e Direção Geral não é algo simples, pois inclui situações que envolvem relações de poder, o que compromete, eventualmente, a autonomia de cada *Campus*. Assim, destacamos que a gestão dos *Campi* deve consistir na articulação e planejamento das suas atividades internas de acordo com as necessidades e características de cada instituição, não deixando de lado as orientações advindas da Reitoria, já que a autonomia de cada *Campus* se relativiza, no sentido de que os *Campi* não são organismos isolados, mas integram um sistema maior, no caso o IF.

Vale destacar, então, que “a função da Reitoria é cuidar dos assuntos macros e, se a mesma mantiver um diálogo com todos os diretores, essa função sairá favorecida” (P.03). Dessa forma, compreendemos que a função da Reitoria seria de coordenar os processos gerenciais sistêmicos do IFPE, mas cada *Campus* com as suas especificidades poderia tomar as decisões que melhor se adequassem às suas necessidades, levando-se em conta que:

Apesar dos *Campi* possuírem autonomia administrativo-financeira, muitas ações são centralizadas na Reitoria, o que causa lentidão na condução dos processos e ações. Muitas vezes a Reitoria não conhece as especificidades do *Campus*, e assim, quando o poder de decisão está longe do local de ação, podem-se tomar decisões que não sejam eficazes ou que não surtam o efeito desejado/real (P.05)

Consideramos que cabe às Direções Gerais dos *Campi* juntamente com suas equipes gestoras planejarem suas ações, mas para que essas ações se concretizem, precisam de certa forma, ter o aval da Reitoria como órgão máximo da gestão, assim existem duas questões a considerar no que tange a gestão dos IF’s: uma questão diz

respeito à gestão de cada *Campus*, no sentido de ter internamente os mecanismos de gestão ativos. Outra envolve a relação de decisão entre cada *Campus* e a Reitoria, do ponto de vista institucional macropolítico.

Assim, as mudanças organizacionais que emergiram com a regulamentação, envolvem não apenas o estabelecimento de uma estrutura gestonária, a exemplo dos órgãos colegiados já mencionados, mas nova dinâmica nas decisões do âmbito micropolítico de cada *Campus*, bem como no estabelecimento de relações que ultrapassam os limites de cada *Campus* e se englobam numa macroestrutura institucional. Para que sejam incorporadas enquanto práticas, demandam antes melhor compreensão por parte dos sujeitos que, eventualmente, ainda carrega incompreensões.

Assim, um dos professores afirma que “por mais que o diretor elabore o seu planejamento de gestão, deve submeter suas decisões a Reitoria” (P.08), relação antes estabelecida diretamente com o MEC/SETEC, e que agora passam pela Reitoria por meio de documentos institucionais organizados para alinhar os trabalhos de gestão do IFPE. Esta concepção organizacional requer certo aprofundamento da burocracia visando dar uniformidade de procedimentos por meio da organização de documentos institucionais, respeito à hierarquia e às rotinas educativas, levando o IF a ser regido por um poder formal e um controle.

Ainda em relação à questão da autonomia e às determinações da Reitoria, perguntamos ao E.G. 1 qual o grau de autonomia do *Campus* Ipojuca tem em relação às determinações da Reitoria, sendo respondido que o *Campus* pesquisado “tem um bom grau de autonomia em relação à Reitoria. As necessidades do *Campus* são definidas pelos seus gestores e sempre temos sido atendidos a partir de nosso planejamento”. No entanto, fizemos a mesma pergunta aos professores e identificamos que 03 deles declaram que há “muita dependência” (P.09) do *Campus* em relação às determinações da Reitoria, sendo percebido por um deles que o trabalho realizado no *Campus* Ipojuca “fica a mercê da Reitoria” (P.10).

Apesar dos depoimentos, é preciso pontuar que essa dependência não deveria “se tornar subversiva às decisões da Reitoria” (P.01), pois tanto os *Campi* quanto a Reitoria deveriam ter seus espaços de decisão estabelecidos. Um dos professores corrobora nessa questão ao mencionar que “os papéis estão claros, o que pode ser resolvido no *Campus* assim o é, mas o que foge a dimensão local é e deve ser repassado para a Reitoria” (P.02). Compreendemos, então, que essa questão da autonomia dos *Campi* do

IFPE em relação à Reitoria tem também ligação com relações de poder em seu âmbito interno, pois novos elementos de gestão surgem e com isso alguns conflitos internos são evidenciados. Um dos professores considera que a autonomia é parcial:

Muitos processos administrativos ligados ao setor RH, dependem de um parecer da DGPE, assim como alguns processos relacionados a pesquisa e a extensão, precisam do aval da PROPESQ, o que causa morosidade nos processos. Por outro lado, alguns valores de pesquisa (contrapartida do *Campus* no edital) são definidos com recursos do *Campus*. Alguns eventos de pesquisa e extensão são estruturados pelo próprio *Campus* atendendo as demandas locais (P.06).

O extrato expressa autonomia parcial, em que “a Reitoria dita as normas” (P.08) ao mesmo tempo em que responde às demandas que surgem cotidianamente, o que requer todo um apoio institucional para que essas demandas sejam executadas com sucesso. Consideramos que aliar as demandas da Reitoria e dos *Campi* é algo complexo e que esse é um grande desafio institucional, sendo essa questão enfatizada por um dos professores que diz que os IF’s:

Tem a Reitoria e as Pró-Reitorias e cada tem as suas metas e estratégias, então a demanda de atividades para se dar conta e tem a questão de tempo: como conciliar tudo isso com a demanda do gestor, além das atribuições internas: contato com os estudantes e comunidades, visitas, articulações com outras instituições? (P.07)

A Reitoria pode ser considerada também, como apoio de gestão para os *Campi*. Um dos professores destaca que essa relação deveria ser considerada como uma relação de compartilhamento de decisões, pois na prática os Diretores Gerais podem encontrar muitas dificuldades para realizar uma gestão eficiente e o apoio da Reitoria nesse contexto é indispensável. Nesse ponto, percebemos que a limitação da autonomia conferida aos *Campi* por conta da presença da Reitoria poderia ser melhor compreendida a partir do entendimento real do papel da mesma no que diz respeito a sua atuação como o órgão máximo da administração. Para tanto, entendemos a importância de um trabalho de gestão de forma coesa, igualitária e, sobretudo, com o papel de formular e implantar as políticas educacionais em consonância com o MEC, bem como agir para que os *Campi* atuem em sintonia com as finalidades definidas no Regimento Geral. Seu papel é, portanto, estratégico na gestão dos IF’s, mesmo limitando, por um lado, a autonomia dos *Campi*, sendo, por outro, realmente o ponto de apoio dos Diretores Gerais e equipes gestoras na execução das ações institucionais.

Assim, um dos professores destaca que:

Muitas vezes o gestor que está ali assumindo é um professor, é um técnico-administrativo e tem questões legais, muitos não têm essa apropriação, então ele pode tomar algumas iniciativas por desconhecimento legal e não ser correto e se tem alguém com o papel de Reitor com os conhecimentos mais amplos, tem o colegiado e tem o longe do local de ação, pode-se tomar decisões que não sejam eficazes ou que não surtam o efeito desejado/real. O Reitor pode articular com outros setores públicos (P.07).

Os servidores técnicos também foram indagados se a presença de um Reitor/Reitora no âmbito institucional, a partir da Lei 11.892/2008, faz com que a Direção Geral de cada *Campus* do IFPE perca a autonomia e observamos que é apontado por um servidor que “de uma parte sim, a Reitoria estabelece as determinações para vários aspectos e o Diretor Geral tem que seguir as regras estabelecidas” (S.A.07), demonstrando uma visão que a equipe gestora deve obedecer às ordens da Reitoria. Outro servidor diz que “é necessário ter uma referência central, embora não concorde com posicionamentos diferentes dados para cada *Campus* por parte da Reitoria” e até compreende que, com a transformação dos IF’s, “as responsabilidades aumentaram e devido a maior notoriedade e independência de cada *Campus*” (S.A.05) considera importante que os *Campi* tenham autonomia mesmo com a presença da Reitoria.

De uma forma geral é apontado pelos servidores pesquisados que a presença de um Reitor interfere nas questões internas de cada *Campus*, o que diferencia do contexto anterior, na época do CEFET, onde não havia uma Reitoria como figura central da hierarquia interna, sendo destacado por um dos servidores que a própria mudança do CEFET para IF necessitou de ajustes e um dos pontos desse ajuste diz respeito ao papel político de cada instância de decisão e diz:

A decisão das escolas técnicas se tornarem IF requer alguns ajustes que são necessários, especialmente na questão de gestão de recursos financeiros. Acredito que um cargo administrativo não deveria, necessariamente, extinguir ou ameaçar a autonomia de outro cargo administrativo. Cada um tem seu papel político e competência técnica e por isso não deveriam interferir nas tomadas de decisões. Porém, sabe-se que o “lugar” de Reitor/a interfere (na maioria das vezes) política e administrativamente nas decisões das direções. Porém, sabe-se também que uma direção “concede” (ou não) essa situação quando é pertinente para si. Infelizmente a política patriarcal e capitalista dá base para que essas relações assimétricas/injustas/antidemocráticas de poder sejam reproduzidas no cotidiano institucional (S.A.04).

O extrato de fala do sujeito nos permite perceber as alterações nas relações entre as instâncias de decisão, o que afeta diretamente a rotina de gestão dos *Campi*, apesar da consciência de que os ajustes são necessários, haja vista uma realidade normativa

diferente, o que nem sempre se apresenta fácil, ou seja, as relações entre as instâncias de decisões acabam se fragilizando e isso repercute diretamente na gestão dos *Campi*, gerando conflitos.

Ao relacionarmos as questões que envolvem as instâncias de decisão do IFPE consideramos que a Reitoria como um sistema central de decisões e os *Campi* como subsistemas pertencentes ao sistema central, tal como previsto por Morgan (2010) ao relacionar as instituições como organismos. Nessa perspectiva, levamos em consideração, então, que os processos de gestão dos IF's devem levar em conta a relação entre os *Campi* e Reitoria a partir do entendimento da existência de uma relação grupal e nesse tipo de relação sempre existirão interesses convergentes ou não, confronto, luta por espaços e, naturalmente, conflitos de poder.

Consideramos, então, que a instituição educativa é uma organização “fortemente hierarquizada, com uma grande diversidade ideológica que lhe é inerente, é inevitável a existência de conflitos de interesses e de personalidades a todos os níveis” (CARDOSO, 2013, p.28), o que nos leva a compreensão que os IF's se enquadram nesse contexto organizacional permeado por conflitos de interesses, o que nos remete a imagem organizacional da arena política. Justamente por este motivo, é relevante o estabelecimento de uma nova rotina de gestão e, para a resolução desses conflitos, o papel do Diretor Geral dos *Campi* que leve em consideração “a gestão de uma ideologia comum a todos, de uma visão partilhada, de uma cultura de compromisso com a missão da escola” (p.28).

E.G.1 confirma que houve alterações na rotina e considera “que novas atribuições e responsabilidades foram delegadas aos diretores gerais”:

Cada *Campus* tem sua autonomia administrativa em seus processos e também uma ação conjunta que possibilite a economicidade nos processos, principalmente de compras compartilhadas. Assim foi necessário ampliar a estrutura administrativa de cada *Campus* a fim de termos pessoal suficiente para atender todas as demandas administrativas, de ensino, de pesquisa e de extensão.

A este respeito, um dos professores destaca que de certa forma as rotinas foram alteradas sim, já que “no CEFET não tinha a estrutura da Reitoria, as decisões eram locais”, sendo necessário cada *Campus* se ajustar ao novo contexto organizacional, já que “é preciso adequar a nova realidade dos institutos” (P.01). Vale pontuar que um dos professores pesquisados ressalta que a transformação do CEFET para IFPE ainda

acontece na prática, na rotina diária da instituição e, mesmo não vivenciando a rotina da época do CEFET, pontua que:

Quando da criação do IFPE houve uma certa inercia para que as transformações permitidas pela lei 11.892/2008 surtisserem efeito. Então senti que vivenciamos um processo de transformação lento, gradual e novo, e assim as alterações na rotina ocorreram sim, e ainda ocorrem. (P.03).

Destacamos, então, que a discussão sobre as relações de poder e sobre a questão da autonomia relacionada à Reitoria e as Direções Gerais dos *Campi* do IFPE constituiu-se como um ponto importante para uma reflexão sobre as práticas e os processos de gestão dos IF's, pois mesmo considerando que a Lei 11.892/2008 destaca a questão da autonomia dos *Campi* é possível identificar que, na prática de gestão, a rotina administrativa foi alterada tanto na relação interna como na relação *Campus*/Reitoria.

Ao indagamos E.G. 1 sobre essa relação, o mesmo nos diz que:

Sem dúvida a mudança para Instituto Federal possibilitou aos Diretores Gerais de *Campus* novos, uma experiência profissional bastante abrangente em termos de ações administrativas e pedagógicas. Ser responsável por uma instituição que tem uma autonomia própria administrativa trouxe uma série de novas responsabilidades aos gestores de cada *Campus*. Também aumentou o poder e a responsabilidade da Reitoria em alinhar suas ações com cada *Campus*. Isso não é simples, é complexo e exige muito trabalho. Os Diretores Gerais, por sua vez, têm a oportunidade de inovar em ações de gestão tentando aprimorar e dar mais celeridade aos processos e ações administrativas devido a autonomia conquistada.

Perguntamos, também, aos professores e servidores quais os pontos que consideravam importante destacar no sentido de contribuir para uma reflexão sobre a prática e os processos de gestão dos IF's a partir da Lei 11.892/2008. Dentre as respostas, destacamos uma reflexão sobre o papel do Diretor Geral no âmbito do IFPE, pois “ser diretor não deve ser fácil. Seria interessante que os Diretores Gerais dos IF's pudessem articular o seu trabalho envolvendo os servidores, tanto professores quanto os técnicos” (P.10), bem como que “seria interessante fazer um trabalho somente com os diretores dos *Campi* para que observassem a questão do seu trabalho como diretor” (P.07) e ainda:

Talvez, passar um dia como diretor geral em cada *Campus*, para sentir na pele. Isso eu estou colocando porque estamos em momentos pré-eleição e a gente escuta ruídos, porque o gestor e isso, mas eu digo, era bom, a gente tá lá sentido, porque tem certas questões como licitação e outros processos que a pessoa não conhece, eu mesmo desconheço varias questões, ai você não tá lá pra resolver e não vai junto pra perguntar o que. Mas ai surgem ruídos com

sentidos políticos por trás. Sentindo na gestão, vivenciando e observando, eu sei que é difícil ser diretor (P.06).

Nessa reflexão sobre os processos e as práticas de gestão, também, foram apontados pontos que dizem respeito à própria função do IF na oferta da educação profissional e ensino superior, pois segundo um dos professores “seria interessante haver uma reflexão institucional sobre a mudança do CEFET para IF, não observo que isso foi trabalhado nos *Campi*” (P.07), até porque “seria interessante refletir sobre o IF como uma nova instituição, com isso novos processos gerenciais serão necessários para que essa nova instituição trabalhe” (P.09), considerando, também, que “a formação profissional média é tão importante quanto a profissional, os diretores devem se empenhar em transformar o ambiente dos IF’s em centros de pesquisa, como é na universidade” (P.01).

Os extratos de falas ratificam a necessidade de refletir sobre o IF como uma nova instituição, mas que trás na sua história marcas relativas às transformações oriundas das políticas educacionais e do contexto social e econômico brasileiro. Nesse sentido, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujas origens remontam ao ano de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, é o resultado das mudanças e transformações ocorridas no Brasil no que se refere à educação profissional e tecnológica, o que a caracteriza como um fluxo de mudança e transformação, o que inclui o desenvolvimento de processos ocultos ou diferentes lógicas de mudança, que se refletem na própria realidade organizacional.

Diante dos pontos elencados, consideramos pertinente destacar que o IFPE precisa refletir sobre as relações de poder presentes no seu interior, pois é necessário que todos tomem consciência da missão e da função social da instituição, como as prerrogativas legais que dizem respeito à criação dos IF’s. Um dos professores pesquisados colabora nessa reflexão ao destacar que a responsabilidade pela condução do trabalho no IFPE depende de todos e destaca que:

Tudo funcionará bem quando todos assumirem a consciência de que devemos trabalhar pela educação, independente dos nossos interesses pessoais ou políticos. Isto vale, não apenas para os Diretores Gerais, mas principalmente para os docentes e servidores administrativos. Desta forma, ideias inovadoras surgirão, o trabalho será colaborativo, os alunos irão perceber a mudança e vão tornar-se estimulados ao conhecimento. Só assim, cumprimos o nosso papel na construção de uma sociedade melhor (P.02).

Nesse contexto foi apontado por um dos servidores que é de extrema importância “conhecer a lei 11.892/2008 e compreender que a gestão se faz no coletivo” (S.A.07), como também foi sugerido por um dos professores que seria interessante que a “Direção Geral criasse um quadro de gestão a vista, para que todos tomem conhecimento das ações da Direção Geral no *Campus*. Como sugestão seria: O que estamos fazendo e o que vamos fazer e os apoios requeridos” (P.05). Nesse sentido, a questão da transparência das ações da gestão, combinada com a participação dos servidores seria uma ação condizente com um trabalho de gestão de cunho participativo, mas para isso seria necessário que no *Campus* Ipojuca houvesse:

Uma visão de participação na gestão do *Campus* com a colaboração contínua, a manutenção do diálogo para a tomada de decisões, delegar as melhorias, e não apenas as atribuições, não dissociação do corpo administrativo do corpo docente, todos são servidores e que as políticas educacionais sejam discutidas por todos (S.A.06).

Pontuamos, então, que a questão da participação dos servidores no processo de gestão é de extrema importância, assim é necessário, entre outras questões, “que os gestores fomentem mais a importância dos docentes se envolverem em um maior número de trabalhos de pesquisas que propicie o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” (S.A.04). Estes aspectos nos levam a perceber que há certa expectativa de que haja, cada vez mais, o compartilhamento das atribuições e responsabilidades no âmbito institucional e para isso:

A Direção Geral necessita estar mais próxima do corpo profissional e discente. Não pode apenas buscar informação de outros/as pessoas que ocupam cargo de gestão. Essa prática deve ser minimizada e neutralizada através da construção de espaços (verdadeiramente) democrático para debater as questões do desenvolvimento da instituição e do êxito de nossos/as estudantes. Compartilhar poder é compartilhar responsabilidade! Horizontalizar as relações de poder é um caminho que está sendo seguido em todo o mundo e em empresas/instituições exitosas. É importante que os/as gestões comecem a observar que o diálogo transparente, ético, profissional, técnico e humano irá transformar o IFPE (S.P.02) .

Consideramos importante, então, destacar o IFPE a partir da imagem organizacional como arena política, por considerarmos que essa imagem reflete as relações presentes no cotidiano institucional em que as questões que dizem respeito ao poder e aos conflitos emanados se sobressaem principalmente numa análise da relação que é estabelecida entre a Reitoria e as Direções Gerais dos *Campi* e as equipes gestoras. Compreendemos também a intencionalidade política que subjaz a qualquer

relação organizacional, sendo necessário que a gestão do IFPE esteja atenta aos seus processos e práticas e que seja promovida no cotidiano institucional “uma comunicação eficaz, direta e principalmente rápida, atingindo todos os interessados, pois isso minimizaria os conflitos inerentes a opiniões diferentes, ou mal-entendidos” (P.03) nos processos e práticas de gestão.

Nesse sentido, compreendemos que as decisões advindas das equipes gestoras no contexto dos IF's resultam de complexos processos de negociação e de resolução de conflitos, principalmente de pessoas ou grupos que detêm poder e/ou influência em determinado contexto organizacional, já que:

As decisões escolares advêm dessa capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos ou grupos. Mesmo os grupos com menor representatividade nunca se encontram numa situação de total ausência de poder, daí que as decisões nunca sejam tomadas pela imposição unilateral de vontades. Os diversos grupos dispõem de “bens de troca” que gerem a negociação (CARDOSO, 2013, p.28).

Compreendemos, então, que nas organizações os conflitos existem e podem ser negociados ou não, se forem relacionados à discussão sobre o poder, já que o poder é um “meio através do qual conflitos de interesses são, afinal, resolvidos” (MORGAN, 2010, p.163). Julgamos importante, então, destacar a análise do IFPE como uma arena política, a sua organização e racionalidade nunca são neutros, mas permeados por intencionalidades políticas, em que os objetivos a serem alcançados podem atender aos anseios de um grupo em detrimento de outro, em virtude de posições políticas divergentes presentes na instituição.

Reiteramos a natureza política das organizações e a heterogeneidade de indivíduos que delas fazem parte. Portanto, a harmonia organizacional dá lugar aos contextos organizativos onde as divergências, interesses e relações de poder passam a serem categorias dominantes no seu contexto institucional. Nesse sentido, Costa (1998) nos diz que “as organizações são [...] realidades sociais complexas onde os actores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objetivos” (p.78), a exemplo do que ocorre no IFPE.

Nesse ponto, também fazemos relação com a imagem organizacional dos sistemas políticos ao considerarmos que essa contribui para a compreensão da vida nas

organizações e, em especial, aos IF's, ao destacarmos que por mais que os objetivos institucionais sejam comuns a todos, existem, também, interesses particulares potencialmente divergentes e conflitantes, sendo a organização intrinsecamente política. Ou seja, o jogo político existente e a forma de tratar os conflitos e criar e manter a ordem entre os seus membros acaba sendo um dos elementos presentes no contexto organizacional, semelhante aos constantes nos sistemas políticos em que há uma relação entre governantes e governados, onde o governante exerce um poder e o que obedece, o faz porque reconhece o governante por sua legitimidade. Nesse sentido, relacionamos a imagem organizacional dos sistemas políticos com a imagem da arena política por considerarmos que as decisões e encaminhamentos tomados na organização são revestidos de uma politicidade, não uma neutralidade, já que as relações de poder são intrínsecas às relações sociais e, portanto, inerentes às relações nas organizações.

Assim, levar em consideração que uma análise micropolítica é adequada para a análise das organizações como arena política é de fato um ponto de relevância, pois as instituições educacionais são consideradas “espaços organizacionais privilegiados” devido às especificidades relativas à sua “composição, estruturação e comportamento organizacional” (COSTA, 1988, p.79).

Paz, Martins e Neiva (2004) compreendem que nas organizações o poder é um conceito geral e se relaciona com as ideias de segurança, disputa, relação, sobrevivência e política, portanto, o poder presente nas organizações será o “fenômeno mobilizador das instituições sociais” (p.381). Nesse sentido, permeado pelas relações de poder, analisar o IFPE a partir da imagem organizacional da arena política nos permite identificar situações de “conflito em que predomina porque todos os influenciadores perseguem seus objetivos individuais” (PAZ, MARTINS e NEIVA, 2004, p.391). Encontramos, assim, ressonância na relação entre a Reitoria e os *Campi*, já que esses espaços de decisão podem almejar objetivos diferenciados de acordo com a gestão e, portanto, os indivíduos numa organização que pretendem ter sucesso nos seus objetivos, vão ser levados, querendo ou não, gostando ou não, a influenciar os outros nas suas condutas, ou seja, “a exercer o poder uns com os outros” (FRIEDBERG, 1995, p.260).

No contexto do IFPE, na esfera da gestão, são percebidos grupos majoritários, os quais representam o poder instituído, representados na Reitoria e Diretores Gerais. Os grupos minoritários, por sua vez, representados pelos servidores em geral, exercem o poder eventualmente nos espaços formais e em âmbito informal, configurando relações

de poder transitórias havendo a possibilidade de uma variação de papéis e exercício de poder num grupo de acordo com a posição exercida. Então, a dinâmica organizacional presente no IFPE não prescinde de uma alternância do poder e, portanto, “não existe poder, se não existe, ao lado do indivíduo ou grupo que o exerce, outro indivíduo ou grupo que é induzido a comportar-se tal como aquele deseja” (BOBBIO,1991, p. 89).

No entendimento de Morgan (2010) as organizações podem ser identificadas como sistemas políticos, onde se destaca que por mais que os objetivos sejam claros e comuns a todos, existem, também, interesses particulares potencialmente divergentes e conflitantes, sendo a organização “intrinsecamente política”, ou seja, sempre haverá um jogo político que perpassa as decisões a serem tomados, o que podemos identificar no IFPE a partir das relações macro-institucionais entre Reitoria e Direção Geral e a Direção Geral e o *Campus*, assim como, no âmbito micropolítico, nas relações entre Direção Geral de cada *Campus* e os sujeitos que deles fazem parte.

Portanto, diante desse universo institucional diverso e ao mesmo tempo uno, as relações de poder presentes no IFPE espelham uma imagem organizacional relativa a uma arena política, tal como proposto por Costa (1998), ao defini-la como “um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macrosociais” (p.73).

No caso do IFPE a imagem organizacional da arena política se encaixa no contexto interpretativo de análise, pois apresenta elementos de reflexão, quais sejam, os pontos relacionados em torno de quatro conceitos-chaves: interesse, conflito, poder e negociação. Também, nessa imagem há uma reflexão sobre as orientações gerais das instituições educacionais em confronto com a pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e grupos que compõem a organização, onde percebemos que os conflitos de interesses e luta pelo poder são bastante evidenciados.

Reforçamos nossa análise da reunião ocorrida em que o conflito se fez expresso e aparente, já que a instituição se encontra em processo de mudanças que incluem reuniões com o coletivo em que as diferenças aparecem, devendo levar a certo consenso. Até porque ao levarmos em consideração que a escola é uma organização constituída por indivíduos com formas de ser, de pensar e com valores e normas diferentes, é normal que surjam conflitos nas suas interações, uma vez que estes fazem parte da relação entre pessoas e organizações. Mas, conflitos não necessariamente são negativos. Todavia, poderão ser muito destrutivos nas relações interpessoais e

comprometedores para a eficácia das organizações se forem mal geridos e se não aproveitarem o seu potencial de mudança.

Analisando os quatro conceitos-chaves (interesse, conflito, poder, negociação) presentes nos estudos relativos à imagem organizacional da arena política e trazendo à tona os processos e práticas de gestão do IFPE, compreendemos que toda organização está sujeita a interesses de pessoas e/ou grupos em determinada tomada de decisão ou nos processos de gestão de uma forma geral, seja no âmbito do *Campus* ou Reitoria, já que os interesses das pessoas e/ou grupos podem se tornar evidentes nos contextos que requerem uma tomada de decisão pública, como nas reuniões do CONSUP, ou através da influência nos bastidores da instituição.

No que se refere ao conflito, entendemos que numa organização como o IFPE, a perspectiva de conflito é algo permanente, já que grupos ideológicos divergentes estão presentes no contexto organizacional e, portanto, conflitos podem acontecer até mesmo a partir de um ponto de vista aparentemente banal. Vale destacar que as experiências que envolvem conflito são normais num contexto coletivo, principalmente democrático, sendo algo inevitável e considerado até mesmo benéfico para o desenvolvimento de uma saudável mudança organizacional. Nos exemplos do IFPE, os conflitos emanados nas reuniões pedagógicas observadas no *Campus* Ipojuca, foi observado que os professores apresentaram divergência de opiniões, de concepção pedagógica e de compreensão de práticas de gestão, tornando a instituição educativa um espaços de luta, onde os conflitos fazem parte da sua natureza social e o “conflito só existe porque existem duas ou mais partes que defendem perspectivas ou interesses não coincidentes, o que não significa antagônicas” (PACHECO, 2006, p.27).

Levamos em consideração que o conflito pode ser fruto da falta de comunicação ou da existência de uma comunicação com interferências, o que provoca interpretações errôneas no contexto organizacional. Ao analisamos a gestão do *Campus* Ipojuca, observamos que a questão da comunicação é um ponto negativo da gestão, sendo necessária a resolução dessa situação desfavorável no contexto educativo e implementação de estratégias que visem não apenas a resolução de conflitos baseados nessa falta de comunicação, mas principalmente a sua prevenção a partir da gestão de uma comunicação eficiente, pois “o problema não está no conflito em si, mas na sua má gestão” (AMADO; FREIRE, 2002, p.23).

Compreendemos que o poder presente no contexto da gestão no IFPE refere-se ao poder de autoridade e ao poder de influência. O poder de autoridade seria o poder formal advindo da estrutura hierárquica da organização, que tanto o Diretor Geral dos *Campi* e o Reitor (a) possuem, e o poder de influência é o poder informal “que, não estando dependente de processos de legitimação legal, pode ser suportado por diversas fontes tais como o carisma, o conhecimento, a experiência pessoal ou o controle de recursos” (PACHECO, 2006, p.28), sendo esse o poder exercido pelos servidores em diversos contextos organizacionais. Consideramos o espaço do CONSUP como um exemplo do poder formal e informal no IFPE ao elegermos como uma representação política dentro da instituição, onde as decisões tomadas interferem na micropolítica institucional, já que os conselheiros, motivados por interesses próprios ou de grupo, têm neste órgão a oportunidade de influenciar a condução da vida institucional.

No que se refere à negociação, destacamos que os processos de decisão presentes no IFPE, seja nas reuniões do CONSUP ou nas reuniões pedagógicas observadas, expressam um processo negocial e que culminam com uma decisão a ser tomada a nível sistêmico ou no próprio *Campus*, assim as tomadas de decisão são processos negociais e são resultantes de complexos processos de trocas e de compromisso e que traduzem, na maioria das vezes, as preferências daqueles que detêm maior poder e/ou influência num determinado contexto. Não podemos deixar de considerar que a formação de grupos de interesse e de oposição interna dentro das escolas constitui mais um momento em que a capacidade negociadora do gestor escolar, sem perda do sentido da organização, é fundamental e nesse contexto o seu poder de negociação perante as situações que possam surgir é um elemento-chave na definição do sucesso ou insucesso de sua gestão.

Ao discutirmos os IF's relacionando com a imagem organizacional da escola como arena política, vislumbramos novas possibilidades e maneiras de pensar sobre a referida organização, apontando pontos a serem considerados e trabalhados no tocante a sua gestão e ao novo desenho organizacional advindo com a Lei 11.892/2008. Desta forma, apontamos para a existência de conflitos, competição e uso do poder no âmbito organizacional, estimulando a um repensar sobre sua função social e missão institucional.

Consideramos, nesse viés, a organização como “um sistema político em miniatura”, a partir da existência da pluralidade e herogeneidade de indivíduos ali

presentes tendo, na maioria das vezes, objetivos e interesses próprios, sendo constante a presença de situações de conflito, lutas pelo poder e existência de circunstâncias internas onde preponderam fatores de negociação.

Nesse sentido, analisar os IF's a partir de um olhar micropolítico confere uma importância singular por consideramos na instituição a existência de estilos de liderança variados, a influência dos atores escolares nos processos de tomada de decisão, a convergência e ou divergência com as decisões tomadas, o que torna a organização permeada por um caráter socialmente construído com base no poder exercido por seus membros.

Estes aspectos permitem compreender seus dilemas, dificuldades, contrastes, singularidades no que concerne ao comportamento de grupos, na distribuição do poder e influência que estes exercem nos momentos de decisão, tendo reflexos nas práticas e nos processos de gestão. Essa perspectiva de analisar a escola como uma organização singular coaduna com as abordagens advindas dos estudos gerados a partir dos anos 1990 e que tem colocado a escola numa posição de centralidade num viés analítico organizacional. Nesse ponto, destacamos que considerar os comportamentos dos grupos existentes nos IF's e as singularidades da organização, nos remete a imagem da organização como cultura, destacada por Morgan (2010) e por Costa (1998), em que se observa que os conhecimentos, ideologias, valores, leis e rituais são derivados da sociedade e compartilhados na vida organizacional, e a organização passa a ser vista como “um fenômeno cultural”, já que apresenta especificidades da sua própria cultura, ou seja, a organização pode ser caracterizada pela trama das relações e interações sociais, as experiências pessoais e profissionais dos que fazem parte dela.

Compreendemos que a palavra imagem acaba nos levando, geralmente, a uma compreensão de algo fotográfico ou algo que represente um objeto definido, mas consideramos que “as imagens são como janelas que nos permitem olhar o mundo sob perspectivas diferentes, de acordo com os diversos enquadramentos (BOLMAN; DEAL, 2003) e, nesse entendimento, o uso da imagem “arena política” na presente pesquisa favorece o entendimento sobre os IF's como espaços organizacionais políticos peculiares, já que no seu interior prevalecem estratégias e táticas utilizadas pelos indivíduos e/ou grupos para fazer valer os seus interesses na organização, assim situações de interesses e de conflitos, como busca por espaços de poder e negociação são elementos-chaves presentes no IFPE.

Diante dos pontos elencados e discutidos até então, iremos apresentar algumas considerações e recomendações, visando apontarmos, sinteticamente, alguns pontos em relação aos processos de gestão no contexto dos IF's, no contexto da educação profissional e tecnológica a partir da Lei 11.892/2008.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as mudanças gestonárias da educação profissional até a criação dos Institutos Federais a partir dos textos legais e da documentação pertinente, podemos considerar que a organização da educação profissional no Brasil atendeu às prerrogativas econômicas, o que demandou a formação de recursos humanos para determinadas categorias sociais e consideramos que a mesma, historicamente, foi marcada pela dualidade do sistema educacional, sendo vista, do ponto de vista macropolítico, como um espaço de reprodução da estrutura das relações de poder. Nesse caso, a instituição educacional ocupa um lugar privilegiado no modo de produção capitalista por contribuir para o reforçamento da ideologia dominante e para a reprodução das relações de produção e da divisão social e do trabalho.

O papel social dos IF's é também observado do ponto de vista da reprodução, já que a própria organização da educação no Brasil caracteriza-se como um problema político, intencional pois, historicamente, a oferta da educação profissional se relaciona à integração imediata ao mundo do trabalho, como apontamos no capítulo 1. Assim a industrialização, a urbanização, o avanço tecnológico e o desenvolvimento econômico reforçaram a necessidade da escolarização profissional dos brasileiros, tanto para cumprir determinados interesses do Estado como do mercado. É neste sentido que destacamos que esta evoluiu e retrocedeu, justamente por, apesar de ampliada quantitativamente, estar atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

A partir de 2008, a oferta da educação profissional técnica e tecnológica foi reorganizada a partir da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e assim são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's). A mudança, no entanto, é marcada por um processo formal e burocrático, sem, no entanto, ter um trato em termos de discussão e digestão da nova proposta institucional, o que poderia fomentar certa redefinição identitária. Pelo contrário, a regulamentação trouxe no seu interior as formas e os fins do modelo neoliberal presentes na nossa sociedade. Assim, tanto a expansão quantitativa de vagas, como as mudanças institucionais parecem ter atendido às demandas de perpetuação de uma estrutura social dualista, apesar do discurso renovador.

Ao analisarmos especificamente o que foi alterado a partir da Lei 11.892/2008 ressaltamos um primeiro ponto que é a própria instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil em substituição ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Lei nº 8.948/1994). Essa nova nomenclatura é considerada uma inovação, pois aglutina várias instituições existentes numa mesma rede vinculada diretamente à SETEC/MEC. A junção de instituições que até então eram independentes em relação a sua organização interna e externa, deveriam, então, passar a atuar com o mesmo tipo de oferta educacional, sendo subordinadas a um novo órgão (Reitoria/SETEC/MEC), tendo a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de organização. A criação de uma nova identidade institucional, no entanto, não veio acompanhada de um debate com seus servidores e estudantes, já que foi baseada numa perspectiva legal sem a interface com a comunidade escolar e, nesse sentido, ocorreu apenas mudança de nomenclatura, sem esclarecimento do seu significado filosófico-pedagógico.

Os IF's passaram a ter natureza jurídica com a prerrogativa de criar, extinguir e emitir diplomas e também a ter status de universidade, responsáveis, agora, pela regulação, avaliação e supervisão dos cursos de educação superior, como passam a ter um papel estratégico na realização de pesquisas com a aplicação imediata desse saber no desenvolvimento de novas tecnologias, além de formar mestres e doutores, já que com o novo status passam a ofertar pós-graduação *latto sensu* e *stricto sensu*. Vale salientar que desde 1994, através da Lei nº 8.948, os CEFET's eram autorizados a ofertar cursos de graduação e pós-graduação, como parte de uma estratégia de ascensão acadêmica, no entanto com a nova definição identitária essa oferta educativa fica institucionalizada e amparada legalmente, inclusive mediante a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Reforça-se assim o caráter de continuidade política embutido na Lei 11.892/2008.

A estratégia da adesão “voluntária” demonstrou o grau de persuasão por parte do MEC bem como as instituições que aderiram à chamada pública relativa à institucionalização dos IF's, não estavam preparadas para a transformação ao formato pluricurricular, com estrutura multicampi, com o oferecimento além dos cursos técnicos já existentes, de cursos de graduação, licenciatura e pós-graduação, além das atividades de pesquisa e extensão. Queremos reforçar que a cultura universitária não foi associada desde o início como prerrogativa da mudança, como atribuições pedagógicas dos IF's e,

ao mesmo tempo, extrapolam o que seria próprio de uma estrutura universitária, o que de certa forma expressa um paradoxo pedagógico.

Além destes aspectos, a expansão quantitativa gerou a rápida implementação dos Institutos o que causou problemas como funcionamento em prédios improvisados, deficiência de laboratórios e falta de professores e técnicos, argumento focalizado nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Outro ponto a ser levantado diz respeito à articulação entre as finalidades descritas na lei de criação dos Institutos Federais e a vinculação aos setores produtivos da sociedade e aos arranjos produtivos locais, o que requer um olhar atento a essa vinculação, pois consideramos que dessa forma a Lei 11.892/2008 favorece a continuidade da relação entre os setores privados e o setor público, inerente à dualidade histórica da educação profissional. Percebemos, então, que os IF's consolidam as práticas até então presentes no contexto educativo profissional formando e qualificando pessoas para atuarem profissionalmente em vários setores da sociedade, com ênfase no desenvolvimento sócio-econômico na esferal local, regional e nacional.

Dentre os elementos inovadores advindos da mudança legal, destacamos seu carácter formativo com a destinação de um percentual de oferta de cursos relacionados à formação de professores para a educação básica, sendo indicado na Lei que cada Intituto Federal deve ofertar o mínimo de 20% de suas vagas para cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica para a educação básica, com ênfase nas áreas de ciências, matemática e educação profissional, como também, podem oferecer capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino. Este aspecto já fazia parte da formação de professores para as disciplinas técnicas específicas do currículo da educação profissional e tecnológica, no entanto, essa ação formativa jamais teve uma estrutura legal consistente e apropriada para realidade brasileira.

Consideramos que a proposta legal dos IF's de criar percursos formativos em áreas em que antes havia apenas formação profissional, parece que agora se transfere (mecanicamente) para formação de professores, pois consideramos que esse tipo de oferta educacional é uma tentativa de construir uma proposta de formação diferenciada voltada para as demandas sociais. No entanto, algumas contradições permanecem.

Assim, no viés propriamente pedagógico, os IF's possuem uma natureza singular, já que a uma única instituição são atribuídos variados processos formativos,

desde cursos relacionados à educação básica até cursos de pós-graduação *stricto sensu*, possuindo, assim, uma estrutura pluricurricular e uma proposta de verticalização do ensino ímpar nas instituições educacionais brasileiras, pautada na indissociabilidade nas atividades do ensino, pesquisa e extensão semelhante às universidades sem, no entanto, a tradição neste perfil.

Essa indissociabilidade pretendida perpassa, também, os processos de gestão dos IF's, pois o IFPE, somente em 2014, elevou hierarquicamente as coordenações de pesquisa e extensão ao status de diretorias nivelando com a área de ensino já existente desde a implantação da Lei 11.892/2008, vista como prioridade pedagógica e que as atividades de pesquisa e extensão não se realizam articuladas integralmente com as atividades de ensino, sendo um desafio a ser materializado e verificado ao longo do tempo.

A análise das repercussões da política instituída a partir da Lei 11.892/2008 na gestão dos IF's permitiu verificar que novos elementos organizacionais surgiram diante da mudança legal instaurada, sendo de extrema importância compreender as relações sociais e de poder que passaram a se configurar em seu interior, principalmente no que diz respeito às questões da gestão, em que os Diretores Gerais dos *Campi* passam a ser democraticamente eleitos, mas a eleição é vista como parte do processo de democratização formal, não garantindo, por si só, a participação ativa de todos os sujeitos nos processos decisórios. Isto pode ser visto se considerarmos que houve apenas uma chapa de candidatura às eleições no *Campus* pesquisado, apesar de os âmbitos colegiados serem revestidos de conflitos que demonstram discordâncias e disputas internas por espaços de poder e influência.

Sabemos que cada vez mais se exige do gestor escolar uma ampla visão dos aspectos qualitativos de sua gestão, atrelados à reflexão sobre seu papel no contexto social. Nesse ponto percebemos, a partir dos dados coletados, que a equipe gestora analisada necessita aprimorar o seu olhar pedagógico para o atendimento educacional do IF, pois não é somente com a preocupação das questões físicas e estruturais dos *Campi* que uma gestão precisa se preocupar, mas a forma de acesso, permanência e o êxito dos estudantes deve ser o real motivo do seu trabalho. Isso implica considerar a maturidade das relações interpessoais desenvolvidas, o grau de descentralização das ações pedagógicas e administrativas e, principalmente investir sistematicamente em aspectos pedagógicos, tal qual determina a Lei 11.892/2008, no que se refere à oferta

dos “itinerários formativos”, numa tentativa de planejar os cursos a serem ofertados a partir de uma perspectiva de formação humana em detrimento de uma formação que reproduz os ditames no sistema capitalista. No caso estudado, o itinerário formativo apenas se efetivou na área de química e não foi acompanhado pelo debate interno trazendo, assim, limitações na organização pedagógica dos cursos, como a própria ausência da indissociabilidade das atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, no sentido de que as atividades pedagógicas não foram construídas, articuladas e planejadas com novos parâmetros orientadores do fazer pedagógico.

Pensar na nova roupagem da educação profissional e, portanto na institucionalidade dos IF's remonta analisarmos que os *Campi* do IFPE, além de possuírem culturas diferentes, ao mesmo tempo fazem parte de uma única instituição, portanto há também uma cultura organizacional única numa perspectiva organizacional mais ampla, se levarmos em conta a instituição como um todo e culturas diversas no que diz respeito à Reitoria e aos *Campi*, seus servidores e aos grupos sociais formados, pois os comportamentos, as opiniões, as ações e as formas de relacionamento entre as pessoas que fazem parte da organização, nos auxiliam a compreender que cada organização tem uma cultura própria.

Nesse ponto, destacamos que cabe à gestão perceber e reconhecer a existência dessa cultura própria que pode e deve ser objeto de atenção e polimento, pois reconhecemos que, para uma organização possa ter sucesso nos seus objetivos, é preciso considerar todos os comportamentos, rituais, procedimentos, processos internos que dizem respeito aos valores constituintes de sua cultura organizacional. No caso dos IF's, cuja formação organizacional é baseada na junção de várias instituições com culturas diferentes, o olhar e consideração sobre essas culturas torna-se fundamental. Nesse sentido não cabe à gestão homogeneizar a cultura organizacional como se existisse somente uma cultura partilhada por todos, mas mediar conflitos e desenvolver estratégias de gestão de forma a manter a sobrevivência das diversas culturas que contribuam para o seu sucesso, o que relacionamos com as questões que envolvem as relações de poder.

Ao refletirmos sobre os IF's, no âmbito micropolitico, consideramos que o novo desenho organizacional com a estrutura multicampi e Reitoria traz à tona a leitura sobre as relações de poder entre Reitoria e Direção de cada *Campus*, o que implica numa análise da cultura organizacional e das formas como o poder é disseminado. Assim, as

características organizacionais dos IF's e o modo como seus gestores delineiam sua atuação e liderança serão determinantes na eficácia da ação educativa.

Assim, nesta pesquisa, identificamos que os principais elementos que caracterizam os processos de gestão no IF's podem ser analisados a partir da imagem organizacional da arena política, uma vez que têm implicações com as relações de poder ali presentes. Estas, estão presentes em todas as organizações, com diferentes níveis e dimensões de hierarquia, ora mais forte, ora menos, sendo caracterizadas por um poder autocrático e formalizador, ou não, visando controlar a burocracia estabelecida, mas, dependendo da forma como o poder é direcionado no interior das organizações podemos considerá-lo com caráter construtivo.

Apoiamo-nos, em Morgan (1995) ao destacar que “ninguém é neutro na administração das organizações, nem mesmo os administradores” (p.200), o que nos leva a observar que as ações desenvolvidas na gestão de uma instituição são sempre permeadas por intencionalidades políticas, o que confere às organizações educativas serem identificadas como “arena política” por serem espaços de competição e disputa já que ha diversidade ideológica, onde cada indivíduo na organização tem suas crenças, valores e concepções em relação à instituição e a diversidade de interesses, em que cada membro dos grupos apresenta interesses próprios que podem ser divergentes aos interesses da instituição, provocando, assim uma conflitualidade de interesses.

Consideramos que as estratégias políticas adotadas pelas equipes gestoras tanto podem ser direcionadas para o consenso ou, quando não observadas, podem incorrer em situações de desarmonia aprofundando situações de conflitos e desgaste nas relações. Destacamos que o conflito pode ter aspectos positivos também, já que dependendo de alguns contextos organizacionais podem ser um elemento saudável para a organização no sentido de amadurecimento e crescimento dos grupos diante das dificuldades superadas, compreendendo, assim, que “nas arenas políticas as decisões emergem depois de um complexo processo de regateio e negociação” (BUSH, 1995, p.76).

Vale ressaltar que os papéis, hierarquias, relações interpessoais que antes existiam nas antigas instituições não se dissolveram por completo com a institucionalização dos IF's, haja vista que não é uma medida legal que desfaz por completo uma rotina e uma dinâmica até então existentes, para se constituir em uma nova lógica inerente ao novo formato organizacional, muito menos gerar uma mudança cultural. Diante desse turbilhão de mudanças de informações, hierarquias, normas

burocráticas se caracterizam relações tais como as de uma arena política, pois a diversidade de instituições sobrepostas numa mesma instituição acaba gerando a inter-relação entre quatro conceitos-chaves concernentes a esta imagem: jogos de interesse, conflitos, relações de poder e necessidade no trato nas negociações nos conflitos no interior da organização.

Ressaltamos que o Reitor tem um papel importantíssimo de liderança nesse processo de desenvolvimento de uma nova identidade institucional e consideramos de extrema importância o estabelecimento das comissões inter-campi como espaços propícios para as discussões das temáticas em comum, para fazer frente às disputas em torno das relações de poder no interior dos IF's, problemas de relações interpessoais, aprofundamento da burocracia e da racionalidade organizacionais, falta de procedimentos de gestão democrática, falta de uma comunicação eficaz, falta de clareza dos papéis hierárquicos e falta de compreensão da institucionalidade advinda com a Lei 11.892/2008.

Chamamos a atenção que para os IF's se concretizarem como instituições inovadoras na área da educação profissional e tecnológica precisam realizar mudanças administrativas, financeiras, pedagógicas e, portanto, mudanças nos processos de gestão, o que inclui gestão das culturas próprias e, portanto, com procedimentos e práticas administrativas inerentes a cada instituição. Assim uma nova cultura organizacional precisa ser estabelecida como uma construção coletiva a partir do diálogo mediado, em consonância com a nova organização institucional. Do ponto de vista financeiro, as instituições que fazem parte do IF precisam se articular para catalisar recursos em editais, parcerias e eventos de maior porte, algo que não era possível na configuração dos CEFET's, o que exige um projeto pedagógico institucional consistente que evidencie tal importância nesse tipo de ação financeira. Em relação aos aspectos pedagógicos será necessária a criação de um projeto pedagógico que consolide uma proposta específica com a perspectiva de criação de percursos formativos como ações de planejamento que propiciem a indissociabilidade das atividades das áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Esta configuração nos encaminha para a compreensão que os processos de gestão em transformação nos IF's ainda pouco contribuem para a efetiva ruptura com o antigo modelo de viés economicista, reproduzidor da dualidade do sistema de ensino brasileiro. A presente pesquisa evidencia que a Lei de criação dos IF's é uma tentativa

de convencimento à sociedade de que uma “verdadeira revolução educacional” no âmbito profissional acontece, à luz de um viés gerencialista neoliberal, mas, na prática configura-se como uma expansão da educação profissional e tecnológica em atendimento às demandas dos organismos internacionais, o que reforça a estrutura desigual do sistema educacional e social brasileiro.

Desse modo, compreendemos que o novo formato da educação profissional mudou a partir da criação dos IF's, mas os processos de gestão não acompanharam estas mudanças, o que demandaria um empenho da gestão da instituição educacional para uma mudança na cultura organizacional, o que tem reflexo nas relações de poder e no trato nas negociações inerentes a processos de gestão que foram alterados via legal. É preciso considerar que os IF's ainda passam por momento de transição, com apenas sete anos de existência, sendo, então, uma instituição nova com uma história antiga como herança relativa à educação profissional. Nesse sentido, a continuidade de estudos permitirá identificar os desdobramentos das medidas que vêm sendo implementadas nessa área da educação, no que tange, especialmente, a caracterização das continuidades e rupturas de sua trajetória. Pesquisas que ampliem o entendimento dessa transformação institucional, situando-o no âmbito geral das políticas públicas educacionais, são demandas urgentes no meio acadêmico, tendo como foco a investigação dos conflitos e contradições internas que mediaram esse tipo de transformação. Daí a importância de uma análise atenta, reflexiva e crítica dessa mudança institucional, o que consideramos ser a materialização de uma nova racionalidade no âmbito da educação profissional no Brasil, já que com o aprimoramento e o surgimento de novas tecnologias no setor produtivo, o que repercutiu em expressivas demandas na área educacional, coube à finalidade da educação profissional e tecnológica estar em sintonia para dar conta dos desafios que a modernidade tem apresentado diariamente.

Compreendemos, por fim, que a transformação institucional que criou os IF's, foi empreendida a partir da reunião de organizações com culturas próprias compondo seus diversos *Campi*, não foi realizada plenamente, desde que passou a configurar neste agregado uma arena política em que os conflitos se fazem presentes sem o devido trato coordenador, o que seria de se esperar a partir de uma ação gestora mais incisiva e consciente. Assim, o que observamos foi um amontoado de decisões a respeito de problemas ali emergentes, a exemplo do desafio da indissociabilidade entre ensino,

pesquisa e extensão, que não se efetiva, bem como da proposta de percursos formativos, ainda pouco explorada e carente de amadurecimento e iniciativas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 22, 2003. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100005>>. Acesso em 30/12/2014.
- AGUIAR, Maria Aparecida Ferreira. **Psicologia aplicada à administração: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Saraiva, 2005.
- ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. Michel Foucault e a teoria do poder. **Tempo Social: Revista Sociológica**. USP: São. Paulo, 1995.
- ALBUQUERQUE, Francisco José Batista de; PUENTE-PALACIOS, Katia Elizabeth. Grupos e equipes de trabalho nas organizações. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgilio Bittencourt (orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ALONSO, Myrtes. A escola em busca de sua identidade: um desafio para a administração escolar. In: SILVA, Rinalva Cassiano (org.). **Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas**. Piracicaba: UNIMEP, 1999.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter Jose Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AMADO, J.; FREIRE, I. **Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir**. Porto, Edições Asa, 2002.
- ANDRADE, Juliana Souza de. **O IFPE sob a ótica da gestão estratégica em rede**. 2012, 123 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o desenvolvimento do nordeste). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazio de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. Série Prática Pedagógica.
- ARAUJO, Maria Dalvaneide de Oliveira. **O programa aprendizagem: um estudo da formação do jovem aprendiz no SENAC/PE**. 2008. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- ARAÚJO, Jair Lonko; HYPÓLITO, Alvaro Luis Moreira. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: inovações e continuidades. In: **XXXIII Reunião Anual da ANPED**, Caxambu: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Gomes et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2004.

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMES, Carlos Gomes et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de Azevedo. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n.2, pp. 99-16, Jul/Dez, 2001.

BARBOSA, Ana Cecília Campos. **Os Institutos Federais: Reflexões sobre a ifetização a partir do processo de elaboração do Regimento Geral dos IF'S**. 2012. 130 páginas. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia Social). Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRIO, Angel-B. Espina. **Manual de Antropologia cultural**. Recife: Editora Massagana, 2005.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 2005. Coleção Vida e Cultura.

BERNOUX, Philippe. **A sociologia das organizações**. Porto: Portugal, Res, 1995.

BEZERRA, Daniella de Souza; BARBOSA, Walmir. Ensino médio integrado à educação profissional técnica e seus projetos políticos pedagógicos: na mira(gem) da politecnicidade e da (des)integração. In: **XXXVI Reunião Anual da ANPED**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. 2013.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: UnB, 1991.

BOLMAN, L.;DEAL, T.. **Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. Aguiar (Orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; PILATI, Ronaldo. Validação de uma medida de percepção de imagens organizacionais. **Revista de Administração Contemporânea**. Volume 04, nº 01, Jan./Abr. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v4n1/v4n1a07.pdf>>. Acesso em 25/08/2012.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; PILATI, Ronaldo. Comprometimento atitudinal e comportamental: relações com suporte e imagem nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea**. Volume 05, nº 03, Set./Dez. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5n3/v5n3a05.pdf>>. Acesso em 07/08/2012.

BOTLER, Alice Happ. **A escola como organização comunicativa**. 2004. 298p. Tese (Doutorado em Sociologia) - UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BOTLER, Alice Happ (org.). **A organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

BOURBON, Raymond; BOURRICARD, François. **Dicionário crítico de Sociologia**. Rio de Janeiro: Ática, 1982.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96**.

BRASIL/MEC. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL/MEC. **Concepções e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC, 2008.

BREZINSKI, Maria Alice S. **O novo modelo para a educação profissional e tecnológica e avaliação institucional: efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina**. 2011, 140 páginas. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

BUSH, Tony . **Theories of Educational Management**. London: Harper & Row, 1995.

CABRAL, Álvaro. **Dicionário de psicologia e psicanálise**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1971.

CAETANA, Juracy Resende da Silva. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

CARDOSO, Gracinda Emilia Couto. **As lógicas de ação das escolas secundárias e das escolas profissionais**. 2013. 151 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, 2013.

CARRIERI, Alexandre de Pádua; ALMEIDA, Ana Luisa de Castro; FONSECA, Eugênio. Imagem organizacional: um estudo de caso sobre a PUC Minas. **Revista Administração em Diálogo/PUC-SP**. Volume 06, nº 01, 2004. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/view/675>>. Acesso em 15/08/2012.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Editora Moderna, 1981.

_____. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

_____. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **A Administração nos novos tempos**. São Paulo: Editora Campus, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício. **A reforma da educação profissional dos anos 90 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco**. 2004. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício. **Formação humana de jovens e adultos: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Pernambuco**. 2012. 345 p. Tese (Doutorado em Educação). UFPE. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CORTÊS, Soraya Vargas. **Sistema Único de Saúde: espaços decisórios e a arena política de saúde**. Cadernos de Saúde Pública: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-11X2009000700022>. Acesso em 12/12/2014.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. Porto: ASA, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em 20/04/2012.

CRIVELLARI, H.. **Itinerário Formativo Profissional**. São Paulo: IIEP, 2005 (Mimeo.).

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/agosto, 2000, nº 14. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2005.

DALBÉRIO, Maria Célia Borges. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando uma existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estrutura para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, ago.2004.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELUIZ, Meise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. In: **Boletim técnico do SENAC**, volume 27, nº 03, set/dez 2001.

DEMO, Pedro. **Aprender bem/mal**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artemed, 2006.

DERMEVAL, Saviani et al . **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

DOMBROWSKI, Osmir. Poder local, hegemonia e disputa: os conselhos municipais em pequenos municípios no interior. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v.16, n. 30, Jun.2008.

DOMINGOS, Edna Maria. **Criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica: um estudo com servidores sobre a implantação do processo de unificação e mudança organizacional no IFMG**. 2012. 96 páginas. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração). Universidade FUMEC, Rio de Janeiro, 2012.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo, SP: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, Andre. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Marina Eppenzeller. Campinas: São Paulo, Papirus, 1993.

FARTES, V. L. B. Formação profissional, profissões e crise das identidades na sociedade do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, volume 38, nº 135. São Paulo Set./Dec. 2008.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. Gestão dos Institutos Federais: O desafio do centenário da rede federal de educação Profissional e Tecnológica. **Revista Holos**, vol. 2. 2009.

_____. Gestão dos Institutos Federais: o desafio do centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica. **Revista Holos**, Ano 25, Vol. 2. 2009.

FERNANDES, Leise de Souza. **Manifestações de territorialidade e seus impactos em um processo de integração no setor público**. 2012. 100 páginas. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração). Universidade FUMEC, Rio de Janeiro, 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Políticas públicas e gestão da educação: Polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil**. São Paulo. SP: Atlas, 2010.

FRANCO, Maria Lara Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FRIEDBERG, Erhard. **O poder e a regra**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

GAGLIARDI, Pasquale. **Explorando o lado estético da vida organizacional**. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Orgs.). **Handbook de Estudos Organizacionais: reflexões e novas direções**. São Paulo: Atlas, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. Coleção Série Pesquisa.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: LTC- livros técnicos e científicos Editora S.A., 1989.

GERALDO, Francisco Filho. **Administração escolar analisada no processo histórico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**. Volume 53. Número 02. Mar/Abril, 1995.

GOUVEIA, Karla Reis. **As implicações da reforma da educação profissional brasileira da década de 90 na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros-PE.** 2005. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

GOUVEIA, Karla Reis. **A política educacional do PROEJA: implicações na prática pedagógica.** 2011. 298 p. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares.** 2008. 464 p. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARDY, C.; CLEGG, S. Alguns ousam chamá-lo de poder. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Orgs.). **Handbook de Estudos Organizacionais: reflexões e novas direções.** São Paulo: Atlas, 2001.

HASSARD, John. Imagens do tempo no trabalho e na organização. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Orgs.). **Handbook de Estudos Organizacionais: reflexões e novas direções.** São Paulo: Atlas, 2001.

HENRI, Piéron. **Dicionário de Psicologia.** São Paulo: Globo, 1996.

HERMET, Guy. **Cultura e desenvolvimento.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário Aurélio.** Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 1975.

HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje.** São Paulo: Viramundo, 2003.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Educarado (et al). **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada.** São Paulo: Cortez, 2003.

KRAWCZYK, Nora R; VIEIRA, Vera L. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. **Educação e Pesquisa.** São Paulo. V. 36, p. 45-62, jan./jun.2009.

KUENZER, Acácia (org.). **Planejamento e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1988. Coleção questões da nossa época.

KUENZER, Zeneida. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. Jan/Fev/Mar/Abril , 1997, n.º 4. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal do Paraná.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia; GRABOWSKI, Gabriel. **A gestão democrática da educação profissional: desafios para sua construção**. Disponível em: <<http://www.observatorio.unesco.org.br/colaborativa>>. Acesso em: 10 ago. 2007.

KUPPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LABESK, Luis Carlos Assis. Imagem e reputação na gestão da identidade organizacional. **Revista Organicon**. Ano 04, nº 07, 2º semestre, 2007. Disponível em < <http://www.revistaorganicom.org.br/sistema/index.php/organicom>> Acesso em 02/09/2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991. 3ª edição.

LEAL, Norma Moraes. **O processo de ressocialização do sujeito discente no programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA**. 2011. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LEFOSSE, Maria Zivaneide de Carvalho Moraes. Educação profissional e tecnológica: as interfaces dos Institutos Federais. In: **V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL): desenvolvimento, ética e responsabilidade social**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2010.

LEITE, José Carlos Corrêa (Org.). **UTFPR: uma história de cem anos**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escola: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2006. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos.

LIEDKE, Elida Rubini. Mercado de trabalho e formação profissional. Jan/Fev/Mar/Abr 1997, n.º 4. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Cantaluze Marcia Ferreira Paiva de Barros. **A identidade docente no ensino técnico: as marcas do saber ser, do saber tornar-se professor**. 2005. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

LIMA, Marcelo. Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: educação profissional local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC). In: **XXXIV Reunião Anual da ANPEd**, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Gerais, 2011.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. In: **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação**. Volume 5, n. 2. Florianópolis, 2006.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, volume III, Série Cadernos de Gestão.

_____ .. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, volume IV, Série Cadernos de Gestão.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação geral e especializada: Fim da dualidade com as transformações produtivas do capitalismo?. In: **XVII Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu: Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. Coleção Série Pesquisa. Volume 15.

MANACORDA, Mario. **A Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Volume 1.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

MARTINS, Daniela Gomes. **A política de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a conformação do ensino superior nessas instituições**. 2012. 127 páginas. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Política Social). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

MELO, Sérgio Gaudêncio Portela de. As políticas de democratização das formas de acesso nas instituições públicas federais de educação profissional e tecnológica como contribuição para a redução das desigualdades sociais no Brasil. In: **Cientec – Revista de Ciência, Tecnologia e Humanidades do IFPE**. Ano II, n.1 (jab./dez. 2009). Recife: CCS GRÁFICA, 2010.

MELO, Savana Diniz Gomes. Políticas para a educação (técnico) profissional: uma comparação entre Brasil e Argentina. In: **XXXIII Reunião Anual da ANPED**, Caxambu: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1991.

MILAN, Gabriel Sperandio; TONI, Deonir de. A configuração das imagens dos gestores sobre o conceito de estratégia. **Revista de Administração Mackenzie**. Volume 09, nº 06, setembro/outubro, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S167869712008000600006&script=sci_abstract&lng=es>. Acesso em 05/09/2012.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2011.

MOTTA, Fernando Prestes; BRESSER-PEREIRA, L. Carlos Bresser-Pereira. **Introdução a organização burocrática**. São Paulo: Editora Thomson, 2003.

MOURÃO, A. R. B. **A Fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

NEIVA JÚNIOR, Eduardo. **A imagem**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1986. Coleção Série Princípios.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMES, Carlos Gomes et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, Terezinha de Souza Ferraz. **Implicações do modelo de competências na educação profissional do SENAC/PE**: sob o olhar do professor. 2006. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da Educação Profissional: notas introdutórias. In: **Ministério da Educação**. Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa de Expansão da Educação Profissional. Brasília: 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. Jan./abr, nº 22, 2003. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. Universidade Federal de Pernambuco.

_____. **Empresariado industrial e educação brasileira: qualificar para competir?**. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Questões da Nossa Época.

_____. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira.** Campinas: SP. Editora Alínea, 2006.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. **Cultura brasileira e identidade nacional.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

PACHECO, Florinda Maria Coelho. **Conflitos na escola: a mediação como alternativa.** 2006. 121 páginas. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional). Universidade Aberta de Lisboa, Portugal, 2006.

PACHECO, Eliezer Moreira. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Revista Linhas Críticas.** Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

_____. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC/SETEC, 2010.

PAIVA, Liz Denize Carvalho. **A perspectiva da autoavaliação institucional e seus desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.** 2012. 166 páginas. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública.** São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** São Paulo: Cortez, 2010.

PAZ, Maria das Graças Torres da; MARTINS, Maria do Carmo Fernandes Martins; NEIVA, Elaine Rabelo. O poder nas organizações. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt (orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Maria Isailma Barros. **Implicações da atuação do gestor escolar na qualidade do processo educativo: o caso de uma escola municipal em Camaragibe-PE.** 2010. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PEREIRA, Analice Barbosa. **Gestão por competências: um estudo de caso na Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.** 2011. 82 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Contabilidade e Controladoria). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

PEREIRA, Ulisses Avila; FRANÇA, Magna. Políticas de educação profissional e de ensino médio no CEFET-RN (1998-2008). In: **XXXIV Reunião Anual da ANPED**, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Gerais, 2011.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. **O estágio de formação do técnico industrial em empresas flexíveis: (con) formação do trabalhador?** 2007. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares; OLIVEIRA, Ramon de. O ensino médio integrado: a materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **XXXV Reunião Anual da ANPED**, Ipojuca: Universidade Federal de Pernambuco. 2012.

RAMOS, Viviane da Silva. **Desenvolvimento local e território: uma reflexão sobre o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2011. 79 páginas. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

REIS, Bruno P. W. **Dicionário de Políticas Públicas**. São Paulo: Fundap, 2013. Disponível em <<http://adrianocodato.blogspot.com.br/2013/03/arena-politica-bruno-p-w-reis.html>>. Acesso em 28/02/2015.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 29. Editora Petrópolis: Vozes, 2005.

RUFINO NETO, Joaquim. **A missão institucional do campus Crato do IFCE: percepção da comunidade escolar sobre os avanços e desafios para desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão em um novo projeto de sociedade**. 2012, 65 páginas. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SALES, Elaine Cristina Marçal. **A cultura escolar e a construção da gestão democrática: uma análise de uma escola de ensino fundamental e médio**. 2004. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SANTOS, Ana Selma dos. **A materialização da política de gestão democrática na escola: uma análise da experiência do sistema municipal de ensino do Cabo de Santo Agostinho – PE. 1997 – 2003**. 2005. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SANTOS, Clóvis Roberto dos Santos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cegange Leanirg, 2008.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS GUERRA, Miguel Angel. **Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar**. Porto, Portugal: Asa, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed..Campinas,SP: Autores Associados, 2008 . Coleção Memória da Educação.

SCHEIN, Edgar H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2000.

SILVA, Marcio Luis Bastos da. **Os novos desafios da educação profissional e tecnológica na Bahia após a implantação do IFET BAIANO**. 2011. 110 páginas. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Roseane Nascimento da. **Relação “escola” empresa no CEFET-PE**. 2001. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

SILVA, Julio Cesar Vaz da. **Crise de Identidade do CEFET/RJ**, 2013. Disponível em: <
<http://www.adcefetrj.org.br/arquivos/SOBRE%20A%20CRISE%20DE%20IDENTIDADE%20DO%20CEFE1.pdf> > . Acesso em 30/09/2012.

SILVA JUNIOR, Augusto Rodrigues da. Cultura: a palavra e as ideias. **Revista Sociedade e Estado**. Janeiro/abril, volume 23, nº 1, 2008. Disponível em <
<http://www.scielo.br/pdf/se/v23n1/a08v23n1.pdf>>. Acesso em 05/04/2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**. 2012, vol.17, n.49. Disponível em <
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100009>>. Acesso em 20/01/2015.

TOMÁÉ, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana Rosecler; DI CHIARA, Ivone Guerreiro. Das redes sociais à inovação. **Revista Ci. Inf.**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 93-104, maio/ago. 2005.

TOMAZI, Nelson Dacio (coord). **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**: 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003. Disponível em <
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01> >. Acesso em 05/04/2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. **O (dis) curso da (re) forma universitária**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1982.

_____. **Eleição de diretores: o que mudou na escola?** Brasília: Editora Plano, 2004.

_____. **Educação básica: política e gestão da escola.** Brasília: Líber livro, 2009.

VIEIRA, Sonia. **Como escrever uma tese.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução à Sociologia.** São Paulo: Atlas, 2009.

ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgilio Bittencourt (orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIBAS, D. M. L. **Breves anotações sobre a História do Ensino Médio no Brasil e a Reforma dos anos 1990.** In: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo: PUC; Campinas: Autores Associados, 2005.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: julho 2010.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucelia de Moraes Braga. **Imagens: documentos de visões do mundo.** Sociologias, ano 13, nº 28, setembro/dezembro, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222011000300001&script=sci_arttext>. Acesso em 05/09/2012.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

APÊNDICES

APÊNDICE A - EQUIPE GESTORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO
NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Doutoranda: Maria Isailma Barros Pereira

Orientadora: Prof^ª Doutora Alice Maria Happ Botler

Objetivo: Analisar os processos de gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), considerando o surgimento de novos contextos organizacionais após a promulgação da Lei 11.892/2008.

Eixo 1: Caracterização da prática de gestão

- Quais os aspectos positivos do trabalho da equipe gestora do IFPE - *Campus* Ipojuca?
- Quais os aspectos negativos do trabalho da equipe gestora do IFPE - *Campus* Ipojuca?
- Como é realizado o acompanhamento dos dados de frequência, evasão, aprovação e reprovação dos estudantes? Dê exemplos de ações:
- Existe uma política formal, no IFPE- *Campus* Ipojuca, que estabeleça o esforço para assegurar a contínua melhoria da qualidade do corpo docente através de formações pedagógicas, tanto em relação às disciplinas técnicas específicas do currículo da educação profissional e tecnológica, quanto as metodologias de ensino? Dê exemplos de ações:
- Existem projetos e parcerias previstas ou existentes com empresas relacionadas à área profissional dos cursos ofertados em atendimento aos arranjos produtivos locais?
- Como é organizado o trabalho da equipe gestora do IFPE - *Campus* Ipojuca no dia-a-dia nas áreas administrativa, financeira e pedagógica da instituição?
- Qual a característica mais marcante da prática de gestão na instituição? Justifique:

Eixo 2: Mudanças e continuidades a partir da Lei 11.892/2008:

- Até 2008, o IFPE- *Campus* Ipojuca era uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) pertencente ao CEFET- RECIFE. Qual a repercussão da transformação da UNED – Ipojuca para o IFPE- Campus Ipojuca, a partir da Lei 11.892/2008?
- Quais os aspectos positivos que você observa no IFPE – *Campus* Ipojuca gerados a partir da Lei 11.892/2008, com a transformação do CEFET para IF?
- Quais os aspectos negativos que você observa no IFPE – *Campus* Ipojuca gerados a partir da Lei 11.892/2008, com a transformação do CEFET para IF?
- Quais as ações realizadas no IFPE- *Campus* Ipojuca que garantem a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, conforme destacada na Lei 11.892/2008, fazendo com que o IF possua status de universidade?
- Quais as ações realizadas no IFPE- *Campus* Ipojuca que garantem a realização de itinerários formativos dos seus estudantes visando à continuidade de sua formação profissional e atendimentos às especificidades regionais de demandas do mercado?

Eixo 3: Caracterização da autonomia

- Você considera que a tomada compartilhada de decisões através da existência do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior (CONSUP), a partir da Lei 11.892/2008, faz o Diretor Geral do *Campus* do IFPE perder espaço de decisão?
- Você considera que com a presença de um Reitor/Reitora no âmbito institucional, a partir da Lei 11.892/2008, a Direção Geral de cada Campus do IFPE perde autonomia?
- O novo formato organizacional, após a Lei 11.892/2008, com a transformação do CEFET para IF, mudou a rotina de gestão? Justifique:
- Qual o grau de autonomia do IFPE – *Campus* Ipojuca em relação às determinações da Reitoria?

Eixo 4 – Cultura organizacional

- O novo formato organizacional, após a Lei 11.892/2008, com a transformação do CEFET para IF, alterou as relações interpessoais na instituição?

- Houve algum empenho da gestão da instituição para uma mudança na cultura da organização com a transformação do CEFET para IF, a partir da Lei 11.892/2008? Justifique:
- O que é possível apontar como mudanças na cultura organizacional do IFPE-Campus Ipojuca a partir da Lei 11.892/2008?
- A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os processos de gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), considerando o surgimento de novos contextos organizacionais após a promulgação da Lei 11.892/2008. Em relação a essa temática, quais pontos você considera importante contribuir para uma reflexão sobre a prática e os processos de gestão dos IF's a partir da Lei 11.892/2008?

APÊNDICE B - PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO
NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Doutoranda: Maria Isailma Barros Pereira

Orientadora: Prof^ª Doutora Alice Maria Happ Botler

Objetivo: Analisar os processos de gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), considerando o surgimento de novos contextos organizacionais após a promulgação da Lei 11.892/2008.

Eixo 1: Caracterização do professor (a)

- Qual a sua formação acadêmica?
Especialização () concluído () em andamento ()
Mestrado () concluído () em andamento ()
Doutorado () concluído () em andamento ()
- Desde quando trabalha no IFPE:
Antes de 2008 ()
2008 ()
2009 ()
2010 ()
2011 ()
2012 ()
2013 ()
- Qual(is) o(s) curso(s) que atua(m) no IFPE - *Campus Ipojuca*:
Técnico em Segurança do Trabalho ()
Técnico em Automação Industrial ()
Técnico em Petroquímica ()
Técnico em Química ()
Técnico em Construção Naval ()
Licenciatura em Química ()
- Que motivos o levaram a ser professor (a) do IFPE - *Campus Ipojuca*:
Reconhecimento profissional ()

Prestígio social ()
 Valorização na carreira ()
 Reconhecimento financeiro ()
 Trabalhar numa instituição com status de universidade ()
 Trabalhar numa instituição de educação profissional ()
 Outros () _____

- Quais os documentos institucionais do IFPE que você conhece:

PPPI ()
 PDI ()
 ESTATUTO DO IFPE ()
 ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA ()
 ESFORÇO ACADÊMICO ()
 REGIMENTOS INTERNOS ()
 PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS ()
 Outros ()

- Qual (is) órgãos colegiados do IFPE que você conhece?

CONSUP ()
 COLEGIADOS DOS CURSOS ()
 Outros ()

- Participa de algum órgão colegiado do IFPE? Qual?

Eixo 2: Caracterização da prática de gestão

- Você participa de ações, projetos e reuniões com a Direção Geral, equipe gestora e e/ou assessoria pedagógica do IFPE – *Campus* Ipojuca para uma análise e estudo sobre dados de frequência, evasão, retenção e aprovação dos estudantes? Dê exemplos de ações:
- Você participa de ações formativas pedagógicas, no IFPE – *Campus* Ipojuca, que visam a contínua melhoria da qualidade do corpo docente, tanto em relação às disciplinas técnicas específicas do currículo da educação profissional e tecnológica, quanto às metodologias de ensino? Dê exemplos de ações:
- Como você observa o posicionamento da equipe gestora do IFPE - *Campus* Ipojuca em articular projetos e parcerias previstas ou existentes com empresas relacionadas à área profissional dos cursos ofertados em atendimento aos arranjos produtivos locais?

- Como você observa a organização do trabalho da equipe gestora do IFPE – *Campus Ipojuca* no dia-a-dia nas áreas administrativa, financeira e pedagógica da instituição?
- Para você quais os aspectos positivos do trabalho da equipe gestora do IFPE – *Campus Ipojuca*?
- Para você quais os aspectos negativos do trabalho da equipe gestora do IFPE – *Campus Ipojuca*?

Eixo 3: Mudanças e continuidades a partir da Lei 11.892/2008:

- Até 2008, o IFPE- *Campus Ipojuca* era uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) pertencente ao CEFET- RECIFE. Como você observa a repercussão da transformação da UNED – Ipojuca para o IFPE- *Campus Ipojuca*, a partir da Lei 11.892/2008?
- Quais os aspectos positivos que você observa no IFPE – *Campus Ipojuca* gerados a partir da Lei 11.892/2008, com a transformação do CEFET para IF?
- Quais os aspectos negativos que você observa no IFPE – *Campus Ipojuca* gerados a partir da Lei 11.892/2008, com a transformação do CEFET para IF?
- Quais as ações realizadas no IFPE- *Campus Ipojuca* que garantem a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, conforme destacada na Lei 11.892/2008, fazendo com que o IF possua status de universidade?
- Você observa no IFPE- *Campus Ipojuca* se há ações que garantem a realização de itinerários formativos dos seus estudantes visando à continuidade de sua formação profissional e atendimento às especificidades regionais de demandas do mercado? Quais são essas ações:

Eixo 4: Caracterização da autonomia

- Você considera que a tomada compartilhada de decisões através da existência do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior (CONSUP), a partir da Lei 11.892/2008, faz o Diretor Geral do *Campus* do IFPE perder espaço de decisão? Justifique:
- Você considera que com a presença de um Reitor/Reitora no âmbito institucional, a partir da Lei 11.892/2008, a Direção Geral de cada *Campus* do IFPE perde autonomia? Justifique:
- Você observa que com o novo formato organizacional, após a Lei 11.892/2008, com a transformação do CEFET para IF, a rotina de gestão foi alterada? Justifique:

- Como você observa o grau de autonomia do IFPE – *Campus Ipojuca* em relação às determinações da Reitoria?

Eixo 5 – Cultura organizacional

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os processos de gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), considerando o surgimento de novos contextos organizacionais após a promulgação da Lei 11.892/2008, em relação a essa temática:

- O novo formato organizacional, após a Lei 11.892/2008, com a transformação do CEFET para IF, alterou as relações interpessoais na instituição? Justifique:
- Você observou mudanças na cultura, ou seja, na forma de organização do IFPE a partir da Lei 11.892/2008? Houve algum empenho específico da gestão neste sentido?
 - Há comportamentos resistentes à cultura organizacional do IFPE – *Campus Ipojuca*? De que forma isso é observado?
 - Quais pontos você considera importante para contribuir para uma reflexão sobre a prática e os processos de gestão dos IF's a partir da Lei 11.892/2008?

APÊNDICE 03 - TÉCNICO-ADMINISTRATIVO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO
NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Doutoranda: Maria Isailma Barros Pereira

Orientadora: Prof^ª Doutora Alice Maria Happ Botler

Objetivo: Analisar os processos de gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), considerando o surgimento de novos contextos organizacionais após a promulgação da Lei 11.892/2008.

Eixo 1: Caracterização do servidor técnico-administrativo

- Qual a sua formação acadêmica?

Ensino médio () Graduação (): _____

Especialização () concluído () em andamento ()

Mestrado () concluído () em andamento ()

Doutorado () concluído () em andamento ()

- Desde quando trabalha no IFPE:

Antes de 2008 ()

2008 ()

2009 ()

2010 ()

2011 ()

2012 ()

2013 ()

2014 ()

- Qual a área de atuação no IFPE - *Campus* Ipojuca:

administrativa/financeira () pedagógica ()

- Que motivos o levaram a ser servidor (a) do IFPE - *Campus* Ipojuca:

- Reconhecimento profissional ()
- Prestígio social ()
- Valorização na carreira ()
- Reconhecimento financeiro ()
- Trabalhar numa instituição com status de universidade ()
- Trabalhar numa instituição de educação profissional ()
- Outros ()

- Quais os documentos institucionais do IFPE que você conhece:

- PPPI ()
- PDI ()
- ESTATUTO DO IFPE ()
- ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA ()
- ESFORÇO ACADÊMICO ()
- REGIMENTOS INTERNOS ()
- PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS ()
- Outros ()

- Qual (is) órgãos colegiados do IFPE que você conhece?

- CONSUP ()
- COLEGIADOS DOS CURSOS ()
- Outros ()

- Participa de algum órgão colegiado do IFPE?

Qual? _____ Não _____

Eixo 2: Caracterização da prática de gestão

- Você participa de ações, projetos e reuniões com a Direção Geral, equipe gestora e/ou assessoria pedagógica do IFPE – *Campus* Ipojuca para uma análise e estudo sobre dados de frequência, evasão, retenção e aprovação dos estudantes? Dê exemplos de ações:

- Você participa de ações formativas, no IFPE – *Campus* Ipojuca, que visam a contínua melhoria da qualidade dos servidores técnico-administrativos, tanto em relação às funções técnicas específicas de cada cargo, quanto às áreas relacionadas com a gestão de pessoas? Dê exemplos de ações:

- Como você observa o posicionamento da equipe gestora do IFPE - *Campus* Ipojuca em articular projetos e parcerias previstas ou existentes com empresas relacionadas à área profissional dos cursos ofertados em atendimento aos arranjos produtivos locais?

- Como você observa a organização do trabalho da equipe gestora do IFPE – *Campus* Ipojuca no dia-a-dia nas áreas administrativa, financeira e pedagógica da instituição?

- Para você quais os aspectos positivos do trabalho da equipe gestora do IFPE – *Campus* s Ipojuca?

- Para você quais os aspectos negativos do trabalho da equipe gestora do IFPE – *Campus* Ipojuca?

Eixo 3: Mudanças e continuidades a partir da Lei 11.892/2008:

- Até 2008, o IFPE- *Campus* Ipojuca era uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) pertencente ao CEFET- RECIFE. Como você observa a repercussão da transformação da UNED – Ipojuca para o IFPE- *Campus* Ipojuca, a partir da Lei 11.892/2008?

- Quais os aspectos positivos que você observa no IFPE – *Campus* Ipojuca gerados a partir da Lei 11.892/2008, com a transformação do CEFET para IF?

- Quais os aspectos negativos que você observa no IFPE – *Campus* Ipojuca gerados a partir da Lei 11.892/2008, com a transformação do CEFET para IF?

- Quais as ações realizadas no IFPE- *Campus* Ipojuca que garantem a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, conforme destacada na Lei 11.892/2008, fazendo com que o IF possua status de universidade?

Eixo 4: Caracterização da autonomia

- Você considera que a tomada compartilhada de decisões através da existência do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior (CONSUP), a partir da Lei 11.892/2008, faz o Diretor Geral do *Campus* do IFPE perder espaço de decisão? Justifique:

- Você considera que com a presença de um Reitor/Reitora no âmbito institucional, a partir da Lei 11.892/2008, a Direção Geral de cada *Campus* do IFPE perde autonomia? Justifique:

- Você observa que com o novo formato organizacional, após a Lei 11.892/2008, com a transformação do CEFET para IF, a rotina de gestão foi alterada? Justifique:

- Como você observa o grau de autonomia do IFPE – *Campus* Ipojuca em relação às determinações da Reitoria?

Eixo 5 – Cultura organizacional

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os processos de gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), considerando o surgimento de novos contextos organizacionais após a promulgação da Lei 11.892/2008, em relação a essa temática:

- O novo formato organizacional, após a Lei 11.892/2008, com a transformação do CEFET para IF, alterou as relações interpessoais na instituição? Justifique:
- Você observou mudanças na cultura organizacional, ou seja, na forma de organização do IFPE- *Campus* Ipojuca a partir da Lei 11.892/2008? Houve algum empenho específico da gestão neste sentido?
- Há comportamentos resistentes à cultura organizacional do IFPE – *Campus* Ipojuca? De que forma isso é observado?
- Quais pontos você considera importante para contribuir para uma reflexão sobre a prática e os processos de gestão dos IF's a partir da Lei 11.892/2008?